REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846

Revista *Philologus*, Ano 27, n. 79 Suplemento,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Janeiro/Abril 2021
Anais da XIII SINEFIL

R454

***Revista Philologus*, Ano 27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./ abr.2021. 1548p.**

Quadrimestral

e-ISSN 1413-6457 e ISSN 1413-6457

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)

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

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

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Morais Santos
Secretário:	Prof. Mᵉ Juan Rodrigues da Cruz
Diretora Cultural	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora Financeira	Profª Drª Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Diretora de Publicações	Prof. Mª Aline Salucci Nunes
Vice-Diretor de Publicações	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia

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

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Leonardo Ferreira Kaltner
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....16

1. **A aula prática como ferramenta pedagógicana educação básica, com ênfase no ensino de Ciências e Biologia: uma revisão da literatura.....21**
   Luciana de Oliveira Silva, Roberta Aparecida de Sales e *Enderson Tadeu de Assis dos Anjos*

2. **A decolonialidade no ensino de Língua Inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático.....32**
   Renata Pessoa Silva e *Adriana L. E. Chaves de Barros*

3. **A diferença entre Filologia e Linguística a partir do trabalho do filólogo.....47**
   José Mario Botelho

4. **A diversidade da língua portuguesa em meio às mídias digitais.....59**
   Camila do Rosario Silva Barreto, Helena Sant'Ana dos Santos Ribeiro e *Sinthia Moreira Silva*

5. **A errância na aprendizagem da matemática e da língua portuguesa sob uma filosofia dos afetos.....72**
   Misleine Andrade Ferreira Peel, Patrícia Damas Beites e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

6. **A fase heurística no *Schola Aquitanica*: etapas para tradução do plano de estudos do Colégio de Guiena.....80**
   Melyssa Cardozo Silva dos Santos e *Leonardo Ferreira Kaltner*

7. **A figura feminina no conto "la vitrola", da escritora Josefina Plá.....89**
   Tais Turaça Arantes, Felipe de Andrade Constancio e *Carlos Gustavo Camillo Pereira*

8. **A herança africana em aspectos fonéticos e fonológicos de músicas regionais populares brasileiras.....99**
   Pedro Paulo de Souza Fattori

9. **A hierotoponímia no município de Vigia de Nazaré.....116**
   Laís de Nazaré dos Santos Santos e *Carmen Lúcia Reis Rodrigues*

10. **A identidade da personagem Mariano no romance "Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra", de Mia Couto: interfaces linguísticas e literárias.....129**
Vanessa Stephany Silva Pinheiro Freitas e *Carlos Borges Júnior*

11. **A importância da memória operacional do idoso e a influência na linguagem.....142**
Juliana da Conceição Sampaio Lóss, Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza e *Rosalee dos Santos Crespo Istoe*

12. **A influência da Filologia Germânica na obra de Manuel Said Ali.....153**
Nayara Pinto Friess

13. **A língua latina, suas variedades e importância para o mundo ocidental.....162**
Layssa de Jesus Alves Duarte, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Elisama Castro e *Juliana Noleto*

14. **A linguagem figurada em "A história de uma hora", de Kate Chopin: o efeito da ironia.....170**
Daryjane Pereira Costa, Miriam Gurgel da Silva e *Meire Celedonio da Silva*

15. **A linguagem metafórica presente na obra "Vidas secas": uma análise das dificuldades comunicativas e sociais dos personagens.....182**
Moyana Mariano Robles Lessa, Juliana da Conceição Sampaio Lóss, Alinne Arquette Leite Novais e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

16. **A linguagem oral em Quissamã.....194**
Carmen Elena das Chagas

17. **A memória como testemunho: diálogos entre Literatura e Semiótica na obra "É isto um homem?", de Primo Levi.....210**
Mônica Assunção Mourão e *César Alessandro Sagrillo Figueiredo*

18. **A narratividade e a instância discursiva "eu" em um estudo neurolinguístico sobre Alzheimer.....223**
Iva Ribeiro Cota, Daniely Martins dos Santos Ferraz e *Nirvana Ferraz Santos Sampaio*

19. **A presença do cômico em "Narrativas militares" (1878), do Visconde de Taunay.....241**
José Mário Jovanelli

20. A ressignificação afetiva das mulheres negras em "Insubimissas lágrimas de mulheres".....257
Dauana Pinheiro Leal dos Santos e *Nerivaldo Alves Araújo*

21. A taxa de escalonamento na entoação do ES.....270
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni

22. A trajetória pluridirecional do texto viral ''que tiro foi esse!" em diferentes atos comunicativos.....281
Miriam Gurgel da Silva, Cassia Soares da Cunha e *Daryjane Pereira Costa*

23. A variabilidade do modo subjuntivo: um estudo de base construcionista.....292
Vânia Raquel Santos Amorim e *Valéria Viana Sousa*

24. A variabilidade linguística em Libras: aspectos diatópicos.....309
Orleane Evangelista de Santanai e *Cleres Carvalho do Nascimento Silva*

25. A variável sexo/gênero em contexto de Ensino Fundamental....322
Maria Aparecida de Souza Guimarães, Gilsileide Cristina Barros Lima e *Jorge Augusto Alves da Silva*

26. A voz feminina como denúncia da desigualdade social na poesia de Rosalía de Castro.....335
Ana Lucia R. Garrido Bastos e *Nerivaldo Alves Araujo*

27. Acervos paroquiais do Estado do Ceará: edição fac-similar.....344
Adson Rodrigo Silva Pinheiro, Expedito Eloísio Ximenes e *Fernanda Kécia de Almeida*

28. Análise do discurso francesa: discussões sobre teoria e método..362
Simone dos Santos França

29. Análise literária da obra "Terra caída", de José Potyguara.....378
Darlan Machado Dorneles

30. Apesar de: um caso de gramaticalização e *chunking*.....390
Letícia Fionda Campos

31. Aspectos da mitologia afro-brasileira na obra "festa do Bomfim".....403
Taisa Maria Souza e *Gildeci de Oliveira Leite*

32. **Casamento a qualquer preço? Mudanças sociais e (in)dependência feminina sob a ótica da Análise Crítica do Discurso.....417**
Danielle Brito da Cunha e *Guianezza M. de Góis Saraiva Meira*

33. **Coexistências lícitas do fenômeno do futuro do préterito e do pretérito imperfeito do indicativo no português brasileiro.....433**
Mônica Neves da Silva Lopes e *Norma da Silva Lopes*

34. **Concepções discursivas sobre sustentabilidade: uma abordagem preliminar.....443**
Wandson Mendes Pessoa, Israel de Paula Maia, Décio Dias dos Reis, Cristina Sousa da Silva e *Cristina de Sousa Fonseca Almeida*

35. **Conceptualizações metafóricas em narrativas de aprendizes de inglês: crenças sobre aprendizagem de Língua Inglesa.....455**
Deyse Oliveira Gomes e *Elisângela Santana dos Santos*

36. **Considerações sobre a terceira Bucólica, de Virgílio: aspectos estilísticos.....472**
Gabriel Accioly Lins dos Santos e *Márcio Luiz Moitinha Ribeiro*

37. **Da filologia à história cultural: a violência contra a mulher em tempos de reclusão social.....484**
Manoela Nunes de Jesu e *Norma Suely da Silva Pereira*

38. ***De Bello Gallico*: a retórica de césar na descrição do outro.....501**
Stephanie Cunha dos Santos da Silva e *Leonardo Ferreira Kaltner*

39. **Depoimentos de educadores acerca do fazer docente em tempos de pandemia, um estudo sob o viés da análise de discurso.....510**
Noelma Oliveira Barbosa

40. **Domínio híbrido na tradução de "Casa grande & senzala" e "Macunaíma".....528**
Aline de Freitas Santos, Elaine Cristina dos Santos Costa e *Patrício Nunes Barreiros*

41. **Edição de manuscritos: práticas culturais e de saúde pública na América portuguesa.....541**
Norma Suely da Silva Pereira e *Rose Mary Souza de Souza*

42. **Ênfase jornalística: uma proposta de tipologia.....555**
Carmina Borges Rodrigues e *Vera Pacheco*

43. Ensino de gramática no Brasil: aspectos históricos e contexto atual.....570
Layssa de Jesus Alves Duarte

44. Ensino de pronúncia de inglês em atividades remotas da plataforma Palmas home school.....585
Suiane Francisca da Silva e *Elisa Borges de Alcântara Alencar*

45. Escrita conjunta presencial e virtual: o que muda na relação entre os parceiros de produção?.....601
Anne Carolline Dias Rocha Prado, Márcia Helena de Melo Pereira e *Filipe Santos Guerra*

46. Feminicídio: os sentidos nos constructos do discurso da ideologia patriarcal em João de Barro e Cabocla Teresa?.....613
Alguimar Amancio da Silva e *Marlon Leal Rodrigues*

47. Filologia Românica e suas relações históricas e sociais com o Trovadorismo na formação da língua portuguesa.....630
Antonio Cilírio da Silva Neto, Bruna Mikaelle Garcia da Silva e *Danilo Corrêa da Silva*

48. Filosofia e Literatura: breves considerações.....643
Ivone Nunes da Cruz, Timóteo de Sousa Lemos, Vilma Pinheiro de Sousa, Locília de Jesus Silva Costa e *Edinho Benésio Santos*

49. Formação de professores indígenas e a educação escolar "diferenciada" na fronteira: um estudo no município de Benjamin Constant-AM.....655
Amélia Ruth Almeida Oliveira Oliveira e *Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio*

50. Formação de professores indígenas no município de Tonantins – Amazonas: um estudo a partir do PARFOR.....672
Neize Laura de Lima Deveza e *Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio*

51. Fragmentos biografemáticos na ópera "Lídia de Oxum".....686
Ediane dos Santos Novaes e *Gildeci de Oliveira Leite*

52. Grafite como forma de significar. A produção intervencionista urbana no centro histórico de Salvador".....697
Patrícia Rebouças Oliveira e *Gilberto Nazareno Telles Sobral*

53. "Honde he o contrahente natural emorador": emprego do h em assentos de casamentos do século XVIII.....713
Lécio Barbosa de Assis, Jorge Augusto Alves da Silva e *Vera Pacheco*

54. Inteligibilidade mútua uma análise entre os falantes da língua portuguesa do Brasil e os falantes da língua portuguesa de Portugal: um estudo sociolinguístico.....728
Gislaine Siqueira

55. Leitura e letramento crítico a partir das histórias em quadrinhos: a *charge*.....738
Edinéia Leite dos Santos Oliveira e *Neide Araujo Castilho Teno*

56. Leitura e saúde mental: concepções preliminares.....750
Kairo Tavares Freire, Raimundo Pinho Gondinho, José James Torres da Silva, Rejane Marinho de Sousa e *Welmer Danilo Rodrigues Rocha*

57. Língua estrangeira ou uma língua franca global: representações do inglês no contexto pedagógico dos livros didáticosdo Ensino Fundamental.....761
Elisa Borges de Alcântara Alencar, Suiane Francisca da Silva e *Marina de Alcântara Alencar*

58. Marcas de número no sintagma nominal plural na fala das comunidades rurais afrodescendentes, localizadas na Costa do Dendê – Bahia.....772
Aline de Sousa Resende e *Danniel Carvalho*

59. Marcas de uso em dicionários dialetais brasileiros do século XX...787
Ivan Pedro Santos Nascimento

60. Mestre Didi, a literatura afro-brasileira e o PIBID.....802
Filismina Fernandes Saraiva

61. Morfossintaxe, pragmática e imanência: experimentações gramaticais a partir de variantes menores e mutantes.....814
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

62. Multiletramentos e práticas docentes em aulas de Língua Portuguesa do 9º no do Ensino Fundamental.....829
Josiane de Jesus Reis de Freitas

63. "Musa capenga": a poesia menor e a negação do sentimento romântico.....845
Gildeci de Oliveira Leite

64. Narrativa e pesquisa narrativa com docentes da alfabetização...863
Ana Paula Menezes Andrade e *Jurema Rosa Lopes Soares*

65. Narrativa sobre vida e morte em "O triste fim de Policarpo Quaresma" – reflexões bioéticas.....878
Alinne Arquette Leite Novais, Moyana Mariano Robles-Lessa, Juliana da Conceição Sampaio Lóss e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

66. No *beat, flow* e rima: representação identitária e legitimidade nas narrativas de Canserbero e Racionais MC's.....891
Gideão Gabriel Oliveira Feliciano e *Nerivaldo Alves Araújo*

67. Nuances da enunciação em ambiente digital: o hipertexto revelado em *posts* de militância *lgb-tqia+* no *facebook*.....909
Filipe Santos Guerra, Márcia Helena de Melo Pereira e *Anne Carolline Dias Rocha Prado*

68. O conceito de letra na gramática quinhentista de João de Barros, à luz da Historiografia Linguística (HL).....918
Leonardo Ferreira Kaltner

69. O discurso do presidente e da mídia brasileira: importância da coesão textual em textos jornalísticos.....929
Sandra Regina Motta e *Elza Sabino da Silva Bueno*

70. O educar pela pesquisa na sociedade do conhecimento.....943
Cristiane da Silva Umbelino e *Maria de Jesus Castro de Oliveira*

71. O estilo e o devir: o processo de individuação da língua(gem) na Literatura.....954
Carlos Eduardo Herculano Jardim e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

72. O fenômeno do alçamento das vogais pretônicas sem motivação aparente em variedades fluminenses.....972
Letícia Fionda Campos, Heloise Vasconcellos Gomes Thompson e *Marianna Maroja Confalonieri Cardoso*

73. O gênero autobiográfico, as escritas de si e os diários: o homem em busca de si mesmo.....990
Penélope Cavalcante Monteiro, Daniele Ribeiro Fortuna e *Jurema Rosa Lopes*

74. O gênero textual "petição pública" em ambiente digital: aspectos relacionados ao valor jurídico.....1008
Rosana Ferreira Alves

75. O olhar do leitor diante do consumo excessivo de informação em tempos de modernidade líquida.....1025
Roberta Santana Barroso, Eliana Crispim França Luquetti, Sinthia Moreira Silva e *Clodoaldo Sanches Fofano*

76. O Orixá Exu em contos de Mestre Didi.....1037
Sílvia Nascimento dos Santos e *Filismina Fernandes Saraiva*

77. O português escrito por surdos: aquisição da categoria preposicional.....1052
Lucinéa da Silva Santana e *Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira*

78. O português (não) veio do latim: um problema filológico.....1070
Adílio Junior de Souza

79. O processo de (inter)subjetividade nas elipses das falas conquistenses.....1085
Amanda Moreno Fonseca de Andrade, Elenita Alves Barbosa e *Valéria Viana Sousa*

80. O que é a felicidade na narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector?.....1096
Darlan Machado Dorneles e *Luiz Paulo Batista da Silva*

81. O sofrimento estoico de Leocadia em "La fuerza de la sangre", de Miguel Cervantes.....1103
Tais Turaça Arantes, Felipe de Andrade Constancio e *Carlos Gustavo Camillo Pereira*

82. O trabalho com textos narrativos voltado para a produção oral de histórias na Escola Básica.....1110
Juliana Leal Facundes e *Miliane Moreira Cardoso Vieira*

83. O *tweet* como um gênero discursivo digital materializado no suporte *Twitter*.....1132
Ana Claudia Oliveira Azevedo, Márcia Helena de Melo Pereira e *Dayana Junqueira Ayres*

84. O uso de tecnologia: perspectivas do letramento e alfabetização.....1141

Luís Alberto Libânio Lima, Pollyana Vieira de Abreu, Luciane Silva da Costa, Taísa Resende de Moraes Vieira e *Eva Pereira da Costa*

85. Olhares sob "Na minha pele".....1153
Andreza Oliveira Rocha e *Marcos Aurélio Souza*

86. Os momentos genéticos do manuscrito de "Memorial de Aires"...1166
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima

87. Padrão da prosódia visual de gays cisgêneros na produção de interrogativas.....1175
João Pedro Santana Luciano da Silva, Vera Pacheco, Carmina Borges Rodrigues e *Warley José Campos Rocha*

88. Perspectivas da reforma agrária: breves concepções discursivas e literárias.....1192
Luciana Pinto Fernandes, Rosane Alves Pretto de Oliveira, Henrique Almeida Lima, Renilda da Silva Soares e *Eliana Kiara Viana Lima*

89. Política pública de educação integral: perspectivas discursivas, história e dilemas de implementação..... 1206
Luciana Pinto Fernandes, Rosane Alves Pretto de Oliveira e *Paulo Hernandes Gonçalves da Silva*

90. Por que preciso aprender inglês? A leitura como instrumento de inclusão social na sala de língua estrangeira.....1222
Ironeide Lopes Cavalcante e *Valeria da Silva Medeiros*

91. Principais conceitos da nova retorica na argumentação dos vendedores nos ônibus de Salvador.....1235
Michele Silva da Paz e *Gilberto Nazareno Telles Sobral*

92. Processo de gramaticalização dos verbos ir, chegar e dar: de predicador a auxiliar.....1250
Patrícia de Carvalho Pires, Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha, Milca Cerqueira Etinger Silva e *Valéria Viana Sousa*

93. Processos argumentativos presentes na falada personagem principal da obra "Ensaio sobre a cegueira", de José Saramago...1264
Suely Symara de Almeida e *Suegna Sayonara de Almeida*

94. Progressão curricular através de gêneros para o ensino de línguas.....1278
Miliane Moreira Cardoso Vieira

95. **Proposta de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira no componente curricular de Língua Portuguesa: ensinar e aprender em tempos de pandemia da Covid-19.....1298**
Darlan Machado Dorneles e *Luiz Paulo Batista da Silva*

96. **Regionalismo na Libras: diferenças presentes na execução dos sinais?.....1306**
Jéssica Rabelo Nascimento

97. **Repercussões da afasia na vida de sujeitos afásicos.....1320**
Iva Ribeiro Cota, Tamiles Paiva Novaes, Gabriela Cangussu de Souza Moraes e *Nirvana Ferraz Santos Sampaio*

98. **Representações de identidade do vaqueiro na obra "Fidalgos e vaqueiros", de Eurico Alves Boaventura.....1330**
Charlene Cristine Conceição de Jesus e *Celina Márcia de Souza Abbade*

99. **Retratos de identidades cubanas na poesia de Nicolás Guillén..1346**
Beatriz Sousa Cunha Oliveira e *Nerivaldo Alves Araujo*

100. **Romance ou erotismo? Mudanças sociais e empoderamento feminino em "Bridgerton"e "365 DNI" à luz da ACD.....1353**
Guianezza M. de Góis Saraiva Meira

101. **"Selva trágica": o subdesenvolvimento brasileiro como tema literário e cinematográfico.....1367**
Crisrober dos Santos Silva

102. **Tecnologia da informação verde: breves considerações discursivas.....1382**
Marcondes Coelho Feitoza, Douglas Ferreira Chaves, Luciano Ribeiro da Silva, Luciano de Sousa Moraes e *Haryson Huan Arruda da Silva Santos*

103. **Termos da Sociolinguística no falar dos migrantes residentes em Costa Rica-MS.....1395**
Wanessa Rodovalho Melo Oliveira

104. **Toponímia e ensino: aspecto antropocultural.....1414**
Rafaelle Arruda Aguiar e *Ana Paula Tribesse Patrício Dargel*

105. **Translinguagem: para além das línguas autônomas.....1434**
Gisele Ottoni Tamez da Costa e *Ruberval Franco Maciel*

106. Um panorama fonético-fonológico da Língua Brasileira de Sinais – Libras.....1450
Ione Barbosa de O. Silva, Vera Pacheco e *Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira*

107. Uma análise do filme "Azul é a cor mais quente" a partir da proposta metodológica de análise fílmica estrutural-significativa – o corpo e o amor lésbico em cena.....1468
Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte e *Lidiane Nunes de Castro*

108. Uma violência invisível em educação: o assédio moral.....1481
Elenilza Ferreira de Melo e *Dayvison Bandeira de Moura*

109. Variação lexical em "Seara vermelha", de Jorge Amado.....1499
Maria da Conceição Reis Teixeira

110. Violência de gênero: a exposição feminina na imprensa brasileira 1508
Alessandra Alves da Silva e *Daniele Ribeiro Fortuna*

111. "– Você quer a bundinha?" – A construção do deslizamento do sentido em Análise do Discurso.....1523
Alguimar Amancio da Silva e *Marlon Leal Rodrigues*

112. Vogais pretônicas em um falar do Noroeste Fluminense.....1537
Bismarck Zanco de Moura

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 79 da Revista *Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2021, em 1548 páginas, com 112 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar no XIII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, que foi realizado nos dias 7 e 8 de abril de 2021, em formato virtual, na Universidade do Estadual da Bahia (UNEB), em Salvador-BA, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e coordenação local da Profª Drª Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB).

Neste suplemento, foram publicados os artigos dos seguintes autores, relacionados em ordem alfabética, com a indicação das páginas em que estão incluídos os seus trabalhos: Adílio Junior de Souza (p. 1069-83), Adriana L. E. Chaves de Barros (p. 1031-45), Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (p. 1051-68 e p. 1449-65), Adson Rodrigo Silva Pinheiro (p. 343-60), Alessandra Alves da Silva (p. 1507-21), Alguimar Amancio da Silva (p. 612-28 e p. 1522-35), Alinne Arquette Leite Novais (p. 181-92 e p. 877-89), Aline de Freitas Santos (p. 527-39), Aline de Sousa Resende (p. 771-85), Amanda Moreno Fonseca de Andrade (p. 1084-94), Amélia Ruth Almeida Oliveira Oliveira (p. 654-70), Ana Claudia Oliveira Azevedo (p. 1131-39), Ana Lucia R. garrido Bastos (p. 334-42), Ana Paula Menezes Andrade (p. 862-76), Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (p. 1413-32), Andreza Oliveira Rocha (p. 1152-64), Anne Carolline Dias Rocha Prado (p. 600-11 e p. 908-16), Antonio Cilírio da Silva Neto (p. 629-41), Beatriz Sousa Cunha Oliveira (p. 1345-51), Bismarck Zanco de Moura Alguimar (p. 1536-47), Bruna Mikaelle Garcia da Silva (p. 629-41), Camila do Rosario Silva Barreto (p. 58-70), Carlos Borges Júnio (p. 128-40), Carlos Eduardo Herculano Jardim (p. 953-70), Carlos Gustavo Camillo Pereira (p. 88-7 e p. 1102-9), Carlos Henrique Medeiros de Souza (p. 181-92 e p. 877-89), Carmen Elena das Chagas (p. 193-208), Carmen Lúcia Reis Rodrigues (p. 115-21), Carmina Borges Rodrigues (p. 554-65 e p. 1174-90), Cassia Soares da Cunha (p. 280-90), Celina Márcia de Souza Abbade (p. 1329-43), Charlene Cristine Conceição de Jesus (p. 1329-43), Cleres Carvalho do Nascimento Silva (p. 308-25), Clodoaldo Sanches Fofano (p. 1024-35), Crisrober dos Santos Silva (p. 1366-80), Cristiane da Silva Umbelino (p. 942-52), Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (p. 141-52), Cristina Sousa da Silva (p. 442-53), Cristina de Sousa Fonseca Almeida (p. 442-53), Dayvison Bandeira de Moura (p. 1480-97), Daniele Ribeiro Fortuna (p.

989-1006 e p. 1507-21), Danniel Carvalho (p. 771-85), Danielle Brito da Cunha (p. 416-31), Danilo Corrêa da Silva (p. 629-41), Daniely Martins dos Santos Ferraz (p. 222-39), Darlan Machado Dorneles (p. 361-72, p. 1095-1101 e p. 1297-1304), Daryjane Pereira Costa (p. 169-80 e p. 280-90), Dauana Pinheiro Leal dos Santos (p. 256-69), Dayana Junqueira Ayres (p. 1131-39), Décio Dias dos Reis (p. 442-53), Deyse Oliveira Gomes (p. 454-70), Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (p. 1467-79), Douglas Ferreira Chaves (p. 1381-93), Ediane dos Santos Novaes (p. 684-95), Edinéia Leite dos Santos Oliveira (p. 737-48), Edinho Benésio Santos (p. 642-53), Elaine Cristina dos Santos Costa (p. 527-39), Elenilza Ferreira de Melo (p. 1480-97), Elenita Alves Barbosa (p. 1084-94), Eliana Crispim França Luquetti (p. 1024-35), Eliana Kiara Viana Lima (p. 1191-1204), Elisa Borges de Alcântara Alencar (p. 584-99 e p. 760-70), Elisama Castro (p. 161-8), Elisângela Santana dos Santos (p. 454-70), Elza Sabino da Silva Bueno (p. 928-41), Enderson Tadeu de Assis dos Anjos (p. 20-30), Eva Pereira da Costa (p. 1141-51), Expedito Eloísio Ximenes (p. 343-60), Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (p. 1165-73), Felipe de Andrade Constancio (p. 88-7 e p. 1102-08), Fernanda Kécia de Almeida (p. 343-60), Filipe Santos Guerra (p. 600-11 e p. 908-16), Filismina Fernandes Saraiva (p. 801-12 e p. 1036-50), Gabriel Accioly Lins dos Santos (p. 471-82), Gabriela Cangussu de Souza Moraes (p. 1319-28), Gideão Gabriel Oliveira Feliciano (p. 890-907), Gilberto Nazareno Telles Sobral (p. 696-711 e p. 1213-48), Gildeci de Oliveira Leite (p. 402-15, p. 684-95 e p. 844-61), Gisele Ottoni Tamez da Costa (p. 1433-48), Gislaine Siqueira (p. 727-36), Gilsileide Cristina Barros Lima (p. 321-33), Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (p. 416-31 e p. 1352-65), Haryson Huan Arruda da Silva Santos (p. 1381-93), Helena Sant'Ana dos Santos Ribeiro (p. 58-70), Heloise Vasconcellos Gomes Thompson (p. 971-88), Henrique Almeida Lima (p. 1191-1204), Ione Barbosa de O. Silva (p. 1449-65), Israel de Paula Maia (p. 442-53), Iva Ribeiro Cota (p. 222-39 e p. 1319-28), Ivan Pedro Santos Nascimento (p. 786-800), Ivone Nunes da Cruz (p. 642-53), Jéssica Rabelo Nascimento (p. 1305-18), João Pedro Santana Luciano da Silva (p. 1174-90), Jorge Augusto Alves da Silva (p. 321-33 e p. 712-26), José James Torres da Silva (p. 749-59), José Mario Botelho (p. 46-57), José Mário Jovanelli (p. 240-55), Josiane de Jesus Reis de Freitas (p. 828-43), Juliana da Conceição Sampaio Lóss (p. 141-52, p. 181-92 e p. 877-89), Juliana Leal Facundes (p. 1109-30), Juliana Noleto (p. 161-8), Jurema Rosa Lopes Soares (p. 862-76 e p. 989-1006), Kairo Tavares Freire (p. 749-59), Laís de Nazaré dos Santos Santos (p. 115-21), Layssa de Jesus Alves Duarte (p.

161-8 e p. 569-83), Lécio Barbosa de Assis (p. 712-26), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 79-87, p. 500-9 e p. 917-27), Letícia Fionda Campos (p. 389-401 e p. 971-88), Lidiane Nunes de Castro (p. 1467-79), Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (p. 654-70 e p. 671-84), Locília de Jesus Silva Costa (p. 642-53), Luciana de Oliveira Silva (p. 20-30), Luciana Pinto Fernandes (p. 1191-1204, p. 1205-20), Luciane Silva da Costa (p. 1141-51), Luciano de Sousa Moraes (p. 1381-93), Luciano Ribeiro da Silva (p. 1381-93), Lucinéa da Silva Santana (p. 1051-68), Luís Alberto Libânio Lima (p. 1140-51), Luiz Paulo Batista da Silva (p. 1095-1101 e p. 1297-1304), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (p. 71-8, p. 161-8, p. 803-27 e p. 953-70,), Manoela Nunes de Jesu (p. 483-99), Márcia Helena de Melo Pereira (p. 600-11, p. 908-16 e p. 1131-39), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (p. 471-82), Marcondes Coelho Feitoza (p. 1381-93), Marcos Aurélio Souza (p. 1152-64), Maria Aparecida de Souza Guimarães (p. 321-33), Maria da Conceição Reis Teixeira (p. 1498-1506), Maria de Jesus Castro de Oliveira (p. 942-52), Marina de Alcântara Alencar (p. 584-99 e p. 760-70), Marlon Leal Rodrigues (p. 612-28 e p. 1522-35), Meire Celedonio da Silva (p. 169-80), Melyssa Cardozo Silva dos Santos (p. 79-87), Marianna Maroja Confalonieri Cardoso (p. 971-88), Michele Silva da Paz (p. 1234-48), Milca Cerqueira Etinger Silva (p. 1249-62), Miliane Moreira Cardoso Vieira (p. 1109-30 e p. 1277-96), Miriam Gurgel da Silva (p. 169-80 e p. 280-90), Misleine Andrade Ferreira Peel (p. 71-8), Mônica Neves da Silva Lopes (p. 1432-41), Moyana Mariano Robles Lessa (p. 181-92 e p. 877-89), Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha (p. 1249-62), Nayara Pinto Friess (p. 153-60), Neide Araujo Castilho Teno (p. 737-48), Neize Laura de Lima Deveza (p. 671-84), Nerivaldo Alves Araújo (p. 256-69, p. 334-42, p. 890-907 e p. 1345-51), Nirvana Ferraz Santos Sampaio (p. 222-39 e p. 1319-28), Noelma Oliveira Barbosa (p. 509-26), Norma da Silva Lopes (p. 1432-41), Norma Suely da Silva Pereira (p. 483-99 e p. 540-53), Orleane Evangelista de Santanai (p. 308-25), Patrícia Damas Beites (p. 71-8), Patrícia de Carvalho Pires (p. 1249-62), Patrícia Rebouças Oliveira (p. 696-711), Patrício Nunes Barreiros (p. 527-39), Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (p. 1205-20), Pedro Paulo de Souza Fattori (p. 98-14), Penélope Cavalcante Monteiro (p. 989-1006), Pollyana Vieira de Abreu (p. 1140-51), Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (p. 6269-79), Rafaelle Arruda Aguiar (p. 1413-32), Raimundo Pinho Gondinho (p. 749-59), Rejane Marinho de Sousa (p. 749-59), Renata Pessoa Silva (p. 1031-45), Renilda da Silva Soares (p. 1191-1204), Roberta Aparecida de Sales (p. 20-30), Roberta Santana Barroso (p. 1024-35), Rosalee dos Santos Crespo Istoe (p. 141-52), Rosana Fer-

reira Alves (p. 1007-23), Rosane Alves Pretto de Oliveira (p. 1191-1204 e p. 1205-20), Rose Mary Souza de Souza (p. 540-53), Ruberval Franco Maciel (p. 1433-48), Sandra Regina Motta (p. 928-41), Sílvia Nascimento dos Santos (p. 1036-50), Simone dos Santos França (p. 373-88), Sinthia Moreira Silva (p. 58-70 e p. 1024-35), Stephanie Cunha dos Santos da Silva (p. 500-9), Suegna Sayonara de Almeida (p. 1263-76), Suely Symara de Almeida (p. 1263-76), Suiane Francisca da Silva (p. 584-99 e p. 760-70), Tais Turaça Arantes (p. 88-7 e p. 1102-08), Taisa Maria Souza (p. 402-15), Taísa Resende de Moraes Vieira (p. 1141-51), Taísa Resende de Moraes Vieira (p. 1152-64), Tamiles Paiva Novaes (p. 1319-28), Timóteo de Sousa Lemos (p. 642-53), Vânia Raquel Santos Amorim (p. 291-307), Valéria Viana Sousa (p. 291-307, p. 1084-94 e p. 1249-62), Vanessa Stephany Silva Pinheiro Freitas (p. 128-40), Vera Pacheco (p. 554-65, p. 712-27, p. 1174-90 e p. 1449-65), Vilma Pinheiro de Sousa (p. 642-53), Wandson Mendes Pessoa (p. 442-53), Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (p. 1395-1413), Warley José Campos Rocha (p. 1175-91), Welmer Danilo Rodrigues Rocha (p. 750-60).

Os números regulares da Revista *Philologus* têm em torno de 300 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bem superior. Este suplemento está com 1548 páginas, e sairá também como parte da primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2021*, no mês de dezembro.

A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM. Porém, a partir desta data passa a ser editado somente em formato virtual, alojado na página da Revista *Philologus*.

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

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 79 da Revista *Philologus* e *Anais do XIII SINEFIL*, visto ser o seu objetivo produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito. Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de linguística e letras.

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

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

Rio de Janeiro, 2 de junho de 2021.

Editor-Chefe da Revista Philologus

A AULA PRÁTICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM ÊNFASE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Luciana de Oliveira Silva (UENF)
lucianacederj@hotmail.com
Roberta Aparecida de Sales (UENF)
roberthasalles@hotmail.com
Enderson Tadeu de Assis dos Anjos (UENF)
tadeuaanjos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as potencialidades e limitações na realização de aulas práticas no ensino de Ciências/Biologia. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica. A busca foi realizada no banco de dados *Google* Acadêmico, usando as combinações específicas "aula", "prática" e "biologia" e "aula", "prática" e "ciências". Após uma primeira triagem, foram selecionados sete artigos, já em uma segunda triagem foram selecionados mais três, totalizando dez artigos. Os trabalhos analisados destacam a importância da aula prática no ensino de Ciências/Biologia na educação, proporcionando a interação entre o aluno e professor permitindo que o processo de ensino/aprendizagem aconteça através de um apanhando geral do conhecimento prévio dos alunos; gerando motivação; despertando seu interesse pela disciplina e conteúdos estudados; bem como permitindo seu desenvolvimento e capacidade de compreensão.

Palavras-chave:
Aula prática. Ferramenta Pedagógica. Ensino de Biologia.

ABSTRACT

This work aims to present the potential and limitations in conducting practical classes in Science / Biology Teaching. The applied methodology was bibliographic research. The search was carried out in the Google Scholar database, using the specific combinations "class", "practice" and "biology" and "class", "practice" and "science". After a first screening, seven articles were selected, while in a second screening, three more were selected, totaling ten articles. The analyzed works highlight the importance of practical classes in the teaching of Science / Biology in education, providing the interaction between the student and the teacher, allowing the teaching / learning process to happen through an overview of the students' prior knowledge; generating motivation; awakening your interest in the discipline and contents studied; as well as allowing their development and understanding.

Keywords:
Biology Teaching. Pedagogical Tool. Practical class.

1. Introdução

Adaptar as ferramentas educacionais baseadas no cotidiano do aluno é algo que pode vir a mudar a impressão destes com certo conteúdo. Nas disciplinas de ciências e biologia por exemplo temos no ambiente ao ar livre, uma ótima opção para trabalhar os sentidos e descobrir as habilidades do aluno em função do aprendizado, onde este tem a oportunidade de aprimorar o conhecimento científico e evidenciar a importância do saber ao longo da formação acadêmica. Para isso é necessário basear-se nos conhecimentos específicos e seguir as normas básicas de segurança para evitar riscos a integridades física e psicológica do aluno.

2. Metodologia

Para a realização da presente pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa. Esse tipo de estudo almeja interpretar fenômenos, interações sociais, nesse processo não há preocupação com dados numéricos (KAUARK *et al*., 2010). Nas perspectivas de Gerhardt e Silveira (2009, 32) a pesquisa qualitativa preocupa-se com "com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais".

Sobre o procedimento técnico nesta pesquisa utilizou-se da pesquisa bibliográfica que consiste em analisar materiais já publicados sobre um determinado tema. Consistindo em um procedimento consideravelmente eficiente e vantajoso já que permite conhecer os diversos pontos de vista de uma mesma temática (GIL, 2008).

3. Referencial Teórico

3.1. O ensino de ciências sob a perspectiva documental

Durante o período da guerra fria devido à necessidade de obter novas armas o Ensino de Ciências passa a ser o foco para promover a inclusão social e introduzir a revolução tecnológica que a sociedade precisava para obter conhecimento, suprir as necessidades do mercado de trabalho e consumir os novos produtos expostos pelas lojas. Desse modo iniciava-se uma grande luta para transformar profissionais educadores tradicionalistas em mestres capazes de transmitir o saber e construir a ideia de censo crítico em cada aluno que chegava a escola sem qualquer

conhecimento (ATAIDE; SILVA, 2011).

Tendo como ponto de partida a formação do cidadão comum, o Ensino de Ciências passa a ser trabalhado na instituição escolar em nível de primeiro e segundo graus para condicionar avanços à sociedade. Como também projetos na área de Ciências apoiados por políticas públicas e privadas são instalados em universidades e escolas com intuito de diminuir a carência do Ensino de Ciências (KRASILCHIK, 1992).

A partir do momento em que a Ciência começa a fazer uso da psicologia para induzir o aluno na busca pelos significados durante as aulas de ciências, surge uma rede de pesquisa que se expressa por meio de gestos, palavras, estilo, fotos, vídeos e entre outros. A interação mútua entre professor e aluno transforma as aulas de Ciências e os alunos passam a criarem pensamento crítico-construtivo gerando evolução nas salas de aula (MORTIMER; SCOTT, 2002).

Utilização de espaços não formais para o Ensino de Ciências é de grande importância para a formação científica. Conhecer museu, zoológico, jardim botânico, parques nacionais e qualquer outro ambiente que venha servir para realização de prática educativa pode tornar-se uma ferramenta poderosa para trabalhar conteúdos curriculares e induzir o aluno a formar opiniões que resolvam problemas e crie soluções em prol do desenvolvimento da comunidade a que pertence (QUEIROZ *et al.*, 2011).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental:

> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. (BRASIL, Lei nº 9.795, 1999)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, adquirir o conhecimento de Biologia, a Ciência que estuda a vida e os organismos vivos bem como sua estrutura, crescimento, funcionamento, formas de reprodução, surgimento de sua existência e, como se da sua evolução, como são distribuídos e suas interações um (s) com o outro (s) e com o meio ambiente no início da alfabetização tem importância significativa e qualitativa porque permite que o aluno consiga distinguir a diferença do ser humano em relação aos outros seres vivos e suas formas de agir em relação ao meio a qual faz parte (PCN, 1998 e BNCC 2017).

Quando os alunos de escolas públicas do Brasil chegam ao nível médio que constitui a última etapa da educação básica estes demonstram

total desinteresse em aprender os conteúdos de Biologia devido à realidade a qual fazem parte. São de famílias pobres, a maioria irá apenas concluir os estudos básicos porque precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, como também não se sentem motivados a cursarem uma universidade (SCHLEY *et al*., 2014).

3.2. A experimentação no ensino de ciências

A Experimentação em Ciências deve gerar ações naturais a partir de tudo que se consegue observar na natureza desde fatos que podem ser explicados cientificamente até as coisas mais simples. Porém observa-se que o ensino fundamentado na experimentação se encontra comprometido devido a oferta precária de recursos necessários para sua realização nas escolas ou simplesmente porque o professor não consegue tempo para trabalhar o conteúdo de forma prática e concreta.

As limitações encontradas pelo professor com relação ao Ensino de Ciências comprometem as futuras gerações que irão compor a sociedade. Deste modo, as aulas com realização de atividades práticas intercalados com os conteúdos obrigatórios são necessárias para permitir ao aluno reconhecer que a Ciência está presente em sua vida cotidiana (KELLER *et al*., 2011).

A alfabetização científica deve começar na educação infantil, partindo do pressuposto que a escola seja o principal lugar para se trabalhar esta questão. O professor precisa no primeiro instante estimular o desenvolvimento da autonomia perante o conhecimento, em seguida expor a importância do conhecimento escolar no dia a dia do aluno. A experimentação é o meio de instigar nos alunos a convivência social, a troca de saberes e a busca do enriquecimento no aprendizado (RAMOS; ROSA, 2008).

A atividade experimental realizada seguindo uma conduta tradicionalista deve deixar de existir. O professor precisa vencer essa barreira e apresentar aos seus alunos a Ciência que se faz presente nas definições de respostas para todas as perguntas, dúvidas ou interrogações que possam surgir. Trabalhar suas aulas falando da teoria e prática com clareza de forma a auxiliar os alunos a formarem uma visão crítica, reflexiva e construtiva em relação ao conteúdo abordado na atividade experimental. Dessa forma o aluno irá se interessar pelas aulas e o professor pode ir além, ousando com argumentações desafiando seus alunos a formular hi-

pótese para solucionar o problema abordado por ele e observar os resultados encontrados (PEREIRA, 2010).

A Ciência se concretizou em tecnologia sendo responsável pelo desenvolvimento da nação. Porém no Brasil não ocorre desse modo, o conceito de desenvolvimento fica restrito a números relacionados à produção e consumo pela sociedade. Prestigiar as atividades experimentais nas aulas de Ciências é preciso para transformar essa realidade. Às vezes o que falta para conduzir uma atividade experimental é a capacidade do corpo docente em valorizar o ambiente fora da sala de aula, aproveitar-se das tecnologias de informação e comunicação proporcionando a aprendizagem significativa dos alunos (SOARES; BAIOTTO, 2015).

O objetivo do uso da experimentação durante as aulas é favorecer o entendimento do conhecimento científico, para isso o professor precisa ter domínio histórico-tecnológico ao expor o conteúdo em suas aulas para promover a interação entre alunos e entre aluno e professor isso possibilita no aluno a levantar várias hipóteses de caráter investigativo, deixando para traz o conceito de Ciência como algo acabado (REGINALDO *et al*., 2012).

As práticas de Ciências Naturais e Biologia que trabalha o processo ensino- aprendizagem com bases na reutilização de materiais desenvolve no aluno a conscientização da necessidade de estar buscando a preservação das espécies e dos recursos naturais que são esgotáveis diminuindo as transformações drásticas na natureza. Dessa forma as aulas usam dos conhecimentos prévios que cada aluno já possui como também desperta as habilidades individuais e coletivas do grupo em prol do desenvolvimento científico (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

Uma revisão da prática pedagógica em Biologia é uma questão muito falada, porém esta situação é complicada porque demanda um trabalho constante envolvendo universidades e escolas como também as necessidades de priorizar certos conteúdos de acordo com cada região do país para a realização de atividades práticas voltadas para a realidade daquela comunidade (GOLIN, 1991).

Quando se faz uso de uma simples prática como ferramenta de apoio para esclarecer e fixar melhor o conteúdo trabalhado é visível o interesse dos alunos em participar da atividade e demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo em questão, isso remete o pensamento de valorização do aluno *versus* professor. Essa metodologia garante um melhor aprendizado mesmo quando a questão envolve a complexidade

do conhecimento científico que precisa ser transmitido e sua aplicação em situações do cotidiano comum aos alunos (BEZERRA *et al*., 2014).

As realidades atuais das escolas não favorecem em nada as aulas práticas experimentais, pois a quantidade de alunos por turma é grande, há falta de estrutura e de material, como também em alguns casos ainda é possível se deparar com uma qualificação deficiente do professor. É necessário que os professores sejam motivados em encontrar a saída para resolver todos esses problemas, isto pode ser possível partindo da utilização de qualquer espaço físico da escola, bem como de materiais recicláveis partindo do pressuposto que estes devem obedecer às normas básicas de segurança e bom senso. Essa é uma conduta simples que pode ser adotada por qualquer professor que queira conduzir suas aulas a partir da experimentação para ampliar o conhecimento teórico, fazer uso de trabalhos em equipe para proporcionar ao (s) aluno (s) a troca informação e o gosto pela pesquisa de forma diferenciada (SCHIMIN; CARMO, 2012).

Se a formação docente tiver como base um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem como objetivo proporcionar uma formação integral ao futuro professor para planejar e realizar com segurança as atividades experimentais fundamentadas no conhecimento científico os futuros licenciados terão a oportunidade de conviver desde o início com a realidade que faz parte da sua futura profissão e desta forma poderão procurar ser diferentes em prol de uma educação melhor (GÜLLICH, 2012).

Baseando-se em relatos de alunos com relação ao conteúdo das Ciências (Biologia, Física e Química) esses gostariam que os conteúdos fossem explicados de forma mais clara, com a realização de atividades experimentais, porém reclamam que os docentes passam a maior parte das aulas presos a livros didáticos com textos cansativos e conteúdos muitas das vezes complexos para serem aprimorados apenas com aulas teóricas. Os professores reconhecem a realidade e dizem que o tempo é curto para conteúdos tão extensos e em alguns casos é possível notar o esforço da equipe gestora junto aos professores em algumas instituições escolares de período integral para tornar realidade a realização de aulas práticas (LIMA; GALEOTTI, 2016).

Para o ensino de Ciências/Biologia as aulas experimentais são fundamentais para idealizar o conhecimento científico através da indução e dedução permitindo assim trabalhar o raciocínio comum dos alunos em relação ao conteúdo (GIORDAN, 1999).

3.3. A relação aula prática e laboratório

Ao planejar uma aula prática o professor precisa ficar atento ao conteúdo, quanto ao currículo pedagógico e as possíveis situações que possam vir a acontecer colocando em risco o bem-estar ou a saúde física do aluno. Com base nessas reflexões o professor consegue trabalhar com os alunos dentre de um laboratório de forma segura, construtiva com relação ao conhecimento científico, possibilitando o aprendizado através das pesquisas e de soluções apresentadas pelos alunos sob sua orientação (POSSOBOM *et al*., 2002).

O trabalho realizado dentro de um laboratório precisa ter como foco o desenvolvimento cognitivo, prático e afetivo dos estudantes. Dessa forma os alunos se tornam autoconfiantes e capazes de desenvolver seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e criar ou mediar soluções para resolver situações que venham ser apresentadas a eles. O importante também é que as escolas promovam atividades que levem o aluno a aprender o que compõe um laboratório, independentemente de ter um ou não, quais as finalidades de cada objeto, etc. Essa pode ser uma metodologia para incentivá-los a tomar gosto pela Ciência (MOREIRA; DINIZ, 2003).

Quando se faz uso de aulas em laboratórios como uma ferramenta de desenvolvimento da aula teórica, contribui-se para o melhor desenvolvimento do aluno com relação ao conteúdo trabalhado, uma vez que a função das aulas em laboratório é desenvolver o aprendizado explorando a realidade vivenciada por este, e não apenas fixar a teoria ou conhecimento científico que tanto se fala. Porém é possível trabalhar o conteúdo teórico com o uso de aula prática e significativa para o conhecimento sem ficar preso à necessidade de materiais e laboratórios (ARAÚJO, 2013).

A partir do momento em que se torna possível a interação entre alunos, fica visível o interesse e a vontade de aprender interagindo. O professor pode optar por trabalhar os conteúdos didáticos citando os trabalhados anteriormente para ajudar os alunos que tenham certa dificuldade em correlacionar (BERLESI, 2011).

Os laboratórios contribuem muito para o aprimoramento da alfabetização científica. Porém nada adianta se a escola possuir um bom laboratório e o professor não tiver uma boa formação (AGUIAR, 2009).

Ao realizar atividade experimental o aluno passa a ter uma me-

lhor visibilidade de como os conceitos trabalhados em Ciências/Biologia são de total importância para a vida do ser humano e equilíbrio da natureza, para aprender a buscar novas ideias, para melhorar as relações sociais e bom para preservar as riquezas naturais do planeta, bem como todas as formas de vida existentes (CORRADINI; SANGALLI, 2014).

A implantação do laboratório de Ciências nas escolas da rede pública favorece de forma significativa o ensino/aprendizado dos alunos, uma vez que foi observada uma melhoria nas notas dos mesmos. Isto prova que tudo que esteja ao alcance da instituição para motivar os professores e principalmente os alunos é bem-vindo para garantir que a alfabetização científica seja acessível a todos. Ressalta-se que não se deve aplicar todo o mérito apenas ao uso de laboratórios, estes são complementos para aplicar os conteúdos teóricos de formas variadas e obter diversas observações, explicações e posteriormente chegar a conclusões que solucionarão problemas e casos (PINTO *et al*., 2013).

4. Considerações finais

Evidenciou-se que o ensino de Ciências/Biologia é tão importante quanto as demais disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica. Porém alguns docentes se encontram despreparados e desmotivados com relação ao uso de ferramentas pedagógicas.

De acordo com a pesquisa apresentada se considera que o uso de ferramentas pedagógicas na educação básica, com ênfase no ensino de Ciências/Biologia é de total importância para o processo de ensino e aprendizagem e verificação do conhecimento científico. Viabilizando a relação entre o aluno e professor, resultando em um o processo de ensino aprendizagem qualitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. S. Aulas Práticas Experimentais no ensino de biologia. *Acervo da Iniciação Científica*, 2009. Anais eletrônicos [...]: Belo Horizonte: Centro Universitário Metodista Isabel Hendrix. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/aic/article/view/471. Acesso em: 28 jul 2020.

ARAÚJO, M. P., RODRIGUES, E. C.; DIAS, M. A. S. A importância da experimentação no ensino de biologia. *Encontro Nacional de Pesquisa*

em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. Atas... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. Disponível em: http://www.nutes.ufrj. br/ a-brapec/ixenpec/atas. Acesso em: 27 jul 2020.

ATAÍDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. As metodologias de ciências: contribuições da experimentação e da história e filosofia da ciência. *HOLOS*, v. 4, p. 171-81, 2011.

BERLESI, M. S. *Aulas diferentes fazem diferença no aprendizado dos (as) alunos (as)?*. Trabalho de conclusão de curso em Ciências Biológicas. Porto Alegre: UFRN, 2011.

BEZERRA, A. C.M.; JORGE, T. S. T.; WILL, S.K. A experimentação como ferramenta auxiliar no ensino da biologia em turmas do ensino médio. ANAIS IV Simpósio nacional de ciências e tecnologia, 2014.

BNCC (2017) Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf%20o%20ensino%20de%20ciencias&Itemid=30192.

CORADINI, A.; SANGALLI, A. Laboratório de biologia: uma aproximação de estudantes de ensino médio a microscopia óptica. Anais do 8º ENEPE UFGD e 5º EPEX UEMS, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOLIN, M. F. O ensino de Biologia: em busca do seu significado e de suas possibilidades de avanço. *Revista Perspectiva*, Capa v. 9, n. 16, Universidade Federal de Santa Catarina.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química nova na escola*, v. 10, n. 10, p. 43-9, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GULLICH, R. I. C. Pibdciências: A experimentação no ensino de ciências articulando formação e docência. *II Congresso Internacional de Educação Cientifica e Tecnológica Santo Ângelo*, 2012. Disponível em:http://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2012/resumos/REL_EXP_PLENARIA/ple_exp19.pdf.

KELLER, L.; BARBOSA, S.; BAIOTO, C. R.; Silva, V.M. A importân-

cia da experimentação no ensino de biologia, 2011. *Anais XVI Seminário Interinstitucional de Ensino Pesquisa e Extensão*. Universidade no Desenvolvimento Regional. Disponível em https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2011/saude/A%20IMPORT%C3%83%E2%80%9ANCIA%20DA%20EXPERIMENTA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20NO%20ENSINO%20DE%20BIOLOGIA.pdf.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS. C. H. *Metodologia de pesquisa*: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. Em Aberto, ano v. 11, n.55, p.3-8, Brasília, jul. /set. 1992.

LIMA. B. S.; GALEOTTI S. R. A experimentação no ensino de ciências e biologia: uma nova vivencia para transformar. *Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental*, n. 1, 2016.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. S. *O laboratório de biologia no ensino médio*: infraestrutura e outros aspectos relevantes. Universidade Estadual Paulista-Pró-Reitoria de Graduação. Núcleos de Ensino. São Paulo: UNESP, 2003. V 1, p. 295-305

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Conferencia proferida no I Encontro Ibero-Americano sobre Investigação Básica em Educação e Ciências*, V7(3), p. 283-306. Universidade de Burgos. Espanha, set 2002.

PCN (1998). Ministério da educação e do desporto secretaria de educação fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Naturais 1998. Disponível em: IAOSPC NACIONAIS – de Educação Fundamental, 1998 – smeduquedecaxias.rj.gov.br

PEREIRA, B. B. Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento. *Cadernos da FUCAMP 2010* – fucamp.edu.br. V. 9. Edição 11.

PINTO, V. F., VIANA, A. P.; OLIVEIRA, A. E. A. Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de ciências e biologia em uma escola pública de Campos dos Goytacazes-RJ. *Revista Conexão UEPG*, v. 9, n. 1, p. 84-93, 2013.

POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. e S. *Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências*: relato de uma experiência. Núcleos de ensino. São Paulo: Unesp, Pró-reitora de Gradua-

ção. 2003, p. 113-23.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. *Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia Uni oeste-Cascavel-PR*, 2008.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B.; VELOSO, A. S.; TERAN, A. F.; QUEIROZ, A. G. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Rev. ARETÉ Manaus*, v. 4, n. 7, p. 12-23, ago. dez 2011.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2008. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/444/262. Acesso em: 24 ago. 2020.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GULLICH, R. I. C. O ensino de ciências e a experimentação, *Portal ANPED SUL Caxias do Sul-RS*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 1-13, Giruá, 2012.

SOARES, R. M. BAIOTTO, C. E. Aulas práticas de biologia: suas aplicações e o contraponto desta prática. *Revista DI@LOGUS*, v. 4 n. 2, 2015.

SCHIMIN, E.S.; CARMO. Pibidciências: A experimentação no ensino de ciências articulando formação e docência. *Anais II Congresso Internacional de Educação Cientifica e Tecnológica*, Santo Ângelo, 2012.

SCHLEY, T. R.; SILVA, C. R. P.; CAMPOS, L. M.L. A motivação para aprender Biologia: o que revelam alunos do ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, v. 7, p. 4965-74, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/135430.

A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O PROFESSOR, O ESTUDANTE E OS CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO

Renata Pessoa Silva (UEMS)
repsi78@hotmail.com
Adriana L. E. Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo apresentar uma análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande - Mato Grosso do Sul. No desenvolvimento do trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e emergência pós-moderna, tendo como fundamentação teórica estudiosos e linguistas nacionais e internacionais, direcionados ao ensino de língua inglesa à luz da decolonialidade. O resultado da análise evidenciou a importância da atuação de professores críticos, conscientes, politizados e preparados para promover a formação de aprendizes prontos a reagir em situações que possam vir a subjugar suas identidades e culturas.

Palavras-chave:
Decolonialidade. Livro didático. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This work brings a cutout from a master research that is being carried on at Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul which aims to present a critical analysis of the contents presented on Volume III from textbook *Way to Go*! adopted for High School groups in a State School, in Campo Grande – Mato Grosso do Sul, by considering decoloniality concepts. For developing the research, it was used qualitative research of interpretative nature and postmodern emergency, taking as theoretical foundation national and international researchers and linguists, directed to the teaching of English based on decoloniality concepts. The partial analysis results have been showing the importance of critical, aware, politicized, and well-prepared teachers for training apprentices ready to react in situations which can subdue their identities and culture.

Keywords:
Decoloniality. Textbook. English teaching.

1. *Introdução*

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Essa análise tem base na busca por um ensino de língua inglesa como língua estrangeira de forma mais propositiva e voltada às novas práticas decoloniais, considerando que, muitas vezes, o ensino de língua estrangeira é carente de iniciativas que levem em conta a cultura e os costumes locais, para que o ensino e a aprendizagem se tornem mais significativos para professores e alunos, permitindo que estes se sintam parte do processo e agucem sua percepção para os eventos nos quais estão inseridos, bem como aqueles que estão ao seu redor.

O trabalho procura debater/demostrar as atividades, os textos ea estruturação de conteúdos e atividades propostos ao longo do livro didático que privilegiam a homogeneidade cultural e que promovem algumas línguas nomeadas e suas culturas, excluindo as minorias e seus contextos sociais. Desta maneira objetivamos a reflexão crítica que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo Foucault (2003). Consideramos este um grande desafio da área de linguagens, trabalhar o social nos estudos linguísticos e as conversas existentes na realidade dos falantes de línguas.

As ideias propostas neste artigo surgiram dos questionamentos que emergiram ao longo dos anos, lecionando na rede pública e privada do estado de Mato Grosso do Sul, quanto ao conteúdo e outros aspectos dos livros didáticos. Ao assumir as aulas na rede pública, esse olhar mais atento fez com que, na maioria das vezes, eu abandonasse os livros e criasse meu próprio material, situação que também observei ser realidade entre outros colegas. Os materiais a nós apresentados não ofereciam alternativas que tornassem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa algo significativo, seja pelos temas não condizerem com a faixa etária e realidade dos alunos, seja por serem estruturalistas, enfatizando o treino de estruturas, colaborando para a ideia que os alunos têm de “todo ano ser a mesma coisa”.

Consideramos, no entanto, um grande desafio construir uma classe de intelectuais para o desenvolvimento de uma sociedade livre se continuarmos reduzindo o ensino da língua inglesa a uma mera prática de habilidades. Entendemos, também, que a questão não se esgota em um

artigo, mas compreende algo maior que precisa advir de política públicas que contemplem esse desafio. Dessa maneira, a análise que apresentamos, faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Por entender que outras possibilidades e abordagens teóricas têm sido desenvolvidas de maneira exitosa para o ensino de língua Inglesa nos propusemos a esse desafio, alinhando nosso pensamento a teoria de translinguagem como pedagogia quando Garcia e Wei (2014) afirmam que pode ser usada em diferentes tipos de contextoseducacionais e possibilita aos alunos bilíngues práticas pedagógicas flexíveis, desenvolvendo novos conhecimentos e novas práticas linguísticas. Consequentemente, como destaca Canagarajah (2013), estes alunos vão além do processo de ensino, explorando implicações de construção de sentido, aquisição da língua e relações sociais.

À vista disso, apresento a análise de um livro didáticode língua inglesa para o Ensino Médio, na perspectiva decolonial, translíngue e a representação social, conduzindo à percepção das ideologias nos livros didáticos, principalmente quanto à colonialista que reforça a criação de um mundo ideal, desconsiderando situações sociais locais.Assim,este texto discute ideias homogeneizantes, colonizantes e dominantes inseridas nas propostas dos livros didáticos de língua inglesa, bem como o papel do professor em relação às proposições de atividades e objetivos de ensino propostos neste material, a fim de que possa utilizá-lo, por meio de um olhar crítico, aproveitando-o de forma condizente com seus princípios profissionais ou mesmo não aproveitá-lo se o mesmo não atender às suas perspectivas de ensino.

Afinal, qual a função do livro senão a de atender às necessidades do contexto pedagógico, anseios e objetivos do professor, do estudante e do meio onde estão inseridos?

Ressaltamos ainda, que as discussões contidas neste artigo poderão contribuir para a percepção do professor de língua inglesa quanto à sua posição social – saindo da visão de colonizado a serviço de um colonizador pronto a trazer o mundo dos sonhos aos seus alunos – para então assumir a posição de docente crítico capaz de, por meio do ensino de uma língua estrangeira, tornar-se agente político que contribui para a construção de formadores de opiniões.

O artigo compreende três etapas. Na primeira abordamos o livro didático de língua inglesa, o PNLD e os aspectos inerentes à sua produ-

ção. Na sequência apresentamos a construção do monolinguismo e a perspectiva de decolonialidade, para então, trazermos uma análise do volume IIIdo livro didático *Way to go!* adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

2. *O livro didático de língua inglesa, PNLD e aspectos inerentes à sua produção*

Primeiro apresentamos algumas considerações quanto ao uso do livro didático e aspectos da sua produção. Em seguida, pontuamos a necessidade de repensarmos o conteúdo dos livros didáticos e como eles podem ser ou não ferramentas importantes para as aulas, sendo fonte de influência às novas formas de ensinar e construir conhecimentos na busca por um pensamento crítico e decolonial.

> O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores. (SOUZA, 1999, p. 94)

Trazemos a fala de Souza (1999) porque o livro didático tem sido considerado um suporte dos mais importantes para o processo ensino e aprendizagem, sobretudo de uma língua. Mesmo com o avanço do uso das tecnologias em sala de aula, o livro ainda é se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante, em sala de aula. Se voltarmos nossos olhares para o contexto da escola pública, onde ainda o acesso à tecnologia para seus professores e alunos é deficitário, o livro pode representar um papel mais importante ainda. Essas considerações nos fazem refletir sobre a forma como o livro didático tem sido utilizado no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa e principalmente as ideologias presentes nas escolhas de conteúdo, imagens, textos e referências entre outros.

Nesse sentido podemos nos remeter à visão de Cope & Kalantzis quando afirmam que frequentemente a situação cultural onde professores e estudantes estão inseridos, poderá determinar que estes tornem -se escravos do currículo e do sistema de ensino (2008). Considerados esses aspectos, as raízes que circundam o livro didático estão inseridas em um contexto muito amplo, que envolve estruturas globais que muitas vezes privilegiam a homogeneidade cultural bem como, o monolinguismo.

Pontuamos que ao mesmo tempo em que os livros didáticos atuam como facilitadores, possibilitando uma organização dos conteúdos a serem ministrados e apresentando alguns aspectos culturais importantes, também podem perpetuar práticas racistas e sexistas, (desrespeitando/desconsiderando) os direitos civis das minorias. Não podemos esquecer ainda, que as informações apresentadas em um livro didático podem estar ultrapassadas devido às burocracias relacionadas à publicação e, também devido ao contexto em que é utilizado.

Destacamos para o leitor deste trabalho nossa crença no ensino da língua inglesa como ferramenta que deve ir além do desenvolver pessoas quanto à sua formação para conhecimentos básicos da ciência e da tecnologia, mas contribuir para uma formação ética e disposta a diálogos respeitando o seu próprio universo social bem como o do outro.

Conforme proposto, apresentamos a análise crítica em relação à decolonialidade e os conteúdos presentes no volume III do livro didático *Way to go!*, o qual foi encaminhado à escola pela mantenedora, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SED), após "escolha"[1]pelos professores da rede estadual de ensino. O livro faz parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Vale destacar – no que concerne à língua estrangeira – que somente a partir de 2011, com o PNLD, os professores puderam contar com um livro didático, o que se constitui em um avanço, poder contar com um material de apoio, porém, consideramos que alguns fatores relacionados à sua produção precisam ser repensados. Nossa análise, no entanto, não representa uma tentativa de excluir o livro, nem tampouco seus autores, mas sim, busca, de alguma forma, contribuir para a consolidação de livros didáticos que respeitem o plurilinguismo e os preceitos da decolonialidade promovendo, desta maneira, a formação de aprendizes que estarão mais bem preparados para lidar com o mundo globalizado.

Ao longo dos anos os livros foram sendo modernizados no que tange aos avanços tecnológicos, boa impressão, imagens coloridas, capas atraentes, CDs para prática de compreensão oral, plataformas digitais com ferramentas diferenciadas aos professores e alunos, contudo não po-

[1] Optamos por apresentar a palavra escolha entre aspas porque conforme cronograma previsto pelo PNLD, há uma etapa em que os professoras em suas escolas, juntos aos seus coordenadores e diretores, podem analisar e discutir os livros didáticos propostos pelas editoras para então definirem qual gostariam de adotar. Porém, ao receberam os livros, nem sempre o título que é fornecido pela Secretaria de Educação do seu estado/município, é o escolhido pela unidade escolar.

demos esperar que estes recursos sejam suficientes para atender os objetivos estabelecidos por todos os docentes nas suas práticas, nem tão pouco devemos deixar de ter um olhar crítico sobre o conteúdo neles apresentado.

Somente sob lentes críticas, poderemos repensar o conteúdo desses livros didáticos, buscando atender aos estudantes e às especificidades dos contextos nos quais estão inseridos. De acordo com Kumaravadivelu (2005) para que o material didático seja relevante em contextos pedagógicos, deve ser sensível aos propósitos e objetivos de aprendizagem, necessidades e pretensões dos aprendizes. A afirmação do autor corrobora com a ideia de que a aprendizagem é significativamente facilitada quando os temas a serem abordados em sala de aula estiverem relacionados às realidades do grupo social ao qual os estudantes pertencem.

3. A invenção do monolinguismo e a visão de decolonialismo

Neste momento situaremos o leitor quanto a conceitos relacionados ao monolinguismo e a decolonialidade direcionando-os a alguns aspectos sobre o ensino de língua estrangeira em uma perspectiva decolonial. Buscamos, assim, refletir sobre questões intrínsecas ao ensino da língua inglesa que consideramos de grande relevância ao tratarmos, na contemporaneidade, a língua inglesa como língua global.

Há muito tempo, o conceito de monolinguismo tem sido discutido por vários teóricos, inclusive da Linguística Aplicada. Essas discussões vieram repensar a anormalidade atribuída ao plurilinguismo ou bilinguismo. Entendemos que este status foi assimilado devido aos modelos que nos foram atribuídos ao longo da história. Ferrari corrobora com este conceito ao afirmar que o monolinguismo tem sua origem na consequência de eventos que ocorreram no ocidente e que contribuíram para dar a sensação de que as ideias estavam todas sob controle. Nesta perspectiva, o mundo existiria de maneira transparente e eficiente e reforça que foram esses eventos que levaram à implantação e solidificação do monolinguismo na Europa Ocidental, junto com os efeitos da modernidade que emergiam à época (2017).

> [...] o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII. (CANAGARAJAH, 2013, p. 27)

É possível depreender da afirmação do autor que o monolinguismo e os termos que o constituem atendem valores e filosofias que são

instituídos em um momento histórico e em uma condição social específica, sob a noção de língua como objeto estático, normatizado e atrelado à territorialidade. Deste modo, apesar de parecer ter contribuído para um aprendizado em uma perspectiva mais globalizada e que contemple o multilinguismo, o monolinguismo tornou-se ferramenta de exclusão.

> [...] o fenômeno do monolinguismo é mantido artificialmente pelos Estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a "oficialmente" reconhecida. (MONTEAGUGO, 2012, p. 45)

Neste movimento de exclusão de outras línguas, ao assumirmos a língua inglesa como a língua global, colocamos o seu ensino em um patamar de suma importância. Isso nos força a refletir sobre questões políticas e globais envolvidas no ensino, dessa língua, mas que muitas vezes passam despercebidas ou são intencionalmente ignoradas em detrimento de interesses dos grupos mais poderosos. Interesse este confirmado pela história ao mostrar que a implantação do monolinguismo foi com o objetivo de exercer autoridade, oprimir, competir e conquistar.

> [...] tais considerações podem levar à comparação, competição e à conquista. Como já vimos, esses processos começam dentro do Estado-nação. Línguas minoritárias dentro do Estado-nação são definidas como irrelevantes ou inferiores. (CANAGARAJAH, 2013, p. 31)

Refletirmos sobre as línguas ou o ensino delas é pensarmos sobre culturas. Ao longo da história, esta língua sem fronteiras percorreu o mundo trazendo consigo sua bagagem de colonialismo, chegando a diferentes nações, colaborando na construção de novos padrões sociais de vida, novas formas de agir, ser e remodelando identidades. Desta maneira a língua inglesa cumpriu o seu papel de disseminar a cultura do colonizador, muitas vezes dominando o outro, deste modo menosprezando a sua língua e cultura. Neste sentido as culturas da Inglaterra e dos Estados Unidos da América impuseram seu imperialismo linguístico.

Hoje podemos perceber esta hegemonia total ao nos depararmos com o fato da língua inglesa ser a língua da *internet*, dos filmes e dos esportes. Está presente em todos os contextos turísticos e de entretenimento assim como no meio acadêmico, na publicidade, nos jargões profissionais e na tecnologia. Mesmo cercados de todo este contexto, nada ou pouco discutimos sobre tal expressividade.

Tamanha inserção em diferentes contextos, tornou a língua inglesa uma ferramenta, que continua viajando pelo planeta, atendendo a necessidade de diferentes grupos, tornando-a pertencente a quem a utiliza. Podemos inclusive entender que a partir de como a ensinamos, poderá

mudar seu papel de colonizadora para decolonizante, sendo capaz de representar o acesso às diferentes formas de pensar, agir e ser, colaborando para a construção identitária deste falante sem desrespeitar sua própria origem e bagagem cultural.

Alinhamos o pensamento com Kumaravadivelu (2005) que reforça a ideia de que a língua inglesa atendia a interesses coloniais, mas que se faz necessário nos dias atuais a sua decolonização. O autor afirma que os norte-americanos tanto desnativizaram quanto decolonizaram a língua que lhes foi imposta apresentando-a como se sua fosse. Aponta ainda o livro didático como peça importante para este movimento de decolonização da língua inglesa, utilizando-o como meio para a promoção da conscientização sociopolítica e cultural.

Neste sentido, é necessário salientarmos o papel do professor como mediador. Retomamos a Anjos (2015) para reforçar a ideia que somente professores críticos, conscientes, politizados e preparados para lidar com a educação linguística poderão torná-la um ato político, preparando os aprendizes para reagir diante de situações que desafiem as suas identidades e culturas. Lembrarmos que enquanto professores, somos referência em um ambiente onde os muros das línguas e categorias nomeadas estão mais sólidos hoje do que nunca. As ideologias raciolinguísticas têm estado presentes, mais do que nunca, desde que a língua tem sido uma procuração de raça e opressão Garcia (2019). Entendemos que não podemos, enquanto professores de línguas, limitarmos nossos pensamentos em relação ao que o ensino decolonial e plurilíngue podem fazer apenas para o estudante, mas sim, o que essa educação pode representar para a comunidade global.

Ao compreendermos este movimento, enfatizamos o papel do professor ao estruturar as aulas de língua inglesa para que sejam momentos de práticas politizadoras, negociando aspectos de importância social local e global, ressignificando e reconstruindo identidades. Vencemos, deste modo, a mistificação da noção de hegemonia linguístico-cultural de alguns países onde o idioma é considerado nativo ou oficial, respeitando os interesses e necessidades dos estudantes de língua inglesa, principalmente aqueles que estão sujeitos a viveram às margens da sociedade.

4. *A análise de um livro didático de língua inglesa utilizado na escola pública*

Conforme proposto, apresentamos neste momento os resultados da análise crítica dos conteúdos presentes no volume III do livro didático Way to go!, adotado em uma escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, levando em consideração os conceitos de decolonialidade. A escolha deste livro deu-se por ser utilizado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, da qual faço parte.

O livro analisado, publicado pela editora Ática, compõe uma coleção apresentada em três volumes, para o ensino médio, como uma obra que aborda de forma integrada as quatro habilidades e propõe um trabalho com a linguagem nas perspectivas cognitiva e sociointeracional. Segundo os autores, ao longo das três obras, o aluno encontrará

> [...] uma grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social, além da valorização do uso da língua inglesa como instrumento de ampliação das possiblidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo. [...] (FRANCO E TAVARES, 2017. p. 3)

Entre as características e objetivos elencados pelos autores na apresentação do livro, alguns chamam a atenção, ao informar que a obra: não apresenta o ensino de língua inglesa de forma isolada, mas está sempre articulado com as demais disciplinas, convidando o estudante a refletir de modo crítico sobre diversas questões e a participar de forma ativa da sua comunidade. A obra busca explorar a diversidade cultural e a riqueza das variações linguísticas, bem como valorizar o papel do aluno na construção coletiva do conhecimento.

No desenvolvimento da análise do volume 3 da coleção utilizamos a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e emergência pós-moderna que possibilitou mantermos o nosso foco em representações irregulares que foram estabelecendo conexões onde não há começo meio e fim e desta maneira os aspectos que emergiram puderam ser categorizados de forma que acatassem a possibilidade da pesquisa em movimento.

O livro, a cada unidade, apresenta as seguintes seções: *Warm-up*; *Reading*; *Vocabulary*; *Language in use*; *Listening and Speaking*; *Writing* e *Looking Ahead*. Considerada essa estrutura, apresentamos uma descrição rápida de cada seção conforme as orientações dos autores e em seguida passamos a análise da obra trazendo com mais detalhes atividades, imagens e textos propostos em suas unidades.

Os autores apresentam as seções, que juntas compreendem uma unidade, com as descrições seguintes:

- *Warm-up*: Momento para explorar o título da unidade e as imagens de abertura para discutir questões relacionadas ao tema.
- *Reading*: Hora para ler o texto principal da unidade e fazer atividades de compreensão e reflexão crítica sobre a temática que acabou de ler.
- *Vocabulary*: Etapa para estudo contextualizado sistemático do vocabulário.
- *Language in use*: Parada para aprimoramento dos conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.
- *Listening and Speaking*: Proposta de atividades para os estudantes ouvirem e falarem em inglês.
- Writing: Momento para a produção de um texto com base na observação dos textos explorados na unidade.

Além desta divisão, a cada duas unidades, encontramos a unidade *Review*que se subdivideem: *Studying for Exams*; *Thinking about learning* e *Project*.

Se nos prendermos apenas aos títulos aplicados às seções e subdivisões podemos dizer que as propostas mencionadas pelos autores, na apresentação do volume, estão condizentes no que tange às oportunidades para desenvolvimento das quatro habilidades e trabalho com a linguagem nas perspectivas cognitiva e sócio interacional. Promovem também, ao estudante, momentos para refletir de modo crítico sobre diversas questões,porém questionamos se as atividades, as imagens e os textos, apresentados ao longo do volume, confirmam a proposição dos autores quanto à grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social.

À luz das discussões de Kumaravadivelu (2006, p. 134) quanto à globalização, em que afirma que as culturas em contato se modelam e remodelam e que, por suas complexidades, “não podem ser compreendidas na dicotomia centro-periferia”, perguntamos: Tais gêneros textuais e temas apresentados neste livro didático são de relevância para quem? a quem atendem? Como este aspecto é exposto no livro?

Reforçamos as discussões de Kumaravadivelu com o que nos é apresentado por Maciel (2013, p. 96) quanto à metáfora da vila global, comumente usada nas discussões sobre globalização, mas que não consegue descrever as complexidades relacionadas aos diferentes contextos e que acaba por sua vez limitando a globalização

> [...] como algo de natureza primariamente relacionada à diáspora, ao invés de formas semióticas, que podem ser identificadas nas formas, nas imagens, nos discursos e nos padrões de conduta que se tornam relocalizados nos padrões existentes, permanecendo localizadas em suas estruturas, mas sofrendo mudanças graduais e, dessa forma, o velho com o novo, tornam-se, então localizados. (MACIEL, 2013, p. 96)

Dessa perspectiva, nos perguntamos: será que o conteúdo proposto é capaz de promover insumo para a construção de interações de co-construção? Desta maneira, é possível quebrar ou articular a tensão entre hegemonia e heterogeneização no processo de ensino da língua inglesa?

Perante o exposto, e considerando as questões levantadas, passamos a analisar a obra ponderando alguns itens, que dariam a obra mais possibilidade de um ensino crítico e de co-construção: 01 – temas que atendam às especificidades do plurilinguismo; 02 – temas que abordem questões em uma perspectiva do local e/ou translocalização; 03 – temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica.

No volume analisado, verificamos pouca ênfase às questões locais. Com relação a esse item, encontramos na obra, por exemplo, os textos *Cultural Diversity in B*razil e *The Changing Amazon Rainforest*, na unidade *Extra Activities*, páginas 180 e 188 e os textos *Amazon Rainforest* e *Location and Habitat* na unidade cinco, páginas 92 e 98, que de forma vaga apresentam dois contextos dentro do Brasil voltados à diversidade étnica e a Amazônia. Vale salientar que os textos utilizados são de periódicos do exterior, sendo seus autores, profissionais de origem norte americana e/ou inglesa.

A unidade 01 denominada *Ethnic Diversity in Brazil*, inicia com um gráfico do formato pizza em que apresenta a porcentagem da população dividida entre brancos, misturados, negros e asiáticos que serve para introduzir a discussão sobre políticas da diversidade étnica, como por exemplo, as discussões sobre o sistema de segregação racial na África do Sul. O texto principal da unidade *Brazil's New Era of Racial Policy* também de autor de origem norte americana discute as políticas públicas do Brasil para questões raciais e a possível utilização do perfil de políticas norte americanas para o contexto brasileiro.

Ao longo da mesma unidade há fotos de pessoas de diferentes origens, porém, apenas uma de uma criança indígena e embora exista um outro gráfico com a porcentagem de diferentes grupos étnicos que emigraram para o Brasil, pouco é discutido sobre estes diferentes povos e culturas que em nosso país se fixaram e qual poderia ser a sua contribuição para uma sociedade plurilíngue e heterogênea.

Quanto ao terceiro item, temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica, encontramos na unidade 3 intitulada *Inspiring Stories and Inspiring Values*, discussões sobre valores tendo como base a apresentação de personagens com relevância social como Madre Tereza de Calcutá, Marlon Shirley e outros, mas nenhum brasileiro é apresentado. Novamente observamos que os exemplos trazidos são,em sua maioria, de origem norte americana como no texto TEAM HOYT, página 58 e 59.O texto é carro chefe na unidade, sendo retomado no capítulo de revisão, ou na unidade 1, sobre diversidade étnica, quando uma das discussões propostas é estabelecida pela imagem do Barack Obama na capa da revista People com o tema, Barack Obama *Makes History*!

Ao voltarmos nosso olhar para unidade 2, sobre valores, nos depararmos com uma fábula do soldado israelense, Gilad Shalit, que consideramos, ser talvez, uma tentativa de diversificar as fontes dos textos apresentados.Entretanto, ao analisarmos as discussões propostas, constatamos que das 07 questões apenas duas questionaram o valor teórico da fábula, todas as outras atividades envolviam aspectos gramaticais como classe de palavras e discurso indireto. Mesmo as duas questões que buscam uma reflexão ao conteúdo apresentado pela fábula são superficiais deixando a reflexão a cargo do professor, ao conduzir as aulas.

Uma questão que chama atenção de forma positiva é a linearidade dos temas propostos nas unidades. Ao longo das oito unidades o livro propõe as temáticas a seguir: Unidade 01 – *Ethnic Divertisty in Brazil;* Unidade 02 – *Woulda, Coulda, shoulda;* Unidade 03 – *Insiring stories, inspiring values;* Unidade 04 – *Career Expectations;* Unidade 05 – *Save the Amazon;* Undiade 06 – *To shop or not to shop;* Unidade 07 – *Women in Literature* e Unidade 08 – *Falling in love*. Esses temas foram mantidos durante toda a unidade, evitando quebra de ideias ou discussões. Seja em artigos, gráficos, imagens, *cartoons*, a discussão manteve-se dentro do proposto para a unidade, porém, mais uma vez foi possível observar as fontes dos recursos e a diversidade cultural apresentada. Novamente a maioria é de origem norte – americana e/ou de países de colonização inglesa.

Quanto aos personagens destacados a exemplo da unidade 01, que versa sobre a diversidade étnica no Brasil, são apresentados Rosa Parks (afro-americana), Nelson Mandela (sul-africano) e Abdias do Nascimento (brasileiro), página 32. Constatamos a citação de um brasileiro, mas, tratando-se de diversidade, sentimos falta dela nos exemplos e personagens propostos. Observamos que este livro é utilizado no estado de Mato Grosso do Sulque – como outros do Brasil – faz fronteira com diferentes países da América do Sul, logo não poderia deixar de conter exemplos e discussões sobre culturas e povos de nossas fronteiras, que compõem a realidade de vida de muitos dos nossos alunos.

Com relação ao item 03 – que trata de temas de áreas e culturas diversas com relevância social e filosófica – não encontramos textos que especificamente abordassem aspectos culturais de países onde o inglês seja considerado a primeira língua, tão pouco daqueles em que ele é língua estrangeira. No entanto, na página 20, há um texto que aborda a noção de tempo para uma determinada tribo indígena na Amazônia, mas a discussão desta noção de tempo é superficial, pois não abre paralelos com outros povos, bem como é feita com base em descobertas históricas de pesquisadores britânicos.

Deste modo, em toda a análise dos temas nas atividades, imagens e textos, foi possível verificar a ocorrência, ainda que silenciosa e disfarçada, de fortes marcas ideológicas, que supervalorizam as culturas hegemônicas, sobretudo os Estados Unidos e a Inglaterra, colocando-os em destaque e contribuindo para a supremacia dessas culturas em detrimento da local.

5. Considerações finais

Neste texto, procuramos, por meio do objetivo proposto, fazer uma análise crítica em relação à decolonialidade presente nos conteúdos/nas atividades, imagens e textos propostos no livro didático escolhido. Buscamos, assim, trazer à reflexão algumas questões introdutórias ao pensamento decolonial como forma de consciência às ações e produtos que envolvem o ensino de Língua Inglesa, como língua estrangeira, e os movimentos de homogeneização e hegemonia da cultura dos países de língua inglesa, considerando os aspectos levantados na análise das atividades, imagens e textos propostos na obra.

Os livros didáticos são ferramentas relevantes para o professor e para o estudante. Todavia, a sua utilidade dependerá de fatores que os constituem. A utilização de forma significativa destes materiais no ensino da língua inglesa dependerá, conforme o resultado da análise evidenciou, da atuação de professores críticos, conscientes, politizados e preparados para, desta maneira, promover a formação de aprendizes prontos a reagir em situações que possam vir a subjugar suas identidades e culturas.

Este trabalho não pretende cair em generalizações, mas sim, chamar a atenção para aspectos muitas vezes negligenciados no momento da elaboração destes livros, pontuando a necessidade de contextos relacionados à realidade dos estudantes, evitando as atividades mecânicas da língua, com visão estrutural, dando abertura para abordagens interculturais, por exemplo.

Há muito ainda o que ser discutido e analisado, por isso, sugerimos cada vez mais darmos prioridade à produção de livros didáticos por professores que estejam inseridos nas questões locais e que entendam o ensino de uma língua estrangeira como ferramenta para atender a necessidade de diferentes grupos, podendo inclusive, mudar seu papel de colonizadora para decolonizante, sendo capaz de representar o acesso à diferentes formas de pensar, agir e ser, colaborando para a construção identitária deste falante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, F. A. Um olhar sobre o ensino da língua inglesa na escola pública. *Presença Pedagógica*, v. 21, no. 124. Jul/Ago. Minas Gerais: Editora do professor, 2015.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice*: global englishes and cosmopolitan relations. London: Routledge, 2013

FERRARI, L. F. D. N. *En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em Espanhol. ¡Qué rico! tá?*: Um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil–Bolívia. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2017. 100f.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GARCIA, O. *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages*. Decolonizing implications for education. New York. Routledge, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. Routledge, 2012.

_____. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. *et al*. *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 25-37

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-48

MACIEL, Ruberval Franco. Globalização, política crítica de línguas e formação de professores. In: TAVARES, Rosanne Rocha; BRYDON, Diana (Orgs). *Letramentos transnacionais*: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canada. Maceió: EDUFAL, 2013.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, n. 32, p. 43-53, Niterói, 1 sem. 2012.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In. CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

VALLE, José del. *Transnational languages*: beyond nation and empire. An introduction. City University of New York. New York, 2012.

A DIFERENÇA ENTRE FILOLOGIA E LINGUÍSTICA E O TRABALHO DO FILÓLOGO

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

RESUMO

Objetivo deste artigo, referente à Aula-Conferência nesse XIII SINEFIL, é estabelecer a diferença entre Filologia e Linguística, esclarecendo as suas características particulares e as afins, para entendermos o relacionamento entre essas duas ciências ou disciplinas da ciência da Linguagem. Para isso, vamos desenvolver duas lições: na Lição 1, a partir da leitura do artigo "Filologia: 'O que é e qual é o seu campo de atuação?'. Um legado de Bruno Bassetto", de Botelho (2020), vamos apresentar a definição de Filologia à semelhança do que fizera o filólogo brasileiro Bassetto (2001), e estabelecer a delimitação e os métodos de Filologia Românica em particular com base também nessa mesma obra de Bassetto. Na Lição 2, vamos, primeiramente, definir o termo "linguística" e colocar lado a lado a Linguística e a Filologia, para reconhecer as semelhanças, que há entre elas, e constatar que são duas disciplinas de uma mesma ciência, e que é possível a existência de uma interdisciplinaridade entre esses dois campos de estudos da linguagem.

Palavras-chave:
Filologia. Linguística. Trabalhos filológicos.

Résumé

L'objectif de cet article, faisant référence à la classe-conférence de ce XIII SINEFIL, est d'établir la différence entre la Philologie et la Linguistique, en précisant leurs caractéristiques particulières et connexes, afin de comprendre la relation entre ces deux sciences ou disciplines des sciences du langage. Pour cela, nous développerons deux leçons: dans la leçon 1, basée sur la lecture de l'article « Philologie : 'Qu'est-ce que c'est et quel est son champ d'action?'. Un héritage de Bruno Bassetto », de Botelho (2020), nous présenterons la définition de la Philologie similaire à ce qu'avait fait le philologue brésilien Bassetto (2001), et établirons la délimitation et les méthodes de la Philologie Romane notamment à partir de ce même ouvrage de Bassetto. Dans la leçon 2, nous définirons d'abord le terme « linguistique » et mettrons côte à côte la Linguistique et la Philologie, pour reconnaître les similitudes entre elles, et pour voir qu'il s'agit de deux disciplines de la même science, et qu'il est possible l'existence de une interdisciplinarité entre ces deux domaines d'études du langage.

Mots clés:
Philologie. Linguistique. Travaux philologiques.

1. Introdução

Como este artigo, que pretende ser didático, se refere a uma Aula-

-conferência deste XIII SINEFIL, cujo objetivo é o de estabelecer a diferença entre Filologia e Linguística, vamos inicialmente conceituar tais termos, e, em seguida, comentar sobre as suas semelhanças. Logo, vamos procurar esclarecer as suas características particulares e as afins, para entendermos o relacionamento entre essas duas ciências ou disciplinas de uma mesma ciência – os Estudos da Linguagem.

Para isso, vamos desenvolver duas lições: na Lição 1, a partir da leitura do artigo "Filologia: 'O que é e qual é o seu campo de atuação?'. Um legado de Bruno Bassetto", de Botelho (2020), vamos apresentar a definição de Filologia à semelhança do que fez o filólogo brasileiro Bruno Bassetto em seu artigo "Conceito de Filologia Românica" (In: *Elementos de Filologia Românica.* 2001), e estabelecer a delimitação e os métodos de Filologia Românica em particular com base também no artigo de Bassetto "Métodos da Filologia Românica" (In: *Elementos de Filologia Românica*. 2001). Na Lição 2, vamos colocar lado a lado a Linguística e a Filologia, para reconhecer as semelhanças e as diferenças, que há entre essas duas ciências, e constatar que são duas disciplinas dos Estudos da Linguagem.

Em seguida, vamos constatar a existência de uma interdisciplinaridade entre Linguística e Filologia, como o fizeram Altman (2004) e Botelho (2008) em seus respectivos estudos.

2. *Considerações fundamentais sobre os termos "filologia" e "linguística"*

"Filologia" é um termo que tem sido mal compreendido ao longo do tempo, pois recebeu diversas definições e todas são um tanto quanto subjetivas, pois representam muito mais a impressão ou a aspiração daquele que elabora a referida definição do que a referida ciência é ou deveria ser, se considerarmos a etimologia do termo ou sua atuação.

O Prof. Bruno Bassetto, no início da introdução de seu célebre *Elementos de Filologia Românica* (2001), ressalta o fato de o conceito de Filologia ter recebido diferentes versões:

> O conceito de Filologia não é unívoco; divergem muito os autores ao defini-la, ao determinar os limites de seu campo de atuação e até seu objeto de estudo. Daí a necessidade de se levantar a biografia do termo, ainda que concisa, na busca de seu conteúdo semântico. (BASSETTO, 2001, p. 17)

Certamente, sendo diversos os conceito de Filologia, posto que os estudiosos do assunto ainda não chegaram a um consenso, também não são unívocos o seu campo de atuação e seu objeto de estudo, como observa Bassetto na citação supracitada. Logo, nem pode ser bem definido o seu objetivo.

O termo, que é um helenismo (do grego: "*philologia*"), significa literalmente "gosto pela erudição ou pela literatura", inicialmente relacionado ao estudo exegético dos textos literários.

Depois de discorrer longamente sobre as diferentes conceituações existentes de Filologia, para finalizar, Bassetto faz a seguinte afirmação:

> Com isso, se fixou o conceito moderno, em sentido restrito, de filologia, como a ciência do significado dos textos; e, em sentido mais amplo, como a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base em sua língua ou em sua literatura. (BASSETTO, 2001, p. 37)

Câmara Jr. (1985, p. 117), além de fazer referência ao sentido literal de "amor à ciência", lembra-nos de que, atualmente, Filologia designa o estudo da língua na literatura, como corroborou Bassetto naquela citação.

Leite de Vasconcellos entende por Filologia Portuguesa "o estudo da nossa língua em toda a sua amplitude, e o dos textos, em prosa e verso, que servem para a documentar. Deixo de fora a História da Literatura proprimente dita." (VASCONCELLOS, 1911, p. 9). Também essa asserção nos remete à ideia de que a Filologia tem como objeto de estudo a literatura escrita de um dado povo. Logo, pode-se dizer que se trata de um estudo linguístico diacrônico a partir de textos literários escritos de uma língua em especial ou de um grupo de línguas afins. Nesse sentido, o referido termo pressupõe a existência de uma linguagem culta e essencialmente escrita.

Contudo, esse conceito abrangente de "Filologia", que é bastante difundido e aceito pacificamente por muitos estudiosos, não se confunde com o de "Linguística", que também é abrangente e mais complexo no que se refere ao estudo sobre a linguagem. A saber, a Linguística é uma ciência que procura observar e descrever os fenômenos linguísticos ou de uma dada língua ou de línguas afins ou nas línguas em geral, na busca de princípios fundamentais, que regem a organização e o funcionamento da linguagem humana, como elemento de comunicação entre os membros de uma dada comunidade linguística e de exteriorização psíquica desses

mesmos membros.

Portanto, essa especificidade dos estudos da linguagem pertence exclusivamente à Linguística, o que a distingue da Filologia, que não objetiva estudar tal complexidade linguística.

Câmara Jr., em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, apresenta a seguinte definição para o termo "linguística":

> LINGUÍSTICA – O estudo da linguagem humana (v.), mas considerada na base da sua manifestação como língua (v.). Trata-se de uma ciência desinteressada, que observa e interpreta os fenômenos linguísticos – a) numas dada língua, b) numa família ou bloco de línguas, c) nas línguas em geral, para depreender os princípios fundamentais que regem a organização e o funcionamento da faculdade da linguagem entre os homens. (CÂMARA JR., 1985, p. 159)

De fato, essas duas ciências ou disciplinas de uma mesma ciência têm suas especificidades por comporem campos de estudos distintos e específicos, mas que não são estanques; são intercomplementares, porquanto se pode estabelecer uma interdisciplinaridade entre essas duas disciplinas da Ciência da Linguagem.

O estabelecimento da delimitação da Filologia também é outro grande debate, pois muito do que se diz se relaciona com o trabalho filológico ou o trabalho daqueles pesquisadores que se poderiam denominar "Filólogos" e com os métodos da Filologia, em especial, da Filologia Românica.

Bassetto, por exemplo, procura sugerir o limite dos estudos filológicos em seu "O trabalho filológico" (BASSETTO, 2001, p. 44-62):

> O trabalho filológico tem por objetivo a reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado. Estende-se à crítica textual, cujo objeto é o próprio texto, até as questões histórico-literárias, como a autoria, a autenticidade, a datação etc., e o estudo e a exegese do pormenor. (BASSETTO, 2001, p. 44)

A partir desse trecho, que é o primeiro parágrafo da Introdução do Capítulo 1, o autor registra uma série de termos, que se faz acompanhar de explicações e especificidades. Termos como: Crítica Textual e suas fases (*recensio*, *collato codicum*, estemática, *emendatio*), Crítica Histórico-Literária e suas abordagens (autenticidade, datação, fontes, circunstâncias, sorte, unidade e integridade, linguagem, avaliação crítica, exegese do pormenor), Edição e seus tipos (Edição Crítica, Edição Diplomática, Edição Paleográfica, outros tipos), são esmiuçados e devidamente ex-

plicados.

Entre nós, pesquisadores brasileiros, a Filologia está imbricada ao termo "Românica", que nomeia o estudo histórico e comparativo das línguas românicas ou neolatinas, advindas, pois, do latim. E por isso, liga-se ao estudo das transformações da língua latina à formação e estabelecimento da língua portuguesa. Porém, pode-se relacionar esse trabalho filológico (o de Filologia Românica) aos estudos de linguística histórica, história da língua, estilística, metrificação, história da literatura, crítica literária e edição crítica, como o sugerira, em 1946, a filóloga portuguesa Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1976).

No Brasil e em outros tantos países, o termo Filologia (Estudos Filológicos) por muito tempo foi utilizado como sinônimo de Linguística, especialmente no que se refere aos estudos relacionados à língua e à literatura. Mais tarde, passou a ser utilizado como Crítica Textual, e até então, no Brasil, mais especificamente em Niterói, Filologia tem sido compreendida como Crítica Textual por vários estudiosos do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Convém ressaltar que a expressão "Crítica Textual", que é moderna[2], refere-se a uma atividade filológica bem antiga, uma vez estudos dessa natureza já se realizavam na Antiguidade Clássica, como nos informa o professor Leodegário Amarantes de Azevedo Filho (1987):

> Em relação aos textos da Antigüidade Clássica, bem sabemos que as mais antigas edições críticas são as dos poetas gregos pré-helenísticos, levadas a termo pelos críticos alexandrinos, tais como Aristófanes de Bizâncio e Aristarco de Samotrácia. [...] No século III, o alexandrino Orígenes empreendeu o seu admirável trabalho sobre a *Bíblia*, com uso de uma metodologia mais tarde seguida por Roma, a exemplo dos trabalhos de Varrão e Probo, mas especialmente a exemplo de Jerônimo e sua edição da *Vulgata*. (AZEVEDO FILHO, 1987, p. 20-21)

De fato, o debate sobre a delimitação da Filologia ainda não teve fim, e essa falta de uma definição do termo Filologia e seu campo de atuação não trazem nenhum benefício aos estudos da linguagem: confundem o pensamento dos nossos aprendizes e representa um entrave no desenvolvimento dos estudos filológicos e na divulgação da Filologia em si.

---

[2] No século XVIII, graças aos rigorosos trabalhos de Karl Lachmann, a crítica textual moderna foi sistematizada na excelente introdução que escreveu à edição que preparou do poema *De Rerum Natura*, de Lucrécio, publicado em 1750 (SILVA, 2006, p. 9).

3. *Métodos de Filologia Românica, segundo Bassetto (2001)*

Quanto aos métodos de Filologia Românica, segundo Bassetto (2001, p. 63-86), uns são mais adequados e mais produtivos que outros; também há métodos emprestados de ciências afins, que contribuem para o conhecimento da Romanística[3]. Certo é que, não raro, se recorre a uma combinação de métodos para uma visão mais completa de determinado fato a ser estudado; o confronto entre o resultado obtido pela aplicação de um determinado método e a de uma combinação de métodos pode oferecer uma conclusão mais ampla do problema analisado. Os métodos citados por Bassetto (2001) são os seguintes:

- Método histórico-comparativo – esse método consiste em comparar – cotejar – objetos de estudo ao longo do tempo. Esse método foi muito utilizado pela Linguística Comparativa do século XIX, principalmente pelos neogramáticos, que, numa hipótese genética, formulavam questões referentes à natureza e destacavam as relações entre as línguas, que eram classificadas em famílias e consideradas como organismos vivos.

  É um método sociológico por excelência, com que se podem estabelecer ligações causais, em que se demonstra que um fenômeno é causa de outro. Logo, em casos onde dois fenômenos estejam simultaneamente presentes, pode-se averiguar com o método comparativo se um depende do outro. Segundo o sociólogo judeu-francês David Émile Durkheim (1858–1917) trata-se "de um modo de demonstrar que entre dois fatos existe uma relação lógica, uma relação de causalidade".

- Método idealista – esse método que não é propriamente filológico-linguístico, mas filosófico, consiste em estabelecer as relações de causalidade entre os fatos linguísticos e parte do princípio de que o fato linguístico é motivado. O grande problema é que língua não é lógica propriamente e que muitos fatos linguísticos nem são motivados, mas espontâneos, cujas explicações só se podem advir de uma elucubração estilística.

  Karl Vossler (1872–1949) aplicou os princípios idealistas e estéticos às línguas românicas, especialmente ao francês, enfatizando exatamente o caráter alógico da língua.

---

[3] Para uma melhor compreensão do tema, convém consultar o ótimo artigo "O método em Filologia", de Silva (2012, p. 249-69).

- Método da Geografia Linguística – esse método consiste em observar a situação em que uma língua e seus fatos linguísticos se efetivam num dado momento em locallidades ou em regiões previamente escolhidas. Logo, oferece uma visão geral da situação atual de uma dada língua viva, mostrando como as palavras se chocam entre si, migram, modificam-se, estabilizam-se, renascem ou desaparecem.

  O francês Jules Gilliéron definiu as características científicas do método, idealizando e concretizando o primeiro grande atlas linguístico moderno, o *Atlas Linguistique de la France*. Depois, muitos outros atlas foram elaborados em toda a Europa.

- Método de *Wöter und Sachen* (palavras e coisas) – esse método consiste basicamente na etimologia e na biografia da palavra e não em suposições. Por isso, o método Palavra e Coisa, rompendo com os limites estreitos de uma suposição, busca o que há de vivo e não o que está sujeito a cegas leis na linguagem.

- Método onomasiológico – é o método que se propõe investigar os diferentes nomes de um ser (conceitual, animal, vegetal, mineral etc.) individualmente ou em grupo, em um ou mais de um domínio linguístico, considerando aspectos do método da Geografia Linguística e o método Palavra e Coisa.

- Método neolinguístico ou espacial – esse método é uma decorrência do método da Geografia Linguística e consiste, pois, em mostrar o modo pelo qual a história dos diferentes aspectos de uma dada língua deixa no espaço seus traços.

- Método das teorias das ondas – é o método que consiste em registrar distribuições e inovações linguísticas, que, segundo a qual, não são atribuíveis a tendências imanentes numa dada língua. Logo, esse método não abrange a totalidade do fato linguístico, limita-se apenas em observá-lo e acompanhá-lo; estuda-o no espaço, mas sem explicar a sua natureza ou as suas causas. Acredita-se na existência de um centro desencadeador da mudança.

4. Uma possível interdisciplinaridade entre a Filologia e a Linguística

Colocadas lado a lado, a Linguística e a Filologia apresentam muitas semelhanças, não só porque têm um objeto comum – a linguagem

humana –, mas principalmente porque constituem dois caminhos, que se abriram de um mesmo ponto; que se forjaram de formas específicas, mas que se intercalam em alguns pontos de suas trajetórias.

Sobre essa origem comum, a meu saudoso amigo José Pereira da Silva (2006) faz a seguinte afirmação:

> Na verdade, os estudos linguísticos surgiram como estudos filológicos, muito tempo antes de tomarem forma científica a Linguística, a Teoria Literária e as dezenas de especialidades que hoje existem relativamente aos estudos da língua e dos textos que nelas são escritos. (SILVA, 2006, p. 9)

De fato, há entre essas duas ciências muito em comum, o que pode fazer-nos pensar que são duas disciplinas de uma mesma ciência – os Estudos da Linguagem.

Como já observamos anteriormente, Filologia e Linguística se distinguem, mas não são áreas de estudos estanques. Primeiramente, constatamos o elo comum entre elas: o estudo da língua, como um sistema de possibilidades linguísticas. Observamos, também, que o campo de estudo da Filologia, contudo, é mais amplo, pois cabe à Filologia, por exemplo, o estudo de ortografia e certos aspectos literários e culturais.

Observamos, ainda, que a maioria das atividades de um filólogo não se confundem com as de um linguista, embora ambos tenham como objeto de estudo a linguagem humana. Algumas das atividades são exclusivamente filológicas:

a) Edições diplomáticas – Preocupação com a apresentação modelar de uma edição original, atualmente sob técnicas mais fiéis, em que as cópias fotográficas ou eletrônicas reproduzem todos os detalhes da página original.

b) Edições críticas – Também se observa a preocupação com a apresentação modelar de uma edição original, porém há um inconveniente: na tentativa de eliminar os erros involuntários, há páginas em que ocorrem mais comentários do que texto original.

c) Comparação de edições diferentes – A comparação de edições diferentes se dá para se chegar ao texto original. O autor se vale de um conjunto de informações e de seu senso crítico e reflexivo para determinar que edição seria a original.

d) Estudos das divergências entre línguas da mesma origem – O séc. XIX foi marcado pela “Gramática Comparativa” ou “Linguística Comparativa” dos neogramáticos alemães. Essa corrente procurava estabelecer as

origens das línguas a partir da comparação entre elas, como o fez Franz Bopp (1816) com a sua obra "Sistema de Conjugação do Sânscrito em comparação com o Grego, o Latim e o Germânico". Desse estudo, se deduziu existir uma protolíngua – o indo-europeu – língua hipotética de um povo ariano que habitava no centro do continente asiático por volta do 2.500 a.C. e que migrou para as terras da Europa.

É daquele estudo de Bopp também que surge a Filologia em 1816.

Ainda hoje se acredita que a Linguística, como estudo científico, ou seja, a Linguística moderna, surge cem anos depois com os estudos de Ferdinand de Saussure e seu "Curso de Linguística Geral (1916) – obra póstuma, reunida de suas aulas por um discípulo: Charles Bally, que nem mesmo foi seu aluno nos dois cursos ministrados até 1910.

Contudo, entre nós a divisão de domínios se tornou efetiva, ao menos para aqueles que consideraram uma conceituação tradicional: Linguística e Filologia são ciências (ou disciplinas) distintas. E embora ainda não se tenha uma definição categórica para cada uma dessas ciências e uma delimitação de seus campos de atuação, vislumbram-se uma definição aceita por muitos estudiosos para Linguística e uma noção de definição para a Filologia que uma grande maioria deles compartilham.

Portanto, na tentativa em distingui-las, Silva Neto (1956) afirma que "a Linguística parece-nos sempre geral. A Filologia, sim, encerra todos os estudos possíveis acerca de uma língua ou grupo de línguas: Filologia portuguesa, Filologia indo-europeia. (...)", mas que depende fundamentalmente de documentos escritos, o que nos impedem de termos estudos filológicos de línguas ágrafas – aquelas que não têm textos escritos. Logo, trata-se de um estudo linguístico diacrônico a partir de textos literários escritos de uma língua em especial ou de um grupo de línguas afins.

Para Coutinho (1976, p. 17), "Filologia é a ciência que estuda a literatura de um povo ou de uma época e a língua que lhe serviu de instrumento". Com essa definição, pode-se perceber a diferença que há entre a Linguística e a Filologia, que não são estanques, mas estudos afins.

De fato, é necessário especificar o campo de atuação dos estudos filológicos para que se constate que a Filologia constitui uma ciência específica, que não se confunde com nenhuma outra ciência, que tenha a língua como um de seus objetos de estudo, como já ressaltei em um artigo anterior, citando os estudos da professora Cristina Altman:

> Como bem observa Altman (2004), ao longo do tempo, a Filologia se expandiu a tal ponto de incorporar todos os "novos" objetos linguísticos revelados pelos estudos comparados e "como resultado, o estatuto da(s) ciência(s) da linguagem se tornaria cada vez mais ambíguo e oscilante" (ALTMAN, 2004, p. 174). (BOTELHO, 2020, p. 314)

Contudo, pode-se constatar a existência de uma interdisciplinaridade entre Linguística e Filologia, como o fizera Altman em seu artigo "Filologia e Linguística – outra vez" (2004).

A interdisciplinaridade entre elas ocorre quando se relacionam os conteúdos de estudos históricos de uma dada língua, como por exemplo, uma análise linguística de um fato gramatical que se desenvolve ao longo do tempo. Estudos de gramática histórica do português sob uma abordagem linguística têm sido considerados um estudo de Linguística Românica, quando na verdade constituem estudos filológicos com um escopo linguístico. Tem-se, nesse caso, a interdisciplinaridade entre Filologia e Linguística, já que se estabelece a uma orientação acadêmica, que apresenta um processo de solucionar um problema ou de abordar um tópico que abrange os estudos filológicos e os estudos linguísticos.

Outros estudos complexos para serem tratados de forma adequada por uma única disciplina, como é o caso da formação das formas verbais de futuro no português, constituem o que denominamos um estudo filológico-linguístico ou linguístico-filológico – de acordo com o objetivo do analista. Essa e outras abordagens interdisciplinares (linguístico-filológica ou filológico-literária) constantemente ocorrem em uma sala de aula dos Cursos de Letras, cujo objetivo do professor (linguista, filólogo, gramático ou literato) é simplesmente o de construir uma compreensão mais abrangente do fato analisado.

5. Considerações finais

Conclui-se que o consensual conceito abrangente de Filologia não se confunde com o de "Linguística", que também tem a linguagem como escopo. Diferente da Filologia, a Linguística se preocupa com os fenômenos linguísticos ou de uma dada língua ou de línguas afins ou nas línguas em geral. Logo, somente à Linguística cabe estudar os princípios fundamentais, que regem a organização e o funcionamento da linguagem humana. E isso é o que distingue essas duas disciplinas dos estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, possibilita uma interdisciplinaridade entre elas. Portanto, embora tenham elas suas especificidades por compo-

rem campos de estudos distintos e específicos, não são estanques; são intercomplementares, por conta dessa possível interdisciplinaridade entre elas.

O estabelecimento do campo de atuação da Filologia, que também é outro grande debate, pois muito do que se diz se relaciona com o trabalho dos filólogos e com os métodos da Filologia, em especial, da Filologia Românica.

Para finalizar, parafraseando o conceito que nos legou o saudoso mestre Bruno Bassetto acerca do polêmico termo, afirmo que "a Filologia é uma ciência da linguagem e também a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura, tomando-se como base a sua língua materna ou a sua literatura" (Cf. BASSETTO, 2001, p. 37). O seu campo de atuação é amplo e complexo, uma vez que se trata de um estudo transdisciplinar e intercultural, em que se efetiva uma linguagem humana; seu objeto de estudo é uma língua materna, a qual se pode observar nos textos que seu povo produz; e o seu escopo é a caracterização de um povo e/ou de uma cultura através de sua literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística – outra vez. *Revista Filol. linguíst. port.*, n. 6, p. 161-98, 2004. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/ Altman2004.pdf.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes de. *Iniciação em crítica textual.* Apresentação de Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Presença; [São Paulo]: Edusp, 1987.

BASSETO, Bruno. *Elementos de Filologia Românica.* São Paulo: EDUSP, 2001.

BOTELHO, José Mario. Filologia: "O que é e qual é o seu campo de atuação?". Um legado de Bruno Bassetto. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76, Anais do XII SINEFIL, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO 26/76supl/24.pdf.

_____. Conceitos fundamentais acerca de fatores de evolução linguística. *Revista Philologus*, Ano 14, n. 42, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. p. 52-65. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/42/conceitos_fundamentais_acerca_de.pdf.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia *Caminhos da Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola. 2008.

SILVA, José Pereira da. O método em Filologia. *Revista Soletras*, n. 23, p. 249-69, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/ 3883/2712.

_____. Filologia como suporte científico. *Revista Philologus*, Ano 12, n. 34, p. 7-18, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO12/34/001.pdf.

VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. *Lições de Filologia Portuguesa, segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13. (seguidas das Lições práticas de português arcaico)*. Lisboa: Dinalivros, 1976.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1911.

A DIVERSIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MEIO ÀS MÍDIAS DIGITAIS

Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)
camiladorsbarreto@gmail.com
Helena Sant'Ana dos Santos Ribeiro (UENF)
autohelenasantanadossantos@gmail.com
Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com

RESUMO

As mídias digitais possibilitam uma ampla e rápida troca de comunicação entre os cidadãos. Hoje, em função ao momento pandêmico em que se vivencia, pode-se constatar que o mundo tecnológico está presente na vida da sociedade. Dessa forma, observa-se a língua portuguesa possui uma gama de diversidade linguística, em especial, na linguagem falada nos diversos locais existentes do Brasil. O presente trabalho tem como objetivo, desenvolver uma reflexão sobre a riqueza linguística do regionalismo brasileiro e as novas tecnologias que possibilitaram essa troca de comunicação entre as pessoas, no seu dia a dia. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, tendo como principais teóricos Bagno (2009), Bortoni (2005; 2004), Calvet (2002) e Soares (2000), dentre outros, cujas fontes teóricas embasam na busca de respostas sobre o tema abordado. Percebe-se que muitas são as expressões utilizadas nas regiões brasileiras e que todas podem ser ouvidas e compreendidas em outras partes do país, com isso, as mídias digitais em foco, estão dando maior ênfase em pesquisas na *internet*, em especial, na ferramenta *google* para identificar os significados dessas expressões.

Palavras-chave:
Comunicação. Diversidade linguística. Mídias Digitais.

ABSTRACT

Digital media enable a wide and rapid exchange of communication between citizens. Today, due to the pandemic moment in which we are experiencing, we can see that the technological world is present in the life of society. Thus, it is observed that the Portuguese language has a range of linguistic diversity, especially in the language spoken in the various existing locations in Brazil. The present work aims to develop a reflection on the linguistic richness of Brazilian regionalism and the new technologies that enabled this exchange of communication between people, in their daily lives. For its construction, bibliographical research was carried out, based on books and scientific articles, having as main theorists Bagno (2009), Bortoni (2005; 2004), Calvet (2002) and Soares (2000), among others, whose sources Theoretical principles are based on the search for answers on the topic addressed. It is noticed that many expressions are used in Brazilian regions and that all can be heard and understood in other parts of the country, with this, the digital media in focus, are giving greater

emphasis on research on the internet, especially in google tool to identify the meanings of these expressions.

Keywords:
Communication. Digital media. Linguistic diversity.

1. Introdução

O ser homem, no decorrer de sua história, para viver em sociedade, sentiu a necessidade de se comunicar, sendo uma forma de expressar seus sentimentos e desejos. Dessa forma, têm-se os primeiros registros em forma de desenhos, as chamadas pinturas rupestres. No entanto, com o passar do tempo, os grupos foram aumentando e com isso, as formas de comunicação se transformaram a fim de atender necessidades das sociedades.

Um grande marco na história foi a escrita, a invenção da técnica de imprimir ilustrações, símbolos e a própria escrita, promove a possibilidade de tornar a informação acessível a um número cada vez mais crescente de pessoas, alterando assim o modo de viver e de pensar de uma sociedade.

Ao longo dos tempos, muitas foram as formas de interação e a linguagem verbal é um diferencial que o homem possui com relação aos outros seres. Cada país possui a sua língua original e no Brasil, a língua portuguesa, bem como os outros meios de comunicação presentes na sociedade, passaram por vários processos de transformação até chegarem aos moldes que se tem atualmente.

Ao todo, são nove países que fazem parte do chamado mundo lusófono, adjetivo que classifica os países que têm o português como língua oficial ou dominante. E esses países são: Brasil, Portugal, Angola, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné Equatorial: países linguisticamente unidos. E o português do Brasil é oriundo da contribuição de diversos fatores, a saber: históricos, sociais, econômicos, dentre outros.

No Brasil, devido as suas diversas regiões, várias são as formas de se utilizar a língua no mesmo país. Sendo assim, existe uma variedade que decorre não apenas das regiões, mas também, a faixa etária, a escolaridade, o contexto social e cultural.

Com a era do mundo digital, essa diversidade que era por meio da língua falada disseminou para os meios de comunicação tecnológicos, os

quais pouco se utilizam da linguagem escrita gramatical, expandindo-se para um formato comunicativo que está se popularizando a cada dia. Hoje, com o advento da tecnologia, as pessoas podem se comunicar com diversas outras no mesmo memento e de diversos lugares diferentes, com isso.

Devido a esse meio digital em que se vive, a disseminação das mídias sociais e o maior acesso da população dos diversos estratos sociais a estes, há uma facilitação da comunicação entre os povos e o conhecimento se torna mais amplo da diversidade linguística de que o país é formado. Sendo assim, contribui para o combate ao preconceito linguístico que insiste em perdurar na sociedade no decorrer dos séculos.

Os meios de comunicação representam uma forte arma no combate a esse preconceito, podendo ser utilizados, inclusive, pela escola. Hoje, com o auxílio das mídias sociais digitais, é possível o conhecimento de fatos no exato momento em que estão acontecendo, assim como, conhecer palavras e expressões usadas em todo país e no mundo.

Contudo, a língua falada tem o poder de se adaptar ao contexto social ao qual o indivíduo está inserido e também se adapta conforme a necessidade do falante. Trata-se, portanto, de uma questão identitária do usuário. A escola, por sua vez, deve valorizar a identidade cultural e linguística do seu público e fazer o uso dos meios de comunicação, a fim de promover positivamente o conhecimento da variedade linguística do país, bem como, contribuir para que a língua usada pelas camadas dominantes da sociedade deixe de ser considerada a única língua correta a ser utilizada, evidenciando como empregar as diversas formas linguísticas da língua portuguesa do Brasil ao contexto ao qual o falante estará submetido.

Logo, são diversas as expressões utilizadas nas variadas regiões existentes no Brasil, e todas podem ser ouvidas e compreendidas em outras partes do país, com isso, as mídias digitais em foco, estão dando ênfase em pesquisas na internet, em especial, na ferramenta *google* para identificar os significados dessas expressões existentes.

2. *Breve histórico sobre como surgiu o português do Brasil (latim clássico ou eclesiástico, latim vulgar)*

Inúmeras foram as mudanças que a língua portuguesa já atravessou, e essas transformações estão sujeitas as mutações da sociedade ao longo do tempo, no sentido de ser expressa deforma peculiar, de acordo

com o contexto de cada época. Com a globalização e a evolução tecnológica, é possível perceber a elevação que o mundo sofreu, e a língua, além de ser o meio do ser humano se socializar, também possibilitou toda a publicação que temos da história mundial e da literatura.

Em se tratando da língua falada, vamos compreender a sua origem. O latim começou a ser falado na cidade de Roma, na província do Lácio, no século VIII a.C. E assim, a língua se espalhou por toda a Itália e a parte ocidental da Europa, originando as línguas neolatinas: o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno, o galego, o occitano, o rético, o catalão e o dalmático. Com isso, o latim se espalhou mais facilmente por ser o idioma oficial do antigo Império Romano. Dessa forma, mesmo com a queda do Império em 476, a língua ainda era utilizada por ser considerada culta (NETO, 1998).

A história da língua portuguesa é dividida em três épocas: a época pré-histórica, o qual perdurou até o século IX, e foi a língua dos primeiros habitantes do Lácio. A verdade é que não existem evidências escritas dessa primeira fase; O segundo período foi o proto-histórico, passando-se entre os séculos IX ao XII. É essa língua que aparece nos primeiros documentos da época; o terceiro período, a época histórica, século XII em diante, é subdividido em duas fases: a arcaica e a moderna, sendo o século XVI o grande marco divisório. Já fase arcaica, entre os séculos XIII e XIV, o galego-português, denominação dada à expressão oral e escrita. (NETO, 1998)

As línguas românicas também são chamadas de línguas neolatinas ou novilatinas, e pertencem a um conjunto de idiomas que integram o grupo das línguas indo-europeias, que se originaram do latim vulgar. Já as línguas românicas faladas atualmente e mais conhecidas são: o português, o espanhol/castelhano, o italiano.

A verdade é que o latim se mostra bem presente nos radicais de palavras atuais da língua portuguesa que são utilizadas diariamente pelos falantes. Exemplos: *agri-*, que significa campo, palavra utilizada: agricultura; *oculu-*, que significa olho, palavra utilizada: ocular. Assim, somente a partir de 1532, com a criação das capitanias hereditárias em território brasileiro foi que a língua portuguesa se tornou a oficial, trazida ao Brasil pelos portugueses, no século XVI.

Os portugueses encontraram uma terra povoada, esses nativos foram denominados de índios (pois os colonizadores portugueses achavam que haviam chegado na Índia). E muitos habitantes daquele local já pos-

suíam uma grande diversidade linguística, algo em torno de trezentas e cinquenta línguas diferentes. De acordo Rodrigues,

> Os tupis, habitantes do litoral, denominados genericamente de Tupinambás, foram os que mais conviveram com os brancos. Eles falavam principalmente o tupi, uma espécie de segunda língua para os não tupis. Esses últimos eram conhecidos como Tapuias ou Nheengaíbas (língua ruim), denominação atribuída pelos jesuítas, que não reflete a diversidade desses povos. Eram línguas travadas, bem mais complexas que o tupi e conservadas por muitos deles. (RODRIGUES, 1983, p. 23)

Assim, na segunda metade do século XVIII, ocorreu uma situação de bilinguismo e todas as outras línguas que eram faladas foram substituídas pelo português. Vários motivos contribuíram para esse cenário, entre eles, foi a chegada de imigrantes portugueses, os quais vinham com a ambição de explorar e descobrir minas de ouro, dentre outros "tesouros" do novo mundo; o Diretório criado pelo Marquês de Pombal, em 03 de maio de 1757, obrigando o uso da língua portuguesa e, por último, a expulsão dos jesuítas, em 1759 (NETO, 1998).

Destarte, na concepção de Mariani (2004), a colonização no Brasil, pelos portugueses e também pelos jesuítas, ocorreu de maneira conturbada, pois, não foi de maneira simples, o fato é que ocorreu a imposição de uma língua e para a autora "o caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador (...)" (MARIANI, 2004), ou seja, a língua portuguesa foi imposta aos conquistados pelo governo português.

3. Diversidade linguística na sociedade brasileira e o preconceito linguístico

Ao longo da história humana, são encontrados diversos vestígios que o ser humano deixou, com o objetivo de se fazer presente e deixar os seus registros. Isso evidencia que é inerente ao ser humano a necessidade de se comunicar; e para isso, a linguagem é o principal instrumento utilizado para que tal intento seja alcançado (FICHER, 2009).

O português do Brasil é oriundo da contribuição de vários povos em diferentes contextos sociais, culturais, históricos, dentre outros. Dos quais angariam destaque: os europeus que chegaram ao país com o objetivo de se tornarem colonos das terras brasileiras, até então desconhecidas, e fizeram com que os povos indígenas, que já habitavam o solo brasileiro, e os povos africanos se retirassem de seu país de origem, para se-

rem escravizados no Brasil, sendo que todos já possuíam seu próprio modo de falar, porém, foi necessária uma adaptação ao novo contexto social para que pudessem se comunicar (MARIANI, 2004).

Por consequência, observa-se que foi necessária a adaptação a uma nova realidade, ou seja, uma nova maneira de se falar. Dessa forma, Bagno (2007) destaca que a língua se transforma conforme a necessidade do seu usuário e que esta modificação é fundamental para que a língua se adapte ao contexto no qual o falante está inserido. Consonante o autor, na linguagem estão impressos os principais processos de construção e transformação de uma sociedade.

O autor evidencia também, a diversidade linguística presente no português falado no Brasil e ressalva que a escola possui o papel primordial na luta contra o preconceito linguístico nas suas mais variadas formas. Ressaltando também, que as instituições de ensino devem parar de disseminar a ideia da norma-padrão como língua única a ser seguida, correta e superior. E que é por meio da língua o indivíduo ocupa o seu lugar social, e esta por sua vez, é capaz de desempenhar papel de inclusão ou exclusão do sujeito, pois reflete as relações de poder e dominação impostas pela sociedade, a partir do momento que o sujeito adentra determinada esfera social (BAGNO, 2007).

Biderman (2001), acentua que a língua portuguesa falada no Brasil comtempla em sua formação diversidades linguísticas, a saber:

- Variação Histórica – nesse processo as palavras evoluem e se adaptam com a evolução do tempo e conforme a necessidade do falante.
- Variação Regional – contempla contextos e significados de palavras semelhantes, faladas de maneiras distintas em diferentes locais do país, englobando, também, a variação fonética.
- Variação Social – está relacionada aos grupos sociais que compõem o país, assim como, a idade, sexo e grupos sociais que o falante faça parte.
- Variação de Estilo – compreendida como uma adequação necessária da linguagem formal ou não formal ao contexto em que o falante está inserido.

Nesse contexto, o português do Brasil pode ser compreendido como formas de apreensão do conjunto das especificidades de cada região,

decorrentes da cultura proveniente do processo de formação linguística de uma nação. A autora assevera que devem ser consideradas, ainda, as questões históricas que deram origem à língua, assim como, os processos migratórios e as modificações derivadas da própria extensão territorial de que o país é constituído. Ela considera que os falares utilizados em cada parte do país são denominados de regionalismo e representam as mais expressivas formas de manifestação da linguagem e, a variedade regional evidencia as palavras e/ou expressões que conseguem driblar a visão normativa (BIDERMAN, 2001).

Assim sendo, língua é indispensável na formação da sociedade apesar de suas variações devido ao grupo social, não se limitam ao visível, porque elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra.

Consonante Faraco (2008), a língua portuguesa falada em nosso país apresenta uma diversidade riquíssima. Entretanto, o modo de comunicar de um povo é constantemente considerado como superior em detrimento de outro. Ele relata que as camadas menos prestigiadas da sociedade têm seu modo de falar classificado como errado pelas classes dominantes, as quais insistem em designar uma forma de falar como a ideal a ser seguida, sendo que esta evidência das relações de poder estão presentes na sociedade desde a instituição do Império Romano. Com isso, agregou-se à concepção de pessoa culta no mundo romano o pressuposto de bem falar e bem escrever, isto é, de cultivar certos modelos de língua, aproximando seu modo de falar em público e de escrever aos usos dos autores consagrados.

É notável a dificuldade das pessoas em reconhecer e respeitar as variações que a língua possui e o fato de que estas não são erros de português, tendo em vista que não existe um *script*, um dicionário que estabeleça um parâmetro para uma língua falada. Logo, o respeito não é o que prevalece porque as pessoas até já ouviram falar a respeito de variação linguística, mas o senso comum de que o falante precisa seguir uma norma para que sua fala não seja invalidada e vista como um erro de português é o que ainda se faz predominante.

Muitas são as desigualdades encontradas na sociedade e trazendo para o contexto atual em que todos estão vivenciando, torna-se cada vez mais perceptível a divisão de classe social, na qual a classe dominante

possui recursos, informações e capacidades que favorecem o enfrentamento de uma nova doença à medida que avança o conhecimento e a capacidade de lidar com ela.

Portanto, até nas instituições de ensino presentes no país há uma contribuição para que o preconceito contra os grupos desfavorecidos da população brasileira continue sendo disseminado. Visto que, a escola privilegia uma cultura em detrimento da outra e insiste em defender a superioridade da cultura oriunda das classes mais abastadas. Esta ignora os padrões culturais das classes dominadas, algo, que segundo a autora, está diretamente ligado ao fracasso escolar enfrentado pelas classes menos abastadas, uma vez que são tratadas de maneira discriminativa (SOARES, 2000)

Nesse sentido, o ensino de língua materna, pautado na gramática normativa como modelo linguístico a ser alcançado, sugere que se conduza o estudante ao domínio de uma norma linguística tida como única, correta e desejável, em que se desconsidera todo o repertório linguístico do aluno,porque este é tido como errado, feio e inadequado. Por assim ser, verifica-se que o que se define por preconceito linguístico é, em sua gênese, pura e simplesmente preconceito social.

Bagno (2005), no livro *O preconceito linguístico*, evidencia que:

> Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. (BAGNO, 2005, p. 124)

No entanto, as discrepâncias econômicas enfrentadas pela população brasileira menos favorecida fazem com que haja essas diferenças abarcadas pelos falantes da norma culta e inculta. E assumindo essa postura, a sociedade deixa de levar em consideração as multiplicidades da língua falada no Brasil e todas as suas formas linguísticas, que são acentuadas pelo regionalismo e que não são aceitas socialmente, excluindo também, os diversos fatores que corroboram com a formação linguística do país.

Logo, é necessário conhecer o que o aluno “arrasta” consigo, uma bagagem através da qual chegou à idade escolar, para assim explorar o saber prévio da língua coloquial do aluno a outro saber mais formal. Sendo assim, não há o certo e o errado. Segundo Luft (1985), todo falan-

te nativo entende sua língua materna e é sobre essa base que o professor deverá construir no âmbito escolar, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado.

4. As mídias como elemento propagador da diversidade linguística

As discussões acerca da diversidade linguística da língua portuguesa do Brasil estão cada vez mais evidentes. Em decorrência disso, diversos estudos têm sido propostos com o objetivo de promover a inclusão social e combater as mais variadas formas de discriminação enfrentadas pelos falantes da linguagem não padrão, e para tal assertiva, as mídias sociais desempenham papel de fundamental importância nesse processo. Sendo que, elas estão cada vez mais presentes e acessíveis às diversas esferas da sociedade e funcionam como fortes aliadas para que a diversidade da língua seja conhecida e valorizada por todos os falantes do português falado no Brasil.

De acordo com Moran (2000), as tecnologias trouxeram formas de comunicação mais rápidas e diretas. Ele ressalta que as mídias sociais favorecem a troca de informações, as quais permitem conhecer o vocabulário de pessoas oriundas da mesma cidade, estado e até mesmo de outros países. Assim, as mídias sociais devem ser pensadas como uma forma de promoção do conhecimento proveniente da cultura e da comunicação, pois sua utilização favorece uma troca mais efetiva no processo de conhecimento e compartilhamento entre os atores sociais.

Atualmente, redes sociais virtuais potencializam nossa ligação a redes cada vez mais amplas e mais diversas. A realidade é que se tornou impossível não reconhecer a importância dessas redes como meio comunicativo. São variadas opções e tamanha a possibilidade de se conectar auma rede social. Assim, elas se diferenciam por meio de seu público alvo, características funcionais, maior ou menor aceitação popular e interesses dos usuários, com também se unem com o propósito de conectar cada vez mais pessoas, proporcionando uma maior interação entre elas.

Bortoni-Ricardo (2005) preconiza que a escola deve funcionar como um espaço socializador e democrático em prol da inclusão e manifestação cultural e identitária dos povos. A autora ressalta que as instituições de ensino não devem restringir a linguagem dos seus alunos a um único modo de falar. Mas, proporcionar situações em que os alunos

sejam apresentados a diversidade linguística de que o país é formado, contribuindo, assim, para ampliar o vocabulário dos seus discentes; bem como oportunizar situações para que esse aluno conheça a riqueza das variadas formas de manifestação da língua.

Assim sendo, ignorar a influência dessas redes virtuais na vida das pessoas e,consequentemente, não se trabalhar com elas, acaba-se tornando algo limitador numa sociedade que está cada vez mais acostumada a utilizar esses recursos digitais que trazem consigo uma gama de conhecimentos e torna-se imprescindível o uso das redes sociais no trabalho com o multiletramento.

Para isso, os professores devem instigar o interesse dos alunos auxiliados de todos os meios de comunicação e tecnologias disponíveis, a fim de aprimorar o contato e a comunicação mais próxima e satisfatória entre os atores. Logo, as mídias sociais estão extinguindo a distância que existia entre o ser humano e a informação. E embora as fronteiras geográficas fiquem cada vez menores em virtude do acesso direto das diferentes camadas da sociedade aos meios de comunicação, estas tornam a troca de conhecimento cada vez mais rápida e acessível em todo o planeta (MORAN, 2000).

De acordo com o *Manual de orientação para atuação em redes sociais*, da SECOM (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República), as mídias sociais são estabelecidas como "produção de conteúdos de forma descentralizada e sem o controle editorial de grandes grupos. Isto é, significa a produção de muitos para muitos". Percebe-se ainda que "as mídias sociais ou redes sociais (...) possuem várias características que as diferenciam fundamentalmente das 58mídias tradicionais, como rádio, televisão, livros, jornais ou rádio" (SECOM, p. 9). Além disso é necessário que haja interação nessas redes. E entre as dezenas existentes, algumas são destaques devido ao grande número de usuários e sua importância desempenhada como meios de comunicação, e entre esses destaques estão: *Twitter, Facebook, Youtube, Blog, Instagram*, entre outros.

É explícito que o trabalho por meio dessas redes pode ser potencialmente efetuado em sala de aula, a fim de se obter um maior sucesso no ensino e aprimoramento de língua materna, visando a diversidade de gêneros textuais que cada educando traz consigo e a participação de diversos usuários na construção de um texto. Vale ressaltar que essas

grandes redes sociais estão interligadas, podendo assim, o usuário, com uma única ação, divulgar a atividade desejada em várias delas.

O trabalho pedagógico insere-se justamente sobre a construção de uma linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos. Trata-se de uma proposta destinada, nos diferentes níveis de escolarização, a mergulhar na ampla diversidade da produção audiovisual disponível em filmes, vídeos, programas de televisão, e que certamente informará sobre profundas alterações ocorridas nas últimas décadas nos conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes visuais, e assim por diante, mas especialmente sobre importantes mudanças nos modos de subjetivação, de constituição do sujeito contemporâneo.

Destarte, para Fischer (1996) a sociedade ainda não se conscientizou que com o surgimento das tecnologias de comunicação, a pedagogia tradicional não consegue suprir as necessidades pedagógicas dos alunos. Logo, as instituições de ensino devem fazer uso dessas mídias, a fim de promover a valorização da cultura e da identidade dos sujeitos. Uma vez que, a sociedade atual está amplamente inserida e ambientada no universo da comunicação. Por isso, cabe à escola compreender os benefícios e contribuições que as mídias sociais são capazes de propiciar para o ambiente escolar, bem como para todo o sistema educacional.

5. Conclusão

Com base nos estudos realizados, foi possível concluir que a língua é viva tendo o poder de se transformar de acordo com as influências sociais, culturais e históricas, sempre se adaptando às necessidades do falante e que o português falado no Brasil tem sua origem de uma mistura cultural de vários povos em diferentes, sendo os mais marcantes: os europeus, os povos indígenas e os povos africanos.

Percebe-se como a escola tem um importante papel em trabalhar a valorização da identidade cultural e linguística dos educandos, utilizando-se dos meios de comunicação, de forma a incluir a variedade linguística do país de forma positiva. Consonante a isso, contribui para que o falar das camadas dominantes da sociedade não seja considerado a forma a “correta” e única de se falar.

As mídias sociais são uma realidade e estão cada vez mais acessíveis a todas as camadas sociais e demonstram a grande diversidade

da língua portuguesa no Brasil, assim possibilita que mais pessoas conheçam e valorizem todos os falantes do português falado no país. Assim como, realizar pesquisas ligadas as expressões utilizadas nas regiões brasileiras que podem ser ouvidas e compreendidas nas diversas partes do país.

Portanto, o mundo virtual já faz parte da vida de crianças, jovens, adultos e idosos. É possível utilizar redes sociais para informações sobre os assuntos do momento para saber o que os amigos e ídolos estão fazendo, o que estão pensando e, até mesmo, onde estão. Além disso, elas são um meio de comunicação do qual é destacada a rápida velocidade com que as informações se propagam, a grandiosidade pessoas que conseguem atingir e a facilidade de acesso a quantidade de informações pessoais que apresentam. Logo, em se tratando do ambiente escolar, é valioso aplicar, porém, nos limites de cada escola e professor, o uso das redes sociais na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005. [52. ed., 2009]

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 129-42

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FICHER, S. R. *História da escrita*. Trad. de Mirna Pinsky. São Paulo: UNESP, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso*: mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. 297p.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*: por uma nova concepção da línguamaterna e seu ensino. Porto Alegre. L&PM, 1985.

MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MORAN. J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

RODRIGUES, José Honório. A vitória da Língua Portuguesa no Brasil Colonial. In: *Humanidades*, vol I, 1983.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

NETO, Serafim da Silva. *História da Língua Portuguesa*. 5. ed. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença / INL, 1988.

Outra fonte:

SECOM. Disponível em: encurtador.com.br/EW279. Acesso em: 29abr. 2021.

A ERRÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA FILOSOFIA DOS AFETOS

Misleine Andrade Ferreira Peel (UBI-Pt)
misleine.peel@ubi.pt
Patrícia Damas Beites (UBI-Pt)
pbeites@ubi.pt
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A filosofia dos afetos pensada por Espinosa e por Deleuze pode nos ajudar a entender como os erros afetam a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento integral de nossos aprendizes. Propomo-nos a pensar nas diferenças existentes entre a errância que acontece na aprendizagem da matemática e a que acontece no aprendizado da língua portuguesa: acreditamos que os erros oriundos de experimentações matemáticas podem causar mais afetos negativos do que os oriundos de experimentações linguístico-gramaticais, visto que muitos dos linguistas tratam esses acontecimentos como desvios da norma padrão e não mais como desacertos; já na matemática, os erros são sistematizados quase sempre como desacertos, e, por isso, dependendo da imagem que temos deles, podem provocar uma diminuição da potência de agir e de existir. A metodologia utilizada foi a cartográfica com revisão de literatura. Percebemos, a partir de nossa pesquisa, que uma nova conceituação do erro é essencial para que seja possível ter um bom encontro com o saber.

Palavras-chave:
Afetos. Aprendizagem. Errância.

ABSTRACT

The philosophy of affections due to Spinoza and Deleuze can help us understand how errors affect learning and, consequently, the integral development of our learners. We propose to think about the differences between the wandering that happens when learning mathematics and the wandering that happens when learning Portuguese: we believe that errors arising from mathematical experimentation may cause more negative affects than those arising from linguistic-grammatical experimentation, since many linguists treat such events as deviations from the standard norm and no longer as mismatch; In mathematics, errors are almost always systematized as mismatches, and therefore, depending on the image we have of them, they can cause a decrease in the power to act and to exist. The methodology used was cartography with literature review. We realized, from our research, that a new conceptualization of error is essential in order to have a good encounter with knowledge.

Keywords:
Affects. Errancy. Learning.

1. *A filosofia dos afetos*

"Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída" (ESPINOSA, 2007, p. 163). Escolhemos essa citação de Espinosa para abrir o nosso artigo, porque ela sintetiza o seu pensamento sobre o conceito de afetos; o filósofo holandês ousou pensar no afeto, pensar que o que move e constitui o "homem" é mais do que uma mente, uma razão; contrapondo-se a definição de que o ser é uma substância fechada e estável, ele o definiu como um modo, um ser sujeito aos afetos, e questionou a potência dos corpos da seguinte forma: o que pode um corpo? (*Idem*, 2007).

Em seu livro *Ética* (2007), Espinosa demonstra segundo o método geométrico a teoria dos afetos, defendendo que somos resultados dos afetos, dos encontros, dos movimentos, da capacidade de afetar e de ser afetado; o afeto é, assim, constituído como verbo, como uma ação que influencia a nossa potência de agir e de existir, de pensar e de conhecer.

Na tradição filosófica, o afeto geralmente é deixado em segundo plano, tendo a mente (razão) um lugar privilegiado e sobrevalorizado, um lugar de domínio e poder, representado na célebre frase de Descartes, contemporâneo de Espinosa: "penso, logo existo" (1996, p. 36). Contrariando essas posições, Espinosa defende o paralelismo, o que significa dizer que a mente e o corpo caminham juntos sem sobreposição, sem hierarquia, sem uma luta entre a razão e a emoção.Para marcar a sua posição, Espinosa,em seu *Tratado Político*, afirma que

> Os filósofos concebem os afetos com que nos debatemos como vícios em que os homens incorrem por culpa própria. Por esse motivo, costumam rir-se deles, chorá-los, censurá-los ou (os que querem parecer os mais santos) detestá-los. Creem, assim, fazer uma coisa divina e atingir o cume da sabedoria quando aprendem a louvar de múltiplos modos uma natureza humana que não existe em parte alguma e a fustigar com sentenças aquela que realmente existe. Com efeito, concebem os homens não como são, mas como gostariam que eles fossem. (SPINOZA, 2009, p. 5)

Até hoje vemos reflexos dessas ideias que foram criticadas por Espinosa, ainda vemos que muitos professores, alunos, pais e sociedade em geral defendem um objetivo escolar meramente técnico-científico, que prepare os estudantes para o mercado de trabalho, não valorizando os agenciamentos entre professores e estudantes, estudantes e estudantes, estudantes e objeto de estudo, estudantes e famílias, dentre outras múltiplas relações que atravessam os sujeitos.

Espinosa insiste que o homem é constituído pelos afetos, sendo definidos em positivos e negativos, passivos e ativos; assim, forças externas agem a todo momento sobre os sujeitos, aumentando ou diminuindo suas potências, compondo ou decompondo os seus corpos.

Espinosa é definido por Deleuze como príncipe dos filósofos, Deleuze traz algumas reflexões sobre a filosofia espinosista dando lhe um novo sopro; lendo Espinosa entendemos bem o que ele quer dizer quando relata o efeito provocado por tal ação.

> Foi sobre Espinosa que trabalhei mais seriamente segundo as normas da história da filosofia, mas foi ele que mais me provocou o efeito de uma corrente de ar que sopra nas nossas costas cada vez que o lemos, de uma vassoura de bruxa que nos faz cavalgar. Espinosa. Ainda não começamos a compreendê-lo, e eu não mais do que os outros. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 26)

O efeito dessa corrente de ar nos leva a experimentar a filosofia dos afetos no processo de ensino e de aprendizagem, a pensar no erro como uma errância, como um movimento, como um dispositivo para a aprendizagem.

2. A errância na aprendizagem da matemática e da língua portuguesa

No processo de aprendizagem, os erros geralmente são percebidos como algo negativo; usando os conceitos espinosistas, podemos dizer que eles são entendidos como afetos tristes que diminuem a potência de agir e de existir dos sujeitos. Constituindo-se como uma potência de padecer, a ideia que se tem do erro é inadequada, e o que propomos é que devemos transformá-la em uma ideia adequada, deslocando-a de uma paixão triste para uma paixão alegre.

A transformação da ideia inadequada do erro em ideia adequada pode ser possível com novos encontros, com bons encontros que ativam a potência de agir. O movimento forçado pelos bons encontros deve promover a metamorfose necessária.

Os encontros afetivos com a língua portuguesa e a matemática não devem se resumir à compreensão da utilidade atribuída à aquisição desses saberes, mas a um prazer, a uma alegria que vem pela experimentação, pelos encontros com o professor, com os pares, com o objeto. Muitas vezes, os objetivos educacionais são ligados à utilidade associada ao mundo do trabalho e ao mercado de consumo (IAFELICE, 2015);

mas, se entendermos o sujeito como um ser múltiplo e plural, inferimos que a relação com os saberes vai muito além do seu papel utilitário, eles fazem parte do processo de individuação dos sujeitos (SIMONDON, 2020).

Os afetos tristes matam, estabelecendo uma potência de padecimento; e o erro, concebido como conjunto de afetos passivos e de paixões tristes, impede a ação, a liberdade, a aprendizagem, o desenvolvimento. Propomo-nos a pensar o erro como uma construção sígnica, um dispositivo, um afeto positivo, um lugar de desdobramentos.

Deleuze (2006) afirma que nunca se sabe como alguém vai aprender determinada coisa, ou o que vai despertar o amor por determinado objeto; ainda hoje não temos uma resposta fechada sobre isso. Pelo viés filosófico de Espinosa, Simondone Deleuze, podemos almejar uma solução provável; de outra modo, sem apelar para a filosofia desses autores, ou de outros, que porventura abordem temática semelhantes, provavelmente nunca chegaremos à resolução dessa questão. Criemos, então, novos problemas, para percebermos os sujeitos como seres singulares e metaestáveis, já que não existe estabilidade ou instabilidade fixas e absolutas.

Acreditamos que existem diferenças entre a percepção do erro no ensino e na aprendizagem da matemática e a sua percepção no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa; isso porque a matemática é entendida como uma ciência exata; logo, já tem toda uma formatação, um sistema, um modo, que muitas vezes a deixa consideravelmente rígida, hermética, e, por isso, muitas vezes, no imaginário dos alunos, como inacessível. Ainda existe o discurso de que a matemática é para gênios ou loucos, entendemos que isso acaba afetando negativamente as pessoas e que, por isso, existe um afastamento desse saber, que deveria ser saboroso e que acaba com um gosto amargo, intragável. Já na língua portuguesa, a linguística moderna tem promovido uma concepção diferente que trataremos a seguir.

A língua é viva e está em constante movimento, Poll e Pereira (2020) traçam uma relação do conceito do erro advindo dos estudos da linguística moderna, afirmando que existe uma relativização do conceito de erro linguístico, e demonstrando que alguns autores defendem a inexistência do erro no uso da língua portuguesa;destes,podemos destacar Bagno (2002), Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2004), que argumentam, dentre outras coisas, que,devido às variantes da língua, a norma

gramatical também admite diversas construções. Outros, como Travaglia, (2002) defendem que sejam usados outros termos, que não sejam tão opressores como o estereótipo que o conceito de erro carrega.

Concordamos com Poll e Pereira (2020), que é necessária uma prática educativa diversa, que seja livre de preconceitos e que ensine os sujeitos a atuarem em vários contextos. Destacamos que não devemos negar a existência do erro, negar a existência da norma, de várias normas, mas usar o erro como um método de ensino e de aprendizagem, como defendem Cury (2007) e Torre (2007).

Não é errado errar! Errar faz parte da vida e, obviamente, do processo de ensino e de aprendizagem; devemos, então,aproveitar os erros para a apreensão dos saberes, entendemos que as normas existem tanto na matemática quanto na língua portuguesa e que elas são importantes para uma comunicação entre os seres, são importantes para os encontros, são importantes para os agenciamentos, são importantes para a formação holísticas dos sujeitos.

Muitas vezes o erro imobiliza, frustra, limita, impõe-se como uma barreira no processo de ensino e de aprendizagem da matemática e da língua portuguesa; entendemos que as experimentações afetivas positivas compõem os sujeitos e aumentam sua potência de agir e de existir no mundo.

Pensamos que pode existir uma travessia da servidão para a liberdade, e isso acontecerá com um novo posicionamento diante do conceito de erro, uma desterritorialização da impotência para a potência.

3. A liberdade na aprendizagem

A liberdade também é pensada por Espinosa, ele a entende como a potência para agir a partir dos seus próprios desejos ou de sua própria natureza. Ele também denuncia a servidão que é a impotência, ou seja, uma consequência dos afetos tristes: uma vez que o sujeito não consegue se manifestar, agir, ele vive ao acaso dos encontros.

Assim, ser livre é ser causa ativa; o conhecimento de si e dos afetos de que se é capaz é empoderador, criando a atividade e a causa adequada. Nisso os professores podem atuar diretamente, promovendo bons encontros, entendendo as subjetividades e singularidades dos sujeitos.

Essa concepção de sujeito implica uma nova postura diante do ensino e da aprendizagem.

Paulo Freire defende a ideia de uma educação democrática e libertadora (1967; 1987), com a qual concordamos; uma vez que pensamos sobre o poder do afeto de aprender, de conhecer e de como isso empodera os sujeitos em suas ações e manifestações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Professores e alunos necessitam de uma experimentação da liberdade; muitas vezes os professores são presos a uma norma explicita ou implícita de controle, têm uma falsa ideia de que dominam o saber, de que dominam o ensino e de que, com isso, dominam a aprendizagem. Não se permitem uma errância, não se permitem um flanar – um cartografar do saber, do ensinar, do aprender, do ser e do devir (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020ª; 2020b).

4. Considerações finais

Ainda hoje há quem privilegia a razão sobre a emoção, como se fosse possível dividir o homem em caixinhas compartimentadas, como fizeram com as disciplinas escolares, e que se pudesse escolher qual delas usar em determinado momento. Sabemos que isso é inadequado no processo de ensino e de aprendizagem, como é inadequado para tratar toda a complexidade humana, simplesmente dividindo-a em partes e considerando-a como facilmente manipulável ao nosso bel prazer.

Aprender também não é simples e não temos respostas prontas para todas as questões que envolvem não só a aprendizagem como também o ensino, mas concordamos com Schéres (2005) que diz que:

> Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: "fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas"; pois é preciso desfazer os "aparelhos de saber", as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em "devires" que comandam e balizam toda criação. (SCHÉRES, 2005, p. 118)

Assim como entendemos o posicionamento de Kastrup (2001), que mostra a aprendizagem com a implicância de um movimento, de encontros de si e do outro, encontro com o ser e com saber, com a invenção e a criação:

> A aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo, um sacrifício do eu pré-existente. Seu caráter de corporificação diz respeito ao fato de que a aprendizagem produz uma configuração sensório-motora que é obtida pela assiduidade com que se habita um território. A formação das habilidades e competências específicas produz a resistência necessária ao desmanchamento das formas e reduz o risco de sua inconsistência, concorrendo para impor limites à flexibilidade, ao risco de a errância converter-se num fim em si mesma. Ambos os aspectos fazem parte da aprendizagem quando esta é entendida como processo de produção da subjetividade. (KASTRUP, 2001, p. 24)

Aprendemos quando deciframos os signos, quando descobrimos o devir, o inacabado, a incompletude, o excesso, o rizoma, o ritornelo, o território, a desterritorialização e a reterritorialização (DELEUZE, 2003; 2004; 2006). Aprender é um acontecimento, uma transidividuação, uma construção alagmática (SIMONDON, 2020).

O erro não deve ser então um empecilho para a aprendizagem, mas um dispositivo, uma errância, um afeto positivo provocando um ato de resistência: conhecimento é poder, é palavra, é ação, é verbo, é liberdade, é criação, é invenção. Assim, conceber a aprendizagem é conceber a emancipação dos sujeitos, e o papel da educação e dos professores é a promoção de seres potentes e conscientes do seu poder de afetar e de serem afetados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2004.

CURY, H. N. *Análise de erros*: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos.* São Paulo: Escuta, 1998.

_____. *Espinoza*: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo:Iluminuras, 2004.

_____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Grall, 2006.

DESCARTES, R. *Discurso do método.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, L. R. P. F.; COSTA, P. V.; SILVA, R. S. *Arte-Cartografia.* João Pessoa: Ideia, 2020a.

_____; _____; _____. *Educação-cartografia: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil.* João Pessoa: Ideia, 2020b.

POLL, M. V. M.; PEREIRA, A. M. A questão do erro em língua portuguesa: uma abordagem teórica. *Revista de estudo da linguagem*, v. 28, n. 3, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15525. Acesso em: 20 fev. 2021.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SCHERÉR, R. Aprender com Deleuze. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-94, set./dez. 2005

SIMONDON, G. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. São Paulo: 34, 2020.

SPINOZA, B. *Ética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. *Tratado político.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TORRE, S. de La. *Aprender com os erros*: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

A FASE HEURÍSTICA NO SCHOLA AQUITANICA: ETAPAS PARA TRADUÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS DO COLÉGIO DE GUIENA

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)
cardozomelyssa@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Elaborado pelo humanista português André de Gouveia e publicado por Élie Vinet, em 1583, o *Schola Aquitanica* é o plano de estudos que foi aplicado como regimento interno do Colégio de Guiena, em Bordeaux. O documento prescrevia um modelo educacional no formato dos principais colégios parisienses, fundamentado nas competências da *lectio, disputatio* e *repetitiones*. Além da versão em latim, publicada no século XVI, existe também uma versão bastante difundida publicada pelo francês Luis Massebieau em 1886. Publicada com o título *Le programme d'études du Collège de Guyenne*, a versão de Massebieau é uma edição com comentários e bilíngue (latim-francês). Pensando em um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF), a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística (HL), de Swiggers (2013), e o método filológico de Basseto (2013), temos como objetivo apresentar os estágios elaborados para uma tradução inédita do *Schola Aquitanica* em língua portuguesa.

Palavras-chave:
Educação Humanística. *Schola Aquitanica*. Historiografia da Linguística.

RÉSUMÉ

Élaboré par l'humaniste portugais André de Gouveia et publié par Élie Vinet en 1583, la Schola Aquitanica est le plan d'études qui a été appliqué en tant que règlement interne du Collège de Guiena à Bordeaux.Le document prescrivait un modèle éducatif dans le format des principaux collèges parisiens, basé sur les compétences de la *lectio, disputatio* et *repetitiones*. Outre la version latine publiée au XVIe siècle, il existe également une version assez répandue publiée par le Français Luis Massebieau en 1886. Publiée sous le titre *Le programme d'études du Collège de Guyenne*, la version de Massebieau est une édition avec commentaires et bilingue (latin-français).Nous présentons une découpe de la recherche développée dans le master en Études de Langage (Posling-UFF), basée sur les fondements théoriques et méthodologiques de l'Historiographie Linguistique (HL), de Swiggers (2013), et la méthode philologique de Basseto (2013), nous avons pour objectif de présenter les stages élaborés pour une traduction sans précédent de la *ScholaAquitanica* en portugais.

Mots clés:
***Schola Aquitanica*.Historiographie linguistique.Éducation humaniste.**

1. *Palavras iniciais*

Apresentamos nesse artigo o texto completo da comunicação apresentada durante o XIII SINEFIL, que corresponde a um recorte do resultado da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado. O objeto de pesquisa selecionado foi o regimento interno do Colégio de Guiena, situado em Bordeaux, na França. É importante salientar que este documento foi redigido durante o Renascimento, mesmo período do ressurgimento do pensamento greco-romano, que trouxe a tona edições críticas de obras clássicas, gramáticas, dicionários, manuais de ensino, etc., em virtude da criação da imprensa. De acordo com Leonardo Kaltner:

> O humanismo é um movimento intelectual e espiritual renascentista que se manifestou, entre os séculos XIV e XVI, tendo seu surgimento na Itália com o poeta Petrarca [...]. Como movimento intelectual, o Humanismo foi um período de profundo estudo das humanidades, responsável pelo ressurgimento do antigo pensamento greco-romano, que resultou na composição de várias obras novilatinas, na confecção de dicionários, no trabalho de ecdóticos e gramáticos por toda Europa. (KALTNER, 2018, p. 19)

Deste modo, a difusão de livros impulsionou a educação humanística e o humanismo renascentista, considerado um movimento de renovação cultural, linguístico e literário.

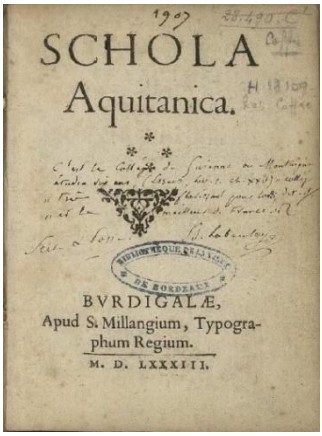
O *Schola Aquitanica* determinava toda a organização da instituição de ensino, que ia desde o conteúdo programático, de acordo com a seriação das turmas, até o calendário escolar. A idade, o nível de conhecimento e o grau de dificuldade aplicado a cada turma e disciplina foram alguns dos critérios aplicados para organizar os estudantes em diferentes séries. O plano de estudos prescreve regras para dez turmas que são direcionadas, principalmente, ao ensino de gramática latina.

Pensando em um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF), a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística (HL), de Swiggers (2013), e o método filológico de Basseto (2013), temos como objetivo apresentar os estágios elaborados para uma tradução inédita do *Schola Aquitanica* em língua portuguesa. Na próxima seção, abordaremos algumas informações acerca do plano de estudos.

2. *A fonte primária: Schola Aquitanica*

O *Schola Aquitanica*[4]é o plano de estudos elaborado e redigido, em língua latina, pelo humanista português André de Gouveia (1497–1548) e publicado pelo humanista francês Élie Vinet, em 1583. O documento levava em consideração a existência de dez turmas[5]no colégio, as chamadas de classes de gramática com o objetivo de aplicar a educação humanística, com ênfase ao ensino de gramática latina, fundamentado em algum gramático de prestígio ou em alguma gramática utilizada nos renomados colégios da França.

Imagem 1: Frontispício do Schola Aquitanica, 1853.


SCHOLA
Aquitanica.
BVRDIGALÆ,
Apud S. Millangium, Typographum Regium.
M. D. LXXXIII.

O plano de estudos é claramente organizado em duas partes, de modo que a primeira é composta por uma carta de apresentação do colégio e de seu regimento interno, descrições das práticas exercidas da décima à primeira classe, como deveriam ser desenvolvidas as aulas de filosofia e as disputas públicas. As classes eram organizadas de forma decrescente, equivalendo a décima e nona classe ao nível elementar, direcionado a alfabetização, introdução à leitura e escrita, e a primeira classe

[4] Também conhecido como *Docendi Ratio in Ludo Burdigalensi* e, em francês, Le programme d'études du Collège de Guyenne.

[5] Em alguns livros e documentos encontramos informações indicando que o colégio era composto por até doze classes de gramática, mas apresentamos o ponto de vista de Gouveia no documento.

ao nível mais avançado. E integra a segunda parte do programa o estatuto do colégio e um calendário de feriados da cidade e dos dias santos.

A educação humanística buscava o desenvolvimento do ser humano por meio do saber, de maneira universal. Desse modo, o humanismo é ligado as *litterae humana*[6]em contraste com as *litterae diuinae* [7].

3. Etapas para uma edição bilíngue

Na seção anterior, apresentamos o plano de estudos, a proposta de organização para o colégio e suas classes de gramática, seguido do clima intelectual da época. Nesta seção, abordaremos as etapas para uma versão do documento em língua portuguesa.

É importante destacar que nossa pesquisa é dividida em duas dimensões de análise: interna e externa. Compreende-se como a primeira dimensão, um olhar universal do documento e os métodos e procedimentos abordados no plano de estudos. Em oposição, a dimensão externa de análise corresponde a uma periodização, a relação entre a divulgação dos saberes e ao clima intelectual da época, como explica Ronaldo Batista na seguinte passagem:

> Coloca-se como função, então, interpretar saberes sobre a linguagem tanto em sua dimensão interna (o que os textos dizem, como dizem e por que dizem), quanto em sua dimensão externa (o contexto histórico-social em que esses textos são legitimados como parte de um processo científico e/ou intelectual). (BATISTA, 2019, p. 10)

Para construir uma narrativa historiográfica, utilizamos como fundamentação teórica os conceitos e os aparatos para pesquisa da Historiografia da Linguística (HL), apresentados por Pierre Swiggers (2013, 2019), e para o estabelecimento e tradução do texto latino, as etapas do método filológico de Bruno Basseto (2013).

Além da análise interpretativa que o historiógrafo deve construir, a interpretação historiográfica é constituída de seletividade, evidências a serem problematizadas e do ponto de vista do historiógrafo. Para isso, empregamos como ferramenta metodológica as fases da análise historiográfica.

---

[6] Estudo do ser humano.

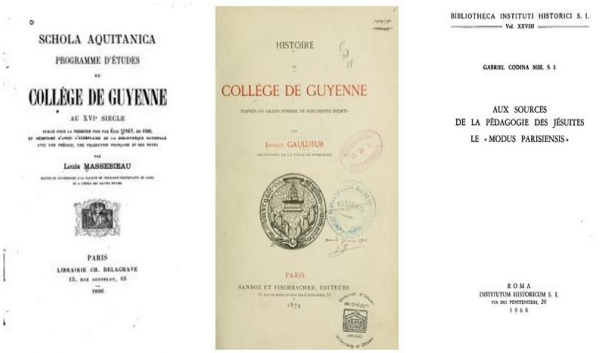
[7] Estudos teológicos.

Swiggers (2013) apresenta duas exigências (organograma e organização do próprio trabalho historiográfico) referentes à organização e andamento da pesquisa historiográfica. Neste recorte, destacamos a *fase heurística*, que integraa organização do próprio trabalho. Desta maneira, as fases de análise são organizadas da seguinte forma:

> [...] uma fase *heurística*, que compreende as seguintes tarefas: informar-se sobre as fontes e sua disponibilidade; ler os textos-fontes; "catalogar" ideias, os pontos de vista e a terminologia; contextualizar as ideias, os termos.
>
> [...] uma fase *hermenêutica*, que consiste em uma interpretação, que sempre se fundamenta no uso de categorias interpretativas. Aqui se pode fazer a distinção entre categorias gerais (os conceitos que fazem parte da metodologia geral) e categorias específicas (os conceitos que constituem a metodologia específica). Há de destacar-se o fato de que a interpretação implica uma dimensão *comparativa*, porque (quase sempre) se trata de relacionar conceitos/autores/modelos.
>
> [...] uma fase executiva: a da demonstração dos resultados da investigação. (SWIGGERS, 2013, p. 44)

A execução da *fase heurística* na pesquisa ocorre a partir da seleção do plano de estudos, publicado em 1583, como corpus escolhido para pesquisa. Em seguida, na busca por outras informações sobre o colégio, a cidade, a contextualização histórica etc., buscamos por de obras como as de Codina Mir, que trata do *modus parisiensis* nos colégios jesuíticos (1968), Ernest Gaullieur, sobre a história do Colégio de Guiena (1874), a edição do *Schola Aquitanica*, publicada por Massebieau no século XIX, e outros textos, para que ocorresse a análise e a contextualização dos dados coletados nas outras fases da pesquisa.

Imagem 2: Edições e obras referenciais.



Schola Aquitanica: programme d'études du Collège de Guyenne, Luis Massebieau (1886)

Histoire du Collège de Guyenne, Ernest Gaullieur (1874)

Aux source de la pédagogie des jésuites: Le "modus parisiensis", Gebriel Codina Mir (1968)

Para estabelecer o texto latino e a tradução do documento seguimos duas etapas do trabalho filológico apresentada por Bruno Basseto (2013). A primeira etapa foi a *crítica textual*, que tem como finalidade a reconstrução de um texto através das seguintes fases:

- *Recensio* (levantamento das edições do documento);
- *Collatio Codicum* (comparação entre as versões do século XVI e XIX);
- *Emendatio* (correção/adequação do texto).

Na segunda etapa, desenvolvemos a exegese dos excertos traduzidos, pela crítica histórico-literária, que propõe explicitar questões indefinidas ou incompreensíveis do *corpus*. Apresentamos a seguir uma parte do documento, que corresponde a introdução do plano de estudos, com o estabelecimento do texto latino, seguido de sua tradução em língua portuguesa[8].

[8]Tradução da autora.

4. *Excerto do documento e tradução*

DOCENDI RATIO IN LUDO BURDIGALENSI

Burdigalensis schola, cui humaniorum litterarum gymnasio, Aquitanicæ quoque scholæ cognomen impositum fuit: quod et Burdigala Aquitaniæ, suæ provinciæ, caput sit, et quod universæ Aquitaniae juventus Burdigalam tanquam ad mercatum bonarum artium, cuncta confluat: hæc cum in sua civitate esset unica, et floreret maxime, duodecim classes grammaticorum habuit, quæ nunc sunt novem tantum, sed quæ ad denarium adduci numerum debere, et illic consistere censuerim. Primum enim ingenio ille insigniter tardo fuerit, qui decem annorum spatio, a decima classe ad primam non pervaserit: poteritque in eodem ordine duos annos pluresve manere. Deinde sicujus classium ubertas ea fuerit, ut molesti inter se sint immenso numero pueri, et præceptor unus tantam turbam sustinere non possit, una classis in duas dividi poterit, et utrique suus præceptor, et doctrina assignari. Sic ex una Sexta duas aliquando hic factas multi meminerunt: quæ utraque priscum nomen retineret, sed majoris Sextæ, in quam provectiores delecti fuerant: et Minoris Sextæ, in quam eorum cordiscipuli. A decima igitur, ac infima classe Grammaticorum, hujus tractationis sit exordium (VINET, 1583).

Tradução:

Programa de ensino no Colégio de Bordeaux

O Colégio de Bordeaux, que funciona como um ginásio de letras humanas, também foi chamado pelo nome de Colégio de Guiena, porque Bordeaux é a capital da província de Guiena, e todos os jovens das diferentes partes de Guiena se dirigem a Bordeaux em busca do mercado das boas arte; pelo fato de ser esse colégio o único em sua cidade, e ser extremamente próspero, chegou a ter doze classes de gramática. Agora existem apenas nove, porém, eu gostaria de estender o número para dez classes, e deixar assim desse modo. Porque, em primeiro lugar, aquele que for extraordinariamente tardio em seu desenvolvimento, que no espaço de dez anos não atingisse da décima classe à primeira, poderia permanecer dois anos ou mais na mesma classe. Então, se alguma das classes for muito grande, de maneira que os alunos se prejudiquem, por causa de seu grande número, e um só preceptor não possa conter tão grande turba, uma turma poderia ser dividida em duas, e para cada uma delas haveria um preceptor, e seu preceptor poderia assinalar seu método particular (doctrina). Assim, por exemplo, a partir de uma turma da sexta série, como muitos se lembram, às vezes fizemos duas turmas neste colégio. Ambas as turmas mantinham o nome antigo, mas havia o sexto ano maior, para o qual tínhamos escolhido os mais avançados, e o sexto ano menor, que consistia em seus outros colegas. É, portanto, sobre a décima e mais ínfima classe gramatical que devemos começar esse tratado.

5. *Conclusão*

Pensando numa análise do ensino de latinidades durante o Renascimento, nossa pesquisa avançou para outra etapa, alcançando uma tradução inédita do plano de estudos em língua portuguesa. A tradução proporciona a difusão do documento, sua acessibilidade ao público leitor a-

tual e aos pesquisadores, além de catalogar as obras de autores clássicos utilizados no colégio, que são utilizados nos cursos de letras clássicas da atualidade.

O período do renascimento em toda Europa foi conhecido como a "Era das gramáticas" (NAVARRO, 2000) e teve como característica a produção de dicionários, gramáticas, compêndios e principalmente materiais didáticos, resultando na instrumentalização das línguas de todo o mundo. Deste modo, a tradição gramatical latina foi uma importante influência como base da ordenação das obras de descrição das línguas vernaculares.

No que tange a primeira edição do *Scola Aquitanica*, a partir das experiências como diretor de colégios na França, André de Gouveia redigiu os primeiros regulamentosinternos do Real Colégio das Artes e Humanidades: O Regimento do Real Colégio das Artes (1547) e os *Statuta* (1548), seguindo como modelo o regimento interno do Colégio de Guiena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

BATISTA, Ronaldo de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

DESPAUTERIUS, Johannes. *Commentarii Grammatici*. Paris: Ex Officina Roberti Stephani, 1537.

GAULLIEUR, Ernest. *Histoire du Collège de Guyenne*. Paris: Sandoz et Fischbacher Éditeurs, 1874. Disponível em: https://archive.org/details/histoireducoll00gaul/page/n5/mode/2up. Acesso em: 24/07/2019.

KALTNER, Leonardo F. *Brasil e Renascença*: a cultura clássica na origem do Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

MASSEBIEAU, L. *Schola Aquitanica*: programme d'études du Collège de Guyenne au XVIe siécle. Paris: Delagrave, 1886. Disponível em: https://archive.org/details/scholaaquitanic01bordgoog. Acesso em: 11/06/2019.

MILLET, Olivier. *L'idée de Renaissance à la Renaissance*In: Legado clássico no Renascimento e sua receção: contributos para a renovação do

espaço cultural europeu. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 43-58. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/content/livro?id=42974. Acesso em: 02/09/2020.

MIR, Gabriel Codina. *Aux source de la pédagogie des jésuites: Le "modus parisiensis"*. Roma: Institutum Historicum S. I., 1968. Disponível em: https://archive.org/details/bhsi28/mode/2up. Acesso em: 24/07/2019.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. In: PINHO, Sebastião Tavares de *et al*. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548–1998)*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2000. p. 385-406.

SANTOS, Melyssa C. S; KALTNER, Leonardo F. *Schola Aquitanica* e a gramática de Despautério: Intertextualidades. *Revista Philologus*, v. 76 Supl, p. 749-58, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/. Acesso em: 06/09/2020.

_____. O plano de estudos do Colégio de Guiena (1583): uma análise sob a ótica da Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, v. 78 Supl, p. 2441-2249, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/. Acesso em: 04/01/2021.

SOARES, Nair de N. C. *Mostras de sentido no fluir do tempo: estudos de humanismo e renascimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/mostras_de_sentido_no_fluir_do_tempo_estudos_de_humanismo_e_renascimento. Acesso em: 10/12/2020.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44/45, p. 39-59, Rio de Janeiro, 1º e 92º semestres/2013. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45.pdf. Acesso em: 04/10/2020.

A FIGURA FEMININA NO CONTO "LA VITROLA", DA ESCRITORA JOSEFINA PLÁ

Tais Turaça Arantes (UERJ e UFRJ)
taistania@gmail.com
Felipe de Andrade Constancio (UERJ)
felipe.letras.ac@gmail.com
Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-RIO e UFRJ)
gustavo.c.p@live.com

RESUMO

O presente artigo contempla, em seu escopo, a análise do conto "La vitrola", da escritora Josefina Plá, que desenvolveu sua escrita no Paraguai. De acordo com Benatti (2018), a autora é considerada uma das maiores artistas da *Generación del 40* e precursora do feminismo no Paraguai. Sendo assim, não é estranho que ela teria sido e ainda seja considerada uma ativista em sua trajetória intelectual, visto que além de produzir textos literários também escrevia artigos sobre o feminino e a situação da mulher. Neste estudo, buscamos analisar a figura feminina, e o embasamento teórico do texto está ancorado tanto em estudos literários, quanto da revisão de literatura sobre o feminismo e a psicanálise. A metodologia é de cunho qualitativo. Os resultados demonstram que Josefina Plá, em sua literatura, denuncia questões sociais.

Palavras-chave:
Feminismo Literatura. Josefina Plá.

ABSTRACT

This article discusses in its scope an analysis of the story The record player by the writer Josefina Plá, who developed her non-Paraguayan art. According to Benatti (2018) the author is considered one of the greatest artists of the Generation of 40 and the precursor of non-Paraguayan feminism. Furthermore, it is not strange that she was, and still is, considered a militant in her intellectual attire, because, in addition to producing literary texts, she keeps articles on the female and female situation. In this study, we seek to analyze the female figure, whose theoretical basis of the text is anchored both in literary studies and in the literature review on feminism and psychoanalysis. A qualitative methodology. The results show that Josefina Plá in her literaturedenounces social issues.

Keywords:
Feminism. Literature. Josefina Plá.

1. Introdução

Antes de se aprofundar mais na temática do presente trabalho, é interessante lembrar que a maioria dos estudos centrados nas universida-

des, quando se trata de literatura hispanoamericana, volta-se para grandes nomes, tais como: Gabriel Garcia Marquéz, Pablo Neruda e Jorge Luis Borges.

> Deixando de lado escritores de grande qualidade, que são algumas vezes lembrados outras não, e que por conta disso permanece no esquecimento e na ignorância da maioria dos alunos dos cursos de Letras. Josefina Plá, escritora paraguaia, se encontra neste meio, o meio dos autores de qualidade que são esquecidos dentro dos cursos de Letras. (BENATTI, 2012, p. 46)

É perceptível uma ausência dos nomes de autoras. As pesquisas para o presente trabalho contribuíram não somente para o fato de se estudar uma autora, como também para sabermos um pouco mais sobre a literatura do Paraguai, país que está próximo ao nosso, com fronteira com o estado de Mato Grosso do Sul.

A literatura hispanoamericana, desde seus primórdios, foi marcada por uma grande mistura de diferentes culturas. E dessa condensação de culturas distintas umas das outras surge uma das maiores, no sentido de amplitude de seus braços, e mais ricas, por tantos grandes nomes que fizeram e fazem parte dela, que é a literatura hispanoamericana. Logo, em meio a essa tão rica diversidade cultural e literária, a mulher também conquistou seu espaço, claro que de uma forma mais lenta, aos poucos foram vencendo os preconceitos e ganhando cada vez mais espaço dentro do meio literário (BENATTI, 2010, p. 1).

O conto ora analisado se intitula “La vitrola” e foi escrito por Josefina Plá. Ao lê-lo, foram percebidas principalmente questões sobre a figura feminina e denúncias, por assim dizer, de como é a vida na classe baixa. Nesse sentido, usamos a palavra denúncia por acreditarmos que por meio da literatura se pode dizer aquilo que realmente acontece na sociedade, visto que:

> A literatura expressa os dilemas, sentimentos e muitas vezes a realidade do homem, de maneira a explorar o raciocínio e o imaginário do leitor, transportando-o para o lugar do outro. Deste modo, a Literatura leva o leitor à análise de realidades diversas, impulsionando-o ao Conhecimento, pois trata de reflexos da história e da Realidade social de determinadas comunidades retratando a cultura, os costumes, e a organização política e social de determinada região, podendo deste modo auxiliar o Direito através de textos de ficção que expressam determinados problemas sociais e determinadas formas de expressão da sociedade, pois as obras exemplificam a situação social, políticas e psicológica da sociedade. (ORTIGA; KACHIYAMA; DEPINÉ; MORETTO, 2010, p. 2118)

Nesse sentido, é importante dizer que Josefina Plá faz parte do contexto da literatura hispanoamericana, e que, mesmo sendo uma mulher, conquistou o seu espaço.

2. Sobre a autora

Josefina Plá nasceu na Espanha, mas viveu no Paraguai desde os dezoito anos. De acordo com alguns críticos, "não é o lugar de nascimento de escritores que lhes dá uma determinada nacionalidade, mas sim a língua habitada por eles que lhes confere um lugar próprio" (FORNET *apud* MIGNOLO, 2003, p. 314).

> Ao lado de seu marido, renovou as artes plásticas no Paraguai. Foi jornalista na imprensa escrita, trabalhou no rádio e organizou exposições de arte. Sua obra poética, que não ultrapassa uma centena e meia de poemas, fala da dor de se estar vivo. No livro de poemas *Tiempo y tiniebla* (1982), escreveu o seguinte: "o vestido que veio demasiado cedo, que jamais caiu bem, o vestido, que chegou já tarde, para ir à festa, quando já tinha adormecido". Entre seus livros de poesia destacam-se ainda *El precio delossueños* (1934), seu primeiro trabalho, *El polvo enamorado* (1968), *Antología poética* (1977), *Cambiar sueños por sombras* (1984) e *La llama y la arena* (1987)[9]

Depois da morte de seu marido, em 1934, Josefina Plá decidiu voltar para o Paraguai. Ao lado dos poetas Hérib Cervera e Augusto Roa Bastos, formou a tríade da chamada Geração dos 40[10].

3. Descrição do corpus: aspectos gerais do conto

Neste tópico, analisamos o conto em suas dimensões, sendo elas: enredo, tempo, espaço e personagem.

3.1. O enredo

Apresenta-se aqui como o enredo se desenvolve. Vejamos abaixo:

---

[9] Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/p/pla-josefina. Acesso em 7 de abril de 2021.

[10] *Idem 1*.

Situação Inicial: Inicia-se no momento em que Delpilar, aos 10 anos, é dada para adoção por sua mãe à Dona Fausta, e, na casa dessa senhora, Delpilar conhece o som do vitrola, pelo qual ela se apaixona, e faz com que ela fuja do mundo exterior e viva seus devaneios melódicos, bem melhor que a realidade do qual estava habituada. É na casa de Dona Fausta que ela vai passar sua infância, sua adolescência e uma parte de sua vida adulta quando se emancipa.

Estabelecimento de um conflito: O primeiro conflito se estabelece, aos quinze anos, quando Pilar manifesta o desejo de ter uma vitrola, pois isso foi muito importante na sua infância. Aos 35 anos, ela se emancipa: Delpilar se tornou uma mulher pacata, reservada, sem atributos físicos que a tornassem atraente, vendendo verduras era seu meio de sobrevivência. Ela se mantém isolada em seu silêncio natural, alheia a tudo e todos.

Desenvolvimento: O texto se desenvolve em torno, da vida de Delpilar, e de seu isolamento do mundo, causado por sua personalidade pacata, e pelo som nostálgico da vitrola de seu vizinho que a acompanhava durante toda sua vida, até o momento que conhece Cipriano, vulgo Ceprí, em quem determinado momento encontra felicidade, mas sempre em busca de algo melhor.

Clímax: O clímax se dá no momento de felicidade quase que total, quando Delpilar se encontra noiva e grávida de seu primeiro filho. Momento também que é presenteada pelo noivo com uma vitrola nova, em que está totalmente realizada, aparentando que não lhe falta mais nada.

Desfecho: No entanto o desfecho é trágico, pois, um pouco antes de se casar, Ciprino morre de um pneumonia, ela se encontra sozinha, mas, como tinha um filho, ela decide viver para ele, que infelizmente passando algum tempo sofre de hidrocefalia, que mais adiante o levaria à morte. Restando apenas ela e sua vitrola, a única capaz de tirá-la daquela realidade triste que se instaurara. Mais adiante, ela empresta sua vitrola até então de "Cepí" a uma de suas sobrinhas que não devolve, algum tempo depois Delpilar adoece e deixa sua vitrola para Cristina.

3.2. Tempo

Benatti e Santos (2012, p. 38) nos explicam que Delpilar está ligada no som da vitrola, seu mundo se transforma, a partir daí sua vida é regida pelas notas musicais que vinham de fora. Sendo assim, o tempo da

narrativa se desenvolve e desenrola de forma cronológica. Todos os acontecimentos são caracterizados por um período. Como por exemplo: "Durante unos meses, Delpilar estuvo oyendo hablar de lapelea como quien oye llover, ensimesmada em sus huevos pequenos y manchados como de tero" (PLÁ, 1996, p. 182).

3.3. A personagem

Neste tópico, classificaremos a personagem principal do conto em redondo ou plano. Um vez que se pode dizer que a personagem é um ser fictício. Dessa forma, classificamos a personagem em plana ou redonda, a partir da explicação abaixo:

> Em nossos dias, Foster retomou a distinção de modo sugestivo e mais amplo, falando pitorescamente em "personagens planas" (flat characters) e "personagens esféricas" (round characters). "As personagens planas eram chamadas temperamentos (humours) no século XVII, e são por vêzes chamadas tipos, por vêzes criaturas. Na sua forma mais pura, são construídas em tôrno de uma única ideia ou qualidade; quando há mais de um fator néles, temos o coméço de uma curva em direção à esfera […] As "personagens esféricas" não são claramente definidas por Foster, mas concluímos que as suas características se reduzem essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões; de serem portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender. A prova de uma personagem esférica é a sua capacidade de nos surpreender de maneira convincente. Se nunca surpreende, é plana […] Decorre que as personagens planas não constituem, em si, realizações tão alta quanto as esféricas, e que rendem mais quando cômicas. (CANIDO, 1995, p. 46-7)

Sendo assim, entendemos que Delpilar é uma personagem plana, pois a partir da leitura percebemos que, no início do conto, ela é uma personagem sem muitas perspectivas e termina o conto da mesma forma. Nessa perspectiva, Silva (2013, p. 31) nos diz que "Josefina Plá buscou um modelo no mundo real, pois retrata a situação da realidade da criança abandonada que se transforma na mulher agregada, sem direitos no lar que a abrigou".

Delpilar mantém, do início ao fim de sua história, uma relação íntima com a vitrola. Sua ligação com o objeto é o que lhe dá vida e, em todas as situações em que a autora coloca a personagem, há sempre uma busca pelo objeto, ou seja, é pelo objeto que as atitudes de Delpilar são moldadas. Para finalizar essa parte, mencionamos, novamente, as palavras de Benatti sobre essa relação do tempo, espaço e personagem, visto que em seus estudos há uma preferência pelas obras de Josefina Plá.

> Tempo, espaço e personagem exprimem juntas as intenções da narrativa, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam, tudo o que é narrado se passa em um tempo, em um espaço e acontece com determinadas personagens. Portanto os trêselementos centrais de um desenvolvimento narrativo são: o tempo, o espaço, a personagem eas ideias que juntos formam um conjunto elaborado pela técnica, por isso sãomicroestruturas textuais inseparáveis nas narrativas bem realizadas. (BENATTI, 2012, p. 93)

Logo, a personagem em questão estava ligada ao tempo e ao espaço em que se encontrava. Delpilar não existe isoladamente dentro do conto, ela pode ser sim o elemento atuante, ou seja, aquela que nós, enquanto leitores, acompanhamos dentro da narrativa, mas não é só ela que faz com que a narrativa se torne forte. Também observamos as denúncias da sociedade pelos acontecimentos do espaço e tempo.

4. Questões linguísticas

Neste breve tópico, apresentaremos um breve contexto do "yopará", visto que no conto analisado está presente a expressão em vários momentos. O "yopará" tem sua origem fundada na história da colonização. Temos que nos atentar para o fato de que o Paraguai foi colonizado pelos espanhóis que possuem como língua materna o espanhol, porém quando chegaram à terra, hoje chamada de Paraguai, ali já habitavam os índios guarani que falavam guarani. Esse contato com as duas línguas fez com que o Paraguai se tornasse um país bilíngue. Em suma, as duas línguas oficiais são o guarani e o espanhol. Essa mistura de línguas, numa frase oral ou escrita, usada ao mesmo tempo é chamada de "yopará".

> As expressões em *yopará* atravessam o Paraguai, dando formas e teor aos textos e aos contextos marcados especialmente pela participa-ção marcante do povo guarani, representado pelo homem, depositário dos conhecimentos religiosos e dos rituais das tribos, e pela mulher, mãe de uma descendência mestiça e canal da transmissão do idioma vernáculo, marginalizada mesmo nos momentos mais relevantes da his-tória e da sociedade locais. (MENDONÇA, 2013, p. 337-8)

O "yopará" é uma expressão marcante na narrativa de Josefina Plá, sobretudo, no conto "La Vitrola". Nesse sentido, Mendonça (2013, p. 334-5) nos diz que "nos contos de Plá, com exceção de "La jornada de Pachi Achi", narrado em castelhano é apresentado um neologismo elaborado a partir de uma interferência com a língua portuguesa (*Chia*/*Tia*), os narradores e os protagonistas são os maiores usuários do *yopará*, especialmente nas narrativas "Cayetana" e "La vitrola". Essas múltiplas expres-

sões linguísticas que estruturam o conto de Plá nos conduzem ao cotejo com obras de outros escritores que também se apropriam de línguas e linguagens diferenciadas em suas estruturas narrativas.

5. A figura feminina no conto "La vitrola"

Josefina Plá tem uma preocupação muito grande com a situação da mulher, aquelas que vivem em condição de pobreza e de humilhação. Nesse sentido, Silva (2013, p. 32), ao analisar o conto em questão, nos diz que "o narrador destaca a situação da mulher no Paraguai e na sociedade dominante do país (...) Na submissão da protagonista, mostrada pela narrativa, ressaltam-se os marginalizados, os excluídos da sociedade".

Logo, no conto "La Vitrola", temos como protagonista uma mulher chamada Delpilar, que é pobre e marginalizada. A tutela de Delpilar é entregue a uma família pela mãe para que ela seja cuidada e tratada como mais um membro da família, mas isso não acontece. Delpilar é uma menina que tem dificuldade na escola, pois tem déficit para o aprendizado, mas também não se dá muito bem com os afazeres domésticos, o que ela gosta mesmo é ouvir a vitrola do vizinho.

A narrativa ocorre num periodo conflituoso do Paraguai, a Guerra do Chaco, que aconteceu entre 1932–1935. Essa guerra entre o Paraguai e a Bolivia acaba em 1935, e acontece o desfile da vitória, e é por meio desse desfile que Delpilar conhece Cepí, o homem que trará um pouco de alegría para esta mulher tão sofrida:

> […] Una semana justamente despuésdel desfile de la Victoria – apareció Cipriano, Cepí. […]
> – Eá…¡Delpilaroñemyrú…!Delpilar se habíaechadounhombre
> ¡Y quéhombre…!! La estatura apenas mediana, pero pesado, enormemente pesado. (PLÁ, 1996, p. 176-7)

Esse relacionamento entre Delpilar e o jovem Cepí causou muita inveja, e até odio dos vizinhos e da família de Cepí, tanto que a irmã de Cepí chegou a dizer que fizeram bruxaria para que os dois pudessem estar juntos, é como se dissesse que Delpilar, como mulher, não conseguiria conquistar o amor, carinho e respeito de um homem, mas que ela só conseguiria se fosse por meio de uma bruxaria: "– ¿Estás loco, Cepí?... – ¿Que picó te dio?... – Acátiene que haberhabidopayé (PLÁ, 1996, p. 179).

Desse relacionamento tiveram um filho. Eles queriam batizá-lo no mesmo dia em que tornariam a união deles oficial. Iriam fazer uma festa e convidar todos os vizinhos, pois Delpilar tinha recebido de Cepí, como presente, a vitrola que ela tanto almejava desde criança. O casal iria colocar para funcionar durante a festa. Mas quinze dias antes do casamento Cepí fica doente, no princípio era só uma gripe, mas logo piorou e se tornou uma pneumonia que o levou à morte.

Depois da morte de Cepí, ela voltou àquela vida miserável que ela possuía. Agora ainda pior, pois ela tinha que sustentar o menino. Seu filho começa a apresentar síntomas de hidrocefalia, que logo depois foram confirmados pelo médico, e a doença o levou à morte.

Durante o conflito que estava acontecendo no país[11], Delpilar, junto com outros vizinhos, teve que deixar as suas casas e na volta, tanto ela quanto os vizinhos, encontram as portas abertas estava tudo vazio: "¡Nandí…! ¡nandí…! ¡nandí…!" (PLÁ, 1996, p. 182). Ela consegue recuperar a vitrola de um vizinho que tinha levado: "La tiene Satú, el carretero cué del doctor, ese mondaj há" (PLÁ, 1996, p. 182). Um dia, quando ela estava trocando de lugar, a vitrola caiu e teve uma peça quebrada. Ceferina veio à casa dela e falou que o pai iria arrumar a vitrola para ela e que no Domingo iria trazer de volta: "Papá te arreglará. Quedará como nueva. El Domingo sin falta la tenés aquí" (PLÁ, 1996, p. 183).

E passou de Domingo em Domingo e nunca chegava a vitrola. Aos poucos, Delpilar ficou cada vez mais fraca e toda vez que tentava ir à casa do seu Vicente para pegar a vitrola ela não conseguia por causa da fraqueza, como podemos observar em: "Pero se sentia lánguida, "canguy", y no se animó a ir ese Domingo, ni el siguiente" (PLÁ, 1996, p. 184).

Delpilar morre e não consegue recuperar a sua vitrola, já no leito de morte ela deixa a vizinha que tanto cuidou dela, Dona Cristina. Delpilar morre no domingo antes do carnaval, ela não tem um único vestido para ir no caixão. Dona Cristina arruma um lençol. E o seu Vicente, junto com as filhas que se dizem parte da família, não contribuiu com nada.

---

[11] Compreendemos, nessa parte, que se trata da Revolução Civil. "Em 1947, ocorreu a Revolução Civil, luta interna dos partidos Colorado e Liberal. Não demorou muito e subiu ao poder o ditador Alfredo Stroessner (1954–1989), suprimindo os direitos constitucionais e proibindo a manifestação dos partidos políticos. Esse evento caracterizou a era da repressão, das trocas de favores entre as autoridades, facilitando a corrupção no país (SILVA, 2013, p. 14).

Dona Cristina até que tentou recuperar a vitrola que recebeu como presente, mas não conseguiu, pois, o seu Vicente alegou que comprou de Delpilar e antes de completar uma semana da morte de Delpilar ele já estava fazendo uma festa com a vitrola dela. Percebemos, então, como a escrita de Plá funciona como uma denúncia, por assim dizer, de como é a vida das pessoas menos favorecidas. Vejamos abaixo:

> Com a publicação dos poemas e das narrativas de Plá, começam a vir a público os relatos da dor e do sofrimento da classe mais baixa e marginalizada da sociedade paraguaia. Nessa situação dramática, encontra-se a mulher, pois ela, segundo a cultura da sociedade paraguaia, foi feita para servir ao homem. Josefina Plá, além de precursora da renovação temática e da reinvidicação social na literatura paraguaia, é também um símbolo da autoafirmação feminina. (SILVA, 2013, p. 22)

Essa parte retrata como aconteceu no caso de Delpilar e que acontece com muitas mulheres. Para Delpilar, a vitrola era uma luz, era o que a ligava à vida.

6. Conclusão

Josefina Plá é uma escritora paraguaia que denuncia ao leitor questões sociais. Por meio de sua escrita, podemos ter contato com os problemas sociais de sua época, que a partir da leitura de seus escritos é possível dizer que alguns dos problemas apontados pela autora perduram até hoje em nossos dias.

Observamos, por intermédio de nossa análise, que a figura feminina no conto reflete a representação de uma mulher paraguaia, na maioria das vezes de classe baixa dentro da sociedade. Por meio de "La vitrola", o leitor pode compreender que Delpilar está localizada em lugar marginal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENATTI, André Rezende; SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto. Onde se ouve o silêncio em Josefina Plá: o conto 'La Vitrola'. *Miscelânea (Assis. Online)*, v. 11, n. 1, p. 34-47, 2012.

BENATTI, André Rezende. Aspectos da Escrita Feminina em Ivención de la Muerte, de Josefina Plá. *I Encontro do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Literatura e Teoria Literária MÖEBIUS – UFGD*, 2010,

Dourados. I Encontro do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Literatura e Teoria Literária MÖEBIUS, p. 1-16, 2010.

BENATTI, André Rezende. Josefina Plá: um expoente feminino na literatura hispano-americana. *Revista de Estudos Literários da UEMS*, v. 2, n. 2, p. 45-55, 2012.

_____. O tempo, o espaço e a personagem: uma relação de interdependência estrutural no conto La pierna de Severina, de Josefina Plá. *Revista e-scrita*: revista do curso de etras da UNIABEU, v. 3, n. 3, p. 91-105, 2012.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MENDONÇA, Suely Aparecida de Souza. Fronteiras, migrações e plurilinguagens nos contos "Jesus Menhino", de Josefina Plá, e "Saca suerte", de Hélio Serejo. In: SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos; BARZOTTO, Leoné Astride (organizadores). *Literatura, Interseções e Transversões*, p. 331-44, Dourados-MS: de. UFGD, 2013.

ORTIGA, Rodrigo Augusto; KACHIYAMA, Beatriz Barbosa; DEPINÉ, Ágatha Cristine; MORETTO, Geremias. A literatura como expressão da realidade. *XI Salão de Iniciação Científica* – PUCRS, p. 2118-20, 2010.

SILVA, Facunda Concepción Mongelos. *A construção da figura feminina nos contos de La pierna de Severina, de Josefina Plá*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2013. 114f.

A HERANÇA AFRICANA EM ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DE MÚSICAS REGIONAIS/POPULARES BRASILEIRAS

Pedro Paulo de Souza Fattori (UEMS)
peterfattori@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo verificar, analisar as modificações fonético-fonológicas na língua portuguesa falada no brasil advindas do contato com os povos e as línguas africanas, além de comprovar tais alterações em letras de musicas populares das regiões rurais e do nordeste do Brasil. Para tal a pesquisa partiu de uma análise histórica desde o hegemônico processo de colonização do país e a imposição da língua portuguesa europeia aos escravos, até tomar o negro como agente transformador da língua do país. Essas mudanças são classificadas de acordo com os conceitos gramáticos de Metaplasmos, e exemplificadas nas músicas de Luiz Gonzaga. Também são levantadas reflexões acerca do "preconceito línguistico" decorrentes do uso de variações não padrão da língua portuguesa.

Palavras-chave:
Línguas africanas. Música regional. Português do Brasil.

ABSTRACT

This research aimed to verify, analyze the phonetic-phonological modifications in the Portuguese Language spoken in Brazil arising from the contact with the African peoples and languages, as well as to prove such alterations in lyrics of popular songs of the rural and northeastern regions of Brazil. Brazil. For such, the research started from a historical analysis from the hegemonic process of colonization of the country and the imposition of the European Portuguese Language to the slaves, until taking the black as a transformative agent of the language of the country. These changes are classified according to the grammatical concepts of Metaplasmos, and exemplified in the songs of Luiz Gonzaga. Reflections are also raised on the "linguistic prejudice" arising from the use of non-standard variations of the Portuguese language.

Keywords:
African languages. Brazilian portuguese. Regional music.

1. Introdução

Historicamente, o contato frequente e cotidiano entre diferentes povos, com cultura, língua, costumes e ideologias que divergem entre si, sempre causou um choque, e desta situação, como uma síntese, foram gerados novos produtos culturais, gerando influência em ambas as culturas, incluindo a língua dos envolvidos neste "encontro". Mesmo que se tente

negar este fenômeno cultural por razões da busca pelo poder de uma nação sobre a outra, não há como haver contato sem que ambas as partes saiam afetadas. Neste processo, encontra-se a formação de culturas híbridas, abrangendo não só os costumes e relações humanas, mas também a língua que se modifica e adapta-se para uma comunicação efetiva.

Não se encontra em situação diferente a formação do povo brasileiro. O antropólogo, escritor e político paulista Ribeiro (1995), em sua obra intitulada *O povo brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*, relata os caminhos e características da miscigenação que gerou a identidade dos cidadãos tupiniquins. São destacados por ele, as três etnias que mais influenciaram a formação desta identidade nacional, são elas: A branca, a negra e a indígena. Sabe-se que esses povos além de traços genéticos e físicos, também possuíam línguas maternas e culturas diferentes, e a mistura desses elementos contribuiu para a formação da língua portuguesa que é falada no Brasil contemporâneo, além dos costumes culturais, como música, danças, festas populares e culinária, presentes no vasto território nacional.

Os povos negros, advindos de diversas regiões da África, foram trazidos ao Brasil como forma de mão de obra escrava, e já com posição subalterna, tiveram que se aculturar à Língua Portuguesa falada por seus "superiores" a fim de ser estabelecida a comunicação mínima que serviria apenas para as funções trabalhistas. Assim, nesta busca pela adaptação da língua, surgiram dialetos híbridos, que fundiam línguas africanas e a língua portuguesa europeia, os chamados "dialetos crioulos", que se tratavam de uma redução ou simplificação da língua portuguesa, misturado a termos africanos a fim de gerar comunicação entre senhores e escravos. Segundo Silva Neto (1988), os "crioulos são falares de emergência, com caracteres definidos e vida própria, que consistem na deturpação e simplificação extrema de uma língua, quando imperfeitamente transmitida e aprendida por gente de civilização inferior".

Considerando o contexto apresentado, o objetivo do presente artigo é descrever e analisar as modificações e tendências linguísticas dos povos africanos no contato e na formação do povo Brasileiro, bem como os fatores socioculturais que serviram como agravante para tal. Também serão identificados os povos, regiões e línguas africanas com maior representatividade e influência em nosso contexto histórico, social e linguístico, além das principais características de suas línguas. Tais análises serão realizadas através de levantamento de pesquisas em artigos e livros na área da sociolinguística, com foco na influência dos povos africanos

na cultura e língua brasileira, como a obra de Mendonça (1973), *A influência africana no português do Brasil*, publicada na década de 1930 (com sua 4ª edição em 1973), e que é considerada pioneira nos estudos linguísticos sobre os africanismos em nossa língua. Ainda como embasamento à pesquisa, serão utilizados estudos da linguista Pessoa de Castro (2018) que em sua pesquisa se aprofunda no levantamento das origens e características das línguas africanas que adentraram o Brasil, bem como a influência linguística e cultural desses povos.

Ademais, serão classificadas e analisadas as influências fonéticas e fonológicas deixadas por estas mesmas línguas na modalidade oral da língua portuguesa regional, coloquial, falada no Brasil, levantando ainda questões sobre o "preconceito linguístico", estudado por Bagno (2002), a fim de refletir sobre o lugar de fala desses dialetos influenciados pelas línguas africana, e seu desprezo na sociedade e na modalidade padrão e culta do português brasileiro. Tais influências fonéticas e fonológicas serão classificadas de acordo com os conceitos de metaplasmos. Por fim será feito um levantamento de músicas populares ou regionais que contenham uma explícita influência dos aspectos fonéticos e fonológicos mencionados nos estudos, a fim de comprovar com registros culturais a herança do contato entre as línguas africanas e a língua portuguesa coloquial perpetuada na cultura popular brasileira.

2. Antecedentes históricos

O período escravagista e de tráfico humano no Brasil durou mais de três séculos no Brasil. Neste período, estima-se que cerca de 4 a 5 milhões de escravos, falantes de línguas africanas tenham adentrado os territórios brasileiros tanto por meios legais como por contrabando. Há dificuldade em se afirmar com clareza os números, dados e de que região da África vieram os negros escravizados durante esse período brasileiro, por conta de um decreto estabelecido em 1890, pelo então ministro da fazenda, que incentivava a queima e a destruição de qualquer documento oficial de compra e venda de escravos. Sobre isso, Mendonça (1973) ressalta: "A lastimável incúria, em que estiveram os estudos sobre o negro no Brasil, demonstra-se pela inexistência de dados diretos como pela raridade, durante muitos anos, de trabalhos modernos sobre o assunto." (MENDONÇA, 1973, p. 59). Porém, segundo o censo de 1823, 75% da população nacional eram constituídos por negros e mestiços. Ou seja, a

quantidade de povos falantes de uma língua diferente do português europeu sem modificações era muito superior.

Neste processo, os escravos deveriam aprender a língua do colonizador de maneira imposta, e apenas através do contato auditivo e oral. Isso levou a uma adaptação dos fonemas e sons de sua língua materna que deveriam se adaptar a língua portuguesa europeia, modificando sua pronúncia (fonética) e estruturas morfológicas e sintáticas através deste contato.

Levando-se em conta a posição subalterna e escravizada da presença africana na sociedade brasileira, e sua possível influencia na língua nacional falada, deve-se tentar estabelecer uma "identidade de relações entre factos linguísticos e factos culturais, sendo ambos condicionados pela necessidade da vida em sociedade" (MARTINET, [s.d.]). Simplificando, os escravos deveriam se submeter a aprender uma nova língua, com fonemas e estruturas sintáticas diferentes das de sua língua materna, sem nenhum tipo de preparo ou ajuda, simplesmente através do contato cotidiano com esta segunda língua, a língua portuguesa. Claramente, houve alguns fonemas e estruturas que não se adaptaram bem a fala dos escravos falantes de línguas africanas, por diversos fatores linguísticos de sua língua materna. Com o passar do tempo, essas "falhas" se perpetuaram e se incorporaram nos falares populares do português do Brasil cotidiano, afetando, mantendo-se especialmente nas classes subalternas, humildes e nas zonas rurais (PESSOA DE CASTRO, 2018).

3. Origem, regiões e características das línguas africanas que adentraram o Brasil

Deve-se levar também em conta que os escravos não foram tomados de apenas uma região da África, e que este continente possui uma variedade imensa de línguas e culturas, o que justifica a não generalização da influência negra no Brasil como um processo homogêneo, mas uma série de influências de cada povo, língua e costumes em diferentes regiões, do também imenso, território brasileiro. Porém, quais foram esses povos? De que região africana vieram? Quais línguas falavam e quais suas principais características?

Em seus estudos acerca do tema, Pessoa de Castro (2018) expõe os dados:

> Do século XVI ao século XIX, o tráfico transatlântico trouxe em cativeiro para o Brasil quatro a cinco milhões de falantes africanos originários de duas regiões da África subsaariana: a região banto, situada ao longo da extensão sul da linha do equador, e a região oeste africana ou "sudanesa", que abrange territórios que vão do Senegal à Nigéria. (PESSOA DE CASTRO, 2018, p. 3)

Dessas duas regiões principais, a região Bantu engloba um total de 21 países africanos, com 300 línguas muito semelhantes entre si. As que mais tiveram importância em territórios tupiniquins foram o quicongo, o quimbundo, e o umbundo, que possuíam como características principais o sistema de classes que funciona por meio de prefixos que se ordenam em pares, para exprimir a oposição singular e plural dos nomes, o aumentativo, o diminutivo, o locativo, o infinitivo dos verbos, permitindo ainda delimitar o sentido desse mesmo nome. Suas principais consoantes são b, f, j, p, h, k, l, m, n, ñ, r, s, t, v, x, z, e os grupos consonânticos são constituídos na maioria das vezes por nasal + consoante, que são as nasaladas (mb – mbirimbau). Além disso, as palavras nas línguas bantu sempre terminam em vogal (PESSOA DE CASTRO, 2018, p. 8).

Quanto às línguas "sudanesas" advindas do oeste africano, tiveram seus principais representantes no Brasil com o ioruba (Sudoeste da Nigéria), e o ewe-fon, chamados no Brasil de mina ou jeje. O artigo de Ramos (2017) ainda levanta algumas questões sobre o pequeno número de falantes e os usos das línguas sudanesas:

> Sobre as línguas sudanesas não foram detectada muitas informações sobre suas características a não ser que os seus representantes no Brasil vieram posteriormente aos bantos e eram em minoria, por isso os seus falares se limitaram à religião, que mais tarde tornou-se objeto de estudo, levando estudiosos a interpretar a qualquer linguagem africana como sendo ioruba. (RAMOS, 2017, p. 7)

Por fim, diz Pessoa de Castro (2018): "No entanto, apesar dessa notável diversidade de línguas, todas elas têm uma origem comum que é a grande família lingüística Níger-Congo. Logo, são todas línguas aparentadas.". Sobre isso, afirma Mendonça (1973):

> A família negro-africana, na sua gramática comparada, apresenta certos traços comuns que lhe são peculiares. Línguas sudanesas e bantu coincidem nas características gerais. Daí parte a suposição da existência anterior de um africano comum, em era não muito remota. (MENDONÇA, 1973, p. 65)

Com base no acima visto, é possível chegar à conclusão de que as línguas africanas que mais influenciaram o falar da língua portuguesa brasileira, no que tange a aspectos fonéticos e fonológicos, bem como es-

truturais, são de origem bantu, enquanto as línguas sudanesas influenciaram mais a cultura negra perpetuada nas religiões de matrizes africanas praticadas em território nacional.

4. A influência africana na língua portuguesa

"Uma língua que se desenvolve em dois territórios separados, frequentemente, se desdobra" (MENDONÇA, 1973, p. 75). Com base nesta citação e observando agravantes como o passar do tempo, tais como o grande território nacional, o contato com outras línguas de matrizes indígenas e africanas e o desnivelamento social presente no país, era natural que a língua portuguesa européia, que adentrou as terras tupiniquins, se "desdobrasse", gerando alterações desde em sua fonética, fonologia, morfologia e sua sintaxe, até novos termos lexicais e ressignificações de palavras, ou seja, no campo semântico.

Observando essas mudanças e a variação linguística presente em diferentes regiões do país, é possível constatar significativas mudanças no desenvolver geral da língua portuguesa falada no Brasil, em relação à tradicional língua portuguesa europeia, formando assim não apenas um dialeto de sua língua mãe, mas vários subdialetos se forem levados em conta cada região do país. Segundo Renato Mendonça (1973), a característica mais notável de diferenciação do português brasileiro seria um "caráter preguiçoso e lento", devido ao alongamento no pronunciar das vogais pretônicas, ou seja, o falar brasileiro destaca mais a pronuncia das vogais, enquanto o da língua portuguesa tradicional enuncia mais as consoantes e suas articulações dando destaque apenas para a vogal tônica das palavras.

Como já mencionado, tais mudanças não se deram apenas pelo fator de distanciamento ou tempo, mas pelo contato com línguas de matrizes indígenas e africanas no decorrer da história. Tais influências múltiplas, fizeram com que em vários estudos sobre a evolução da língua portuguesa fossem generalizadas as influências das línguas indígenas e africanas, não se diferenciando seus fatores individuais. Mendonça (1973) tenta explicar tal generalização, pois apesar de o índio já se encontrar afastado da sociedade brasileira, havia mais material de prestígio na literatura e na história (como a literatura indianista, a língua geral e a toponímia de cidades e estados) sobre os indígenas do que sobre o negro. Segundo ele:

> Há muita coisa influenciada pelo indianismo de Gonçalves Dias e Alencar. O negro que sua no eito e, esfalfado, trabalha sob o chicote, não oferece a mesma poesia do índio aventureiro, que erra pelas florestas... (MENDONÇA, 1973, p. 79)

Todavia, após anos passados da precursora obra de Mendonça (1973), e diversas pesquisas sobre a evolução da língua portuguesa falada no Brasil, chega-se a distinção entre a as influencias indígenas e africanas. Segundo estudos mais recentes, é possível diferenciá-las:

> Temos que a influência africana no português popular do Brasil foi mais profunda que a do tupi, embora menos extensa. Explico-me. O negro escravo terá atingido mais facilmente e mais intensamente a fonética e a morfologia da língua do que o índio, que por sua vez nos legou um vocabulário mais considerável e numeroso. Eu diria que a influência tupi foi horizontal, ao passo que a influência africana foi mais vertical. (GLADSTONE, 1981)

Tendo consciência dessas influencias específicas de cada grupo é possível realizar observações mais específicas sobre os fatores que levaram os negros a apropriarem e sensivelmente modificarem a língua portuguesa cotidiana do Brasil, principalmente no que tange a sua utilização em meios rurais de trabalho e entre as classes mais humildes economicamente e sem grande nível de estudo da gramática normativa da língua portuguesa.

Pessoa de Castro (2018) levanta em seus estudos fatores que foram favoráveis a adaptação do negro à imposição que sofreu da língua de seu colonizador. A estrutura da língua portuguesa se assemelha as africanas pelo sistema constituído por sete vogais orais (a, e, ê, i, o ê, u) e a estrutura silábica ideal (CV.CV) (consoante vogal.consoante vogal), em que se pode observar a conservação do centro vocálico de cada sílaba, mesmo quando átona. Essa aproximação fez com que a língua portuguesa falada pelos escravos tivesse uma base mais vocálica, afastando assim do português de Portugal, que possuía uma pronúncia demasiadamente consonantal. Como exemplos a autora cita as palavras “pneu”, “advogado” e “ritmo”, que ao serem abrasileiradas tem sua pronúncia como “pi.neu”, “a.di.vo.ga.du” e “ri.ti.mu”.

Segundo a autora, essas modificações não ficaram restritas apenas ao grupo social dos escravos negros, nem a apenas uma região do país:

> Considerando que o português do Brasil não é um todo, um bloco uniforme, mas um conceito coletivo que se pode desdobrar em níveis, de acordo com as ocasiões, as regiões e as classes sociais, os aportes africanos estão mais ou menos completamente integrados ao sistema lingüístico do por-

> tuguês brasileiro segundo os níveis de linguagem socioculturais, enquanto o português de Portugal (antigo e regional) foi ele próprio africanizado, de certa forma pelo fato de uma longa convivência. (PESSOA, 2018, p. 9)

Além da influência na pronúncia mais forte das vogais na língua falada no Brasil, houve também modificações a níveis fonéticos, morfológicos, sintáticos e até lexicais causados pela presença dos negros como seres falantes e transformadores da língua, como já dito anteriormente. O objeto específico do estudo deste artigo serão as modificações nos aspectos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa do Brasil decorrente deste contato multi-cultural, que serão tratados nas seções adiante.

4.1. O preconceito linguístico decorrente dessas modificações

Há ainda a necessidade de se levantar questões e reflexões acerca do preconceito linguístico gerado na sociedade brasileira a partir dos frutos desta influência. As modificações advindas do uso da língua pelos escravos gerou uma modalidade não padrão da língua portuguesa. Como já visto, os negros ocuparam posições subalternas e de desprestígio no Brasil colonial, fato que tem reflexos até na sociedade atual, e, por serem considerados inferiores, é natural que uma vertente da língua que fosse modificada e influenciada por estes indivíduos também fosse considerada como uma variação desprestigiada e inferior da língua, o que explica a não integração dessas modificações à norma culta da língua portuguesa mesmo após séculos de utilização na modalidade falada. Afinal, quem elege as normas sociais, sejam de ordem linguísticas ou outras quaisquer, é a classe hegemônica e, esta muitas vezes não tem interesse em incluir algo considerado inferior como regra.

Consequentemente, os falantes desses dialetos considerados "errados" ou "incultos", sofreram e sofrem até a contemporaneidade um tipo de preconceito que transpassa o racial e o social: O chamado "preconceito linguístico". Segundo Bagno (2002):

> São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. [...] É claro que eles também falam português, uma

> variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, [...] por isso podemos chamá-los de sem-língua. (BAGNO, 2002, p, 32)

Tendo conhecimento da posição e lugar de fala dos que transmitem esse dialeto influenciado pela presença das línguas africanas na história do Brasil, a próxima sessão irá tratar especificamente das modificações nos aspectos fonéticos e fonológicos da modalidade oral da língua portuguesa brasileira, e mais adiante irá analisar o uso dessa variação linguística em músicas populares que fazem parte do imaginário cultural coletivo da população nacional.

5. O negro e a fonética brasileira

Muitos estudos acerca dos fatos fonéticos e fonológicos, desenvolvidos na história da língua portuguesa no Brasil, tentam negar a influência direta das línguas africanas, atribuindo à simples evolução da língua, e/ou devido a fatos sociais de distanciamento da língua falada e da normativa, por conta do não estudo da língua escrita pela maioria da população do Brasil colônia e império. Contudo, seguindo os estudos Mendonça (1973), precursor de um olhar mais aprofundado sobre as modificações causadas na língua portuguesa pela presença e o contato com os escravos falantes de línguas de matrizes africanas, na obra *Influência africana no Português do Brasil*, pode-se afirmar que:

> O negro influenciou sensivelmente a nossa língua popular. Um contato prolongado de duas línguas sempre produz em ambas fenômenos de osmose. [...] Ao lado da contribuição genérica e imprecisa que deu o africano para o alongamento das pretônicas e a elocução clara e arrastada, deixou sinais bem seus nos dialetos do interior, principalmente. (MENDONÇA, 1973, p. 80)

No que tange às alterações fonéticas de origem africana que aparecem na língua falada no Brasil, pode-se dizer que são decorrentes de fatores linguísticos predispostos nos negros por conta de sua língua materna como, por exemplo, os fonemas finais dos verbos no imperativo e outras palavras serem transformados em vogais (Por exemplo: “fazê”, pegá”, “cumê”), o que coincide com a estrutura silábica das palavras em banto e ioruba, que nunca terminam em consoante, segundo diz Pessoa de Castro (2018).

Outras modificações fonéticas serão estudadas a seguir tomando por base o conceito gramatical de metaplasmos, termo utilizado para de-

nominar qualquer alteração sofrida pela palavra em sua evolução, assim classificando em suas respectivas denominações.

5.1. Língua e música: Metaplasmos nos regionalismos

A fim de comprovar, exemplificar, e ainda, refletir sobre como esses metaplasmos têm impacto sobre a língua falada e perpetuada na cultura popular, serão apresentadas algumas canções populares, principalmente da região do nordeste brasileiro, que carregam em sua lírica palavras que sofreram essa influência linguística que anteriormente foi decorrente do contato com os escravos africanos, e até os dias de hoje ocupam lugar nos cantares advindos das classes mais regionais da população brasileira, ressaltando a afirmação de Aragão (2011) de que "a herança africana em nossa cultura permanece até hoje bastante forte em certas áreas, como na religião, na música, na culinária, nos folguedos populares, costumes e tradições recebidas dos africanos e marcantes na sociedade brasileira atual" (ARAGÃO, 2018, p. 9).

Ora, por conta do maior número de escravos no local, as regiões brasileiras que mais foram influenciadas pela população negra foram a região rural (por seu aspecto trabalhista nas lavouras) e a região do Nordeste Brasileiro, tanto em sua língua, música, religião, culinária e festas populares. Visto isso, as análises dos metaplasmos a seguir, tratarão de observar juntamente língua e música brasileira, principalmente as advindas dessas regiões (PESSOA DE CASTRO, 2018).

As canções escolhidas para serem analisadas são de autoria do tradicional cantor nordestino Luiz Gonzaga, que em sua produção musical aborda ritmos como o Forró, Baião, e Xote, trazendo em suas letras temáticas referentes a vida nordestina no que tange a seca, as festas populares, os cortejos, o descaso político e sua cultura em geral, gerando através da música a identidade e as marcas desse povo. As duas músicas escolhidas são: "Asa branca" e "Danado de bom".

5.2. Canções regionais e suas variações linguísticas

A seguir, serão mostradas as letras das músicas mencionadas, de forma integral e com destaque para as variações linguísticas, transcritas através da audição da pronúncia nas gravações e apresentações, manten-

do-se nessa transcrição a fonética da oralidade e que serão posteriormente estudadas:

Canção 1

Asa branca

(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, 1947)

Quando "oiei" a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu "preguntei" a Deus do céu, uai
"Pruque" tamanha judiação (bis)

Que braseiro, que "fornaia"
Nem um pé de "prantação"
Por "farta" d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão (bis)

Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração (bis)

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva "caí" de novo
Pra eu "vortá" pro meu sertão (bis)

Quando o verde dos teus "óio"
Se "espaiá" na "prantação"
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu "vortarei", viu, meu coração

Canção 2 Danado de bom(Luiz Gonzaga e João Silva, LP – Danado de Bom, 1984)

"Tá" é danado de bom
"Tá" danado de bom meu "cumpadi"
"Tá" é danado de bom
Forrozinho bonitinho,
Gostosinho, safadinho, danado de bom

Olha o natamira na zabumba
O zécupira no "triângu"
E mariano no gonguê
Olha meu "cumpadi" na viola
Meu sobrinho na manola
E cipriano no melê
Olha a meninada nas cuié
Tá sobrando capilé
E já tem "bêbo" pra "daná",
Tem "nego" grudado que nem piolho
Tem "nega" piscando o olho
Me chamando pra "dançá".
Tem "nego" grudado que nem piolho
Tem "nega" piscando o olho
Me chamando pra "dançá".
E eu "vô" lá.

"Tá" é danado de bom
"Tá" danado de bom meu "cumpadi"
"Tá" é danado de bom
Forrozinho bonitinho,
Gostosinho, safadinho, danado de bom

"Tá", que forrozinho de primeira
Já "num" cabe "forrozêro"
E cada vez chegando mais
"Tá", da cozinha e do "terrêro",
"Sanfonêro, zabumbêro"
Pra frente e pra trás
Olha meu "cumpadi" damião
Pode apagar o lampeão
Que tá querendo "clariá"
Aguenta o fole meu compadre bororó
Que esse é o tipo de forró
Que não tem hora pra "pará."

"Tá" é danado de bom
"Tá" danado de bom meu "cumpadi"
"Tá" é danado de bom
Forrozinho bonitinho,
Gostosinho, safadinho, danado de bom

5.3. Influências fonético-fonológicas e metaplasmos

Tendo sido observadas as letras das canções e as variações linguísticas presentes e destacadas nas mesmas, as subseções a seguir tratarão de classificá-las, se possível de acordo com os conceitos de meta-

plasmos de acordo com a *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, escrita por José Pereira da Silva (2010).

5.3.1. Vocalização ou iotização

O metaplasmo transformador de fonemas denominado vocalização ou iotização ocorre quando uma consoante tem sua pronúncia passada a uma semivogal. No caso da influência africana, esse fenômeno ocorre pela dificuldade da pronúncia do fonema "lh" (/λ/), transformando-o na semivogal "y". Tal fato pode ser observado nos seguintes trechos das canções apresentas acima:

> "Quando "oiei" a terra "ardendo" [...]
> Que braseiro, que "fornaia" [...]
> Quando o verde dos teus "óio" [...]"

5.3.2. Dissimilação

A dissimilação também se encontra no grupo de metaplasmos de alteração de fonemas. Segundo Pereira (2010), "dissimilação é a transformação de um fonema para torná-lo desigual, dessemelhante a outro", e, "às vezes a dissimilação é tão violenta e profunda que leva ao desaparecimento do fonema: aratru > arado; prora > proa". Na língua portuguesa transformada pelos escravos, ocorreram dissimilações nos grupos consonantais de elocução mais dificultosa (É o caso do grupo "gr"), como nos trechos abaixo:

> "[...] E já tem "bêbo" pra "daná",
> Tem "nego" grudado que nem piolho
> Tem "nega" piscando o olho [...]"

5.3.3. Aférese

As aféreses são classificadas como metaplasmos de desaparecimento de fonemas, e ocorre quando há a supressão de um fonema no início de uma palavra. Segundo Mendonça (1973), "ao negro se atribuem aféreses violentas", como nos exemplos das palavras "está > tá" e "você > ocê", que podem ser observadas nos trechos das canções:

> "[...] "Tá" é danado de bom
> "Tá" danado de bom meu "cumpadi"
> "Tá" é danado de bom [...]"

5.3.4. Apócope

Assim como a aférese, é um metaplasmo de desaparecimento de fonemas nas palavras, porém a apócope é um fenômeno que suprime os últimos fonemas das palavras. No caso aqui estudado ocorre nas letras "l" e "r" nos finais de vocábulos, principalmente em verbos no infinitivo, como nos exemplos abaixo:

> "[...] Espero a chuva "caí" de novo
> Pra eu "vortá" pro meu sertão
> [...] Se "espaiá" na "prantação" [...]"
> "Me chamando pra "dançá". E eu "vô" lá. [...]
> Que tá querendo "clariá" [...]
> Que não tem hora pra "pará" [...]"

5.3.5. Metátese

A metátese é um metaplasmo de transposição, e decorrente dele ocorre a troca de posição de fonemas na mesma sílaba. Mendonça (1973) afirma que "Em português os negros fazem uma transposição do "e" prostético da sílaba "es" para "se": escuta > secuta, escola > secula". Ocorre também na língua portuguesa falada a metátese do "r" pós-vocálico, como na palavra "porque > pruque".

> "[...] Eu "preguntei" a Deus do céu, uai
> "Pruque" tamanha judiação [...]"

5.3.6. Rotacismo

É considerado um caso de desarticulação nos metaplasmos, considerados antes vícios de prosódia, como aponta Pereira (2010). Sua maior característica é a troca do "l" (com som da semivogal "w" depois de consoantes), pela elocução da consoante "r" na modalidade oral da língua, como em: Falta > Farta, Almoço > Almoço. Nas canções citadas, o rotacismo aparece em:

> "[...] Por "farta" d'água perdi meu gado
> [...]Pra eu "vortá" pro meu sertão (bis)
> Que eu "vortarei", viu, meu coração [...]"

5.3.7. Monotongação ou redução

Oposta à ditongação, a monotongação ocorre com a redução ditongos, ou seja, transforma o som de duas vogais em apenas uma dentro da palavra. Na língua portuguesa, por influência africana, ocorre a mono-

tongação geralmente nos ditongos “ei” e “ou”. Como afirma Mendonça (1973), “Em Pernambuco e Alagoas, mesmo a gente letrada só pronuncia quêjo, mantêga, fêjão, dêxe”. Isso prova como a língua é maleável e sofre modificações, não só nas classes humildes, econômica e educacionalmente desfavorecidas. Nas músicas nordestinas aqui estudadas, tal fenômeno pode também ser observado:

> “[...] Já “num” cabe “forrozêro”
> E cada vez chegando mais
> “Tá”, da cozinha e do “terrêro”,
> “Sanfonêro, zabumbêro”
> Pra frente e pra trás [...]”

Com base nas análises acima feitas sobre as alterações fonético-fonológicas encontradas em vocábulos e expressões de canções populares que habitam o imaginário cultural, principalmente da região nordeste do país, foi possível concluir que as heranças linguísticas deixadas pelo contato com falantes de línguas africanas serviram de impulso para várias alterações na modalidade oral da língua portuguesa do Brasil, difundidas, além do nordeste, em diversas regiões do país com mais ou menos influência, dependendo ainda do ambiente social em que essa língua é proferida. As músicas aqui analisadas, por sua vez, são um reflexo dos viveres e saberes do povo, principalmente das classes subalternas e rurais, regiões mais afetadas pelas transformações linguísticas advindas dos povos africanos.

6. Considerações finais

Há uma quantidade considerável de estudos acerca do desenvolvimento da língua portuguesa que desconsidera, ou mesmo prefere ignorar grande parte da influência que ocorreu na língua falada no Brasil, através do contato com os milhões de escravos negros falantes de línguas de matrizes africanas que adentraram o país, e tiveram que, de maneira imposta e hegemônica, aprender a língua portuguesa e adaptando-a aos fonemas de sua língua materna. Há também o pensamento e o olhar popular apenas para as influências africanas presentes nas religiões, música, festas, culinária e costumes em regiões específicas do país.

Longe de existirem apenas essas influências mencionadas, e após o estudo das tendências linguísticas das línguas africanas no ato de se adaptar a língua portuguesa, pôde-se concluir que muitas das variações presentes na língua falada atualmente no país, advêm do grande número

de negros escravos, que atuaram como "personagens falantes" e transformadores da língua, mesmo enquanto membros considerados subalternos na sociedade. Esse fator fez com que as alterações sofridas na língua não fossem incorporadas a norma culta da língua, mesmo após séculos de uso, sendo apenas utilizadas no português falado e coloquial, e principalmente nas classes consideradas "baixas", com pouca educação, economicamente desfavorecidas, além da população rural do país.

A cultura escravagista do Brasil colonial deu essa posição inferior aos negros, causando assim o "preconceito racial" que se perpetua até os dias de hoje. Também foi a responsável por dar o status de uma "língua de menor prestigio" aos subdialetos alterados pelo contato com as línguas destes escravos, gerando e perpetuando até a contemporaneidade um tipo de preconceito para com os falantes de variações não padrão da língua portuguesa, que são constantemente vítimas de chacota e perda de privilégios, por conta de seu falar. O nome que se dá a esse tipo de exclusão é "preconceito linguístico" e deve-se aos jogos de poderes efetuados em toda a história de nosso país, visto que língua, sociedade, cultura e tem seu desenvolvimento e evolução atrelados e coligados.

Quanto às alterações fonético-fonológicas decorrentes do contato linguístico da língua portuguesa europeia com os falantes das línguas Bantu (que é o objeto de estudo específico do presente artigo), pode se concluir que os aspectos estruturais de consoante + vogal presentes nas línguas africanas, contribuíram como um fator favorável a adaptação a língua portuguesa, porém o mesmo fato explica a dificuldade de elocução de encontros consonantais do português, além do fato das palavras Banto apenas terminarem em vogais, o que foi responsável por diversos metaplasmos ocorridos na modalidade oral perpetuada nos falares de diversas regiões do Brasil.

A utilização de músicas que habitam o imaginário cultural popular principalmente das regiões rurais e do nordeste brasileiro a fim de comprovar e exemplificar esses fenômenos linguísticos, foi uma escolha inspirada pelo fato de que esses ambientes tiveram maior contato e influência desses povos, devido ao grande número de negros trabalhadores das lavouras de ambiente rural e da representatividade da cultura desses povos no nordeste brasileiro. Essas músicas, apesar de não estarem vinculadas necessariamente a afrodescendentes, contém as alterações aqui estudadas, comprovando assim que há uma herança deixada na língua portuguesa falada no Brasil, impulsionada pelos falares dos povos africanos,

mas que atualmente está presente na língua falada pela maioria da população nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. *Revista de Letras*, v. 30, 1/4, p. 7-16, jan. 2010/dez. 2011.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

GONZAGA, Luiz. *Asa branca*. Pernambuco: RCA Victor, 1947. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YWjqdlIL1Ao. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. *Danado de bom*. Pernambuco: RCA/Camden, 1984. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6gtHWbkqpxU. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. *Vem morena*. Pernambuco: RCA Victor, 1949. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5xzWr1iYE2k. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINET, A. Etnolinguística. In: MARTINET, A. *Conceitos fundamentais da linguística*. Trad. de Wanda Ramos. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes [s.d.].

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

PEREIRA, José da silva. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. *No canto do acalanto*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 1990.

_____. *A influência das línguas africanas no Português Brasileiro*. Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf. Acesso em: 20/07/2018.

RAMOS, Natalícia. *Influência das línguas africanas na língua portuguesa falada por afro-descendentes da comunidade Tia Eva em Campo Grande-MS*. Campo Grande: UEMS, 2017.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: A formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1988.

A HIEROTOPONÍMIA NO MUNICÍPIO DE VIGIA DE NAZARÉ

Laís de Nazaré dos Santos Santos (UFT)
laisletras@hotmail.com
Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)
carmenrodrigues89@yahoo.com

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar reflexões acerca da toponímia do município de Vigia de Nazaré, localizado no estado do Pará, com destaque para a sua microtoponímia representada pelos hierotopônimos, categoria que contempla os designativos geográficos em que emerge a ideia do sagrado de diversas crenças, conforme o modelo taxionômico de classificação apresentado por Dick (1990b). Esses topônimos são usados, quase em sua totalidade, para nomear parte das comunidades vigienses, e foram obtidos, sobretudo, por meio de consulta a documentos e fonte bibliográfica sobre o município. Como aporte teórico, utilizou-se, principalmente, os trabalhos de Dick (1990ª; 1990b), além de outros estudos toponímicos fundamentados em seus princípios téorico-metodológicos.

Palavras-chave:
Hierotopônimo. Toponímia. Vigia de Nazaré.

ABSTRACT

This article focus on presenting reflections about the Toponymy of the municipality of Vigia de Nazaré, located in the state of Pará with a highlight on its microtoponymy represented by the hierotoponyms, a category that includes the geographical designations in which an idea of the sacred emerges from different beliefs, according to the taxonomic model of classification presented by Dick (1990b). These toponyms are used almost in its totality, in order to name part of the *vigienses* communities, and were obtained mainly through consultation of documents and bibliographic source about the municipality. As a theoretical contribution, it was mainly used Dick's works (1990a; 1990b), in addition to other toponymic studies based on their theoretical methodological principles.

Keywords:
Hierotoponymy. Toponymy. Vigia de Nazaré.

1. Introdução

Situada às margens do rio Guajará-Mirim (ou Guajará-Mirí), na zona fisiográfica do Salgado, a qual integra a Mesorregião Nordeste Paraense, a cidade de Vigia de Nazaré-PA possui, aproximadamente, 401,589 km² de extensão e cerca de 54.172 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020). Sua forma-

ção étnica resulta de diversos entrelaçamentos que ocorreram ao longo da história, decorrentes também do processo de colonização do Brasil. Cabe ressaltar que, antes do início desse processo, no território, onde hoje se localiza a cidade, já havia uma aldeia indígena tupinambá denominada Uruitá, que significa 'pedra de galinhas' (ALMEIDA, 2012, p. 516).

De acordo com Almeida (2005), por volta do ano de 1534, a aldeia Uruitá já era habitada por mais de duzentos indígenas e liderada pelo velho Tauaparanaçu, que faleceu em 1540. Mais tarde, após a chegada e instalação dos portugueses nessa aldeia,Uruitá passou a ser chamada de Vigia, no final do século XVII (IBGE, 2017). Esse topônimo, de origem portuguesa, se deve em decorrência do local ter se tornado um ponto estratégico, usado pelo governo colonial, para fiscalizar as embarcações, bem como para protegê-las de possíveis saques de contrabandistas popularmente chamados de "piratas do mar".

As primeiras embarcações portuguesas ancoraram às margens do rio Guajará-Mirim, no dia 6 de janeiro de 1616,com o intuito de povoar as colônias indígenas, conforme relata Santos (2009). A aldeia recebeu, então, a visita de Caldeira Castelo Branco que, vindo do Maranhão, realizava uma expedição de reconhecimento para posterior conquista do Grão-Pará. Apenas após seis dias é que sua comitiva alcançou a capital do estado, Belém do Pará. Por este motivo, Vigia de Nazaré é considerada, por alguns estudiosos, como a primeira cidade do estado do Pará.

Com a chegada dos portugueses a Vigia, houve também a instalação das missões religiosas formadas por padres jesuítas, que perduraram até por volta de 1760, com a expulsão dos missionários do Brasil pelo Marquês de Pombal. Estas missões, além de terem como objetivo a conversão dos nativos ao cristianismo, também visavam à reunião de mão-de-obra indígena para os portugueses.

A localidade de Vigia, ou Vigia de Nazaré como é conhecida por seus moradores, possui um vasto acervo histórico e cultural, e a religiosidade é muito forte no município, que todos os anos realiza a festa do Círio de Nazaré, importante manifestação de fé católica. O Círio de Nazaré vigiense é o mais antigo do estado do Pará, pois, conforme destacado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2006, p. 11), "a devoção à Nossa Senhora de Nazaré começou, no Brasil e no Pará, em uma localidade denominada Vigia (hoje sede de município) e de lá deve ter atingido a capital, Belém".

Em Vigia de Nazaré, a festividade ocorre na segunda semana do mês de setembro, e sempre atrai milhares de turistas. Durante a ocasião, há o tradicional almoço do Círio, para o qual os fiéis se dedicam bastante em sua preparação e reúnem suas famílias para degustá-lo. Essa devoção dos moradores vigienses à Virgem de Nazaré provavelmente surgiu, no século XVIII, quando o fidalgo lusitano D. Jorge D'Alemó levou para Vigia uma cópia da imagem da santa (SILVA, 2007, p. 20). Além disso, e não por acaso, a primeira denominação de origem portuguesa do município foi Nossa Senhora de Nazaré,quando foi elevado à categoria de freguesia, em 1693 (IBGE, 2017).

Conforme já mencionado, reitera-se que a presença de valores da fé católica é bastante presente no município e isso reflete,entre outros aspectos socioculturais, na toponímia do local, conforme será explanado adiante, tendo em vista que este trabalho trata dos nomes sagrados presentes no léxico toponímico de Vigia de Nazaré-PA.Sendo assim, serão apresentados os resultados de pesquisa acerca dos hierotopônimos, os quais integram uma investigação mais ampla sobre a toponímia de Vigia desenvolvida na dissertação "Um estudo toponímico no município de Vigia de Nazaré-PA", de Santos (2019).

Para este trabalho, portanto, foram elencados os 14 designativos geográficos do *corpus* da pesquisa anterior, classificados como hierotopônimos, conforme os pressupostos metodológicos de Dick (1990a),que inclui nessa categoria os nomes de lugar para os quais são utilizados como referência palavras advindas do sagrado. Os dados analisados foram compilados principalmente a partir da consulta a materiais diversos, em razão da carência de registros, sobre a toponímia de Vigia, no mapa oficial do IBGE. As fontes de pesquisa de onde retirou-se os topônimos foram disponibilizadas pela Secretaria de Ação Social de Vigia e pela Igreja Matriz católica do município. Contribuiu também para a constituição do *corpus* a obra de Almeida (2005), além das entrevistas realizadas com moradores locais, durante pesquisa de campo. E foi por meio dessas entrevistas que se tomou conhecimento do único rio denominado por nome de santo: o rio Santa Maria.

Em relação à sua estrutura, este artigo está organizado em: introdução; considerações sobre os estudos toponímicos; os hierotopônimos de Vigia de Nazaré-PA e considerações finais.

2. *Considerações sobre os estudos toponímicos*

Os estudos linguísticos possuem várias ramificações. Uma delas, que trata especificamente dos fenômenos relacionados ao léxico das línguas, é denominada lexicologia, ciência que se ocupa do estudo sistemático das palavras pertencentes a uma dada língua. No âmbito da lexicologia, realiza-se a investigação dos nomes próprios, por meio da Onomástica. Esta, por sua vez, subdivide-se em duas áreas, a saber: a Antroponímia e a Toponímia. Conforme Seabra (2004, p. 36), "a primeira tem como objeto de estudo os nomes próprios individuais, os nomes parentais ou sobrenomes e as alcunhas ou apelidos". Já a segunda, a Toponímia, ainda conforme a autora, integra-se aos estudos onomásticos, como um campo do saber que trata do léxico toponímico, a partir da investigação dos elementos que motivaram os nomes de lugares, sejam eles acidentes humanos ou ainda acidentes físicos. Para a descoberta das motivações toponímicas, são considerados, sobretudo os fatos sócio-históricos antecedentes aos designativos.

> Exercendo na Toponímia a função de distinguir os acidentes geográficos na medida em que delimitam uma área da superfície terrestre e lhes conferem características específicas, os topônimos se apresentam, da mesma maneira que os antropônimos, como importantes fatores de comunicação, permitindo, de modo plausível, a referência da entidade por eles designada. Verdadeiros "testemunhos históricos" de fatos e ocorrências registradas nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. (DICK, 1990a, p. 21-2)

Assim, os topônimos, unidades de estudo da Toponímia, podem resguardar e revelar muitas particularidades físicas, socioculturais, históricas e linguísticas do local ao qual se vinculam e, concomitantemente a isso, do seu povo denominador. Isquerdo (2016) destaca que o tecido toponímico de um local eterniza uma parte do léxico que representa o momento histórico no qual o acidente geográfico foi nomeado.

Para a compreensão dos fatores que estão por trás do surgimento dos nomes de lugares, Dick (1990b, p. 31-4) adota um modelo taxeonômico de classificação dos topônimos, agrupando-os em categorias de natureza física e de natureza antropocultural. A esta última, pertencem os designativos que fazem referência ao universo psíquico-social do homem e, à primeira, os topônimos referentes à natureza. Desse modo,

> [...] a sistematização da taxionomia é justificada por uma relação icônica e simbólica. Os topônimos apresentariam na função denominativa a existência de um elo entre as expressões onomásticas e seus denotados. (ANDRADE, 2010, p. 107-8)

De acordo com a proposta de Dick (1990b), quanto à classificação dos topônimos, têm-se 11 taxes de natureza física: astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiotopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, litotopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos e zootopônimos; e 16 taxes de natureza antropocultural: animotopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematopônimos, hierotopônimos (hagiotopônimos e mitotopônimos), historiotopônimos, hodotopônimos, numerotopônimos, poliotopônimos, sociotopônimos e somatotopônimos.

Dessa forma, a partir dessa proposta metodológica para agrupamento dos topônimos, pode-se classificar uma grande variedade de nomes encontrados no decorrer de uma investigação toponímica, oriundos de diversos padrões motivacionais, sob um enfoque linguístico. No entanto, a própria autora ressalta a possibilidade de ampliação desse modelo, conforme a necessidade do estudo realizado.

Sendo assim, neste trabalho, serão analisados topônimos relacionados à uma dessas taxionomias antropoculturais, os hierotopônimos. Conforme Dick (1990), dessa categoria fazem parte os seguintes nomes:

> Topônimos relativos aos <u>nomes sagrados</u> de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana, etc. Ex.: Cristo Rei (AH PR); Jesus (rio GO); Alá (lago AM); Nossa Senhora da Glória (AH AM); <u>às efemérides religiosas</u>: Natividade (AH GO), Natal (AH AC); às associações religiosas: Cruz de Malta (AH SC); <u>aos locais de culto</u>: <u>igreja</u>: serra da Igreja (PR); <u>capela</u>: Capela (AH AL); Capelazinha (AH MG). (DICK, 1990, p. 33) (grifos da autora)

Ainda como parte dos hierotopônimos, incluem-se os hagiotopônimos – topônimos que fazem referência aos santos e santas do hagiológio romano (São Paulo (AH SP), Santa Tereza (AH GO)) – e os mitotopônimos – topônimos que fazem referência às entidades mitológicas (ribeirão do Saci (ES), lago Curupira (AM) (DICK, 1990b, p. 33).

3. *Os hierotopônimos de Vigia de Nazaré*

Após a sistematização dos resultados de pesquisa, foram identificados, no município investigado, 14 hierotopônimos. Esses topônimos nomeiam um rio (acidente físico) e 13 comunidades (acidentes humanos). Ressalte-se que,

> [...] o conceito tradicional de Toponímia envolve [...] o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica ou cultural (aldeias, povoados, cidades, etc.). (DICK, 1990b, p. 119)

Dentre os designativos elencados, observou-se a ocorrência de um único topônimo classificado como hierotopônimo, em sua forma mais genérica, a saber: *Paraíso*, designativo de uma comunidade da zona rural do município.

Quadro 01: Hierotopônimo.

TOPÔNIMO	ETIMOLOGIA
comunidade **Paraíso** (AH-PA)	Paraíso sm. 'lugar de delícias, céu, éden' (CUNHA, 2010, p. 476)

Em Vigia de Nazaré, também existem topônimos inspirados nos nomes de santos, classificados como hagiotopônimos – "topônimos referentes aos nomes de santos e santas da religião católica romana" (SEABRA, 2004, p. 58). Os santos, como destaca Carvalho (2014), são considerados modelos de vida cristã e intercessores dos fiéis diante de Deus. Para a autora, os santos são muito representativos na história do cristianismo e também em vários âmbitos sociais, até os dias atuais.

Na bíblia judaico-cristã, segundo Biderman (1998), a palavra não é apenas uma expressão de força divina, mas é como se fosse a própria força. E é no quarto evangelho que se pode perceber nitidamente a autoridade da palavra divina para os que nela acreditam: "No início era o verbo, e o verbo estava voltado para Deus, e o verbo era Deus. (...) E o verbo se fez carne e habitou entre nós." (JOÃO, 1,1-5, 14). Para Biderman, a força e o poder da palavra divina não se limitam a Deus, mas são compartilhados por seus enviados.

No Brasil, a devoção à fé cristã é herança portuguesa, introduzida aqui a partir do período colonial, pelos jesuítas. Dessa maneira, passou-se a cultivar, em larga escala, "a devoção à Nossa Senhora e aos santos, principalmente àqueles ligados ao Cristo e à Mãe de Deus, como São José, Santa Ana, São Joaquim, São João Batista e São Pedro" (CARVA-

LHO, 2014, p. 114). Sendo assim, é recorrente, no país,os acidentes físicos e humanos adquirirem designativos relacionados aos seus santos padroeiros. No entanto, essa não parece ser a principal motivação dos topônimos de cunho religioso. Assim, em pesquisa sobre "As *Nossas Senhoras* na toponímia paranaense", Ananias (2020, p. 161) verificou que o santo "padroeiro do município não exerceu grandes influências na escolha dos topônimos dos seus acidentes geográficos", sinalizando que esses topônimos estão mais relacionados às vontades particulares do denominador, imbuído no desejo de externar sua crença, sua fé, em seu santo protetor.

Foram identificados 12 nomes de acidentes geográficos pertencentes à taxe dos hagiotopônimos, usados para designar 11 comunidades e um rio, conforme descrição e etimologia no quadro abaixo. Todos os sintagmas toponímicos em questão são iniciados por 'são ou santo(a)': que significa 'sagrado', 'que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina' (CUNHA, 2010, p. 580).

Quadro 02: Hagiotopônimos.

1. rio **Santa Maria**(AF-PA)	
ETIMOLOGIA	Maria, de uma língua semítica: "senhora" (GUÉRIOS, 1973, p. 152).
2. comunidade **Santa Luzia** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Luzia, f. pop. Port. De Lúcia, do lat. Lucia (GUÉRIOS,1973, p. 148).
3. comunidade **Santa Maria do Guarimã** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Do: contr. Da prep.. DE como art. Pron. O, XIII (CUNHA, 2010, p. 226). Guarumá – planta da família das marantáceas (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 105).
4. comunidade **Santa Rita** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Rita, hip., abrev. it, de Margherita. V. Margarida. Difundido graças a Santa Rita de Cascia, Itália, cel. 22-5 (GUÉRIOS, 1973, p. 187).
5. comunidade **Santa Rosa** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Rosa, 1º) lat. Rosa; 2º) abrev. de n. como Rosamunda. Cp. Rode. – Difundido graças a Sta Rosa de Viterbo (séc. 13) (GUÉRIOS, 1973, p. 189).
6. comunidade **Santo Antônio do Ubintuba**(AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Antônio, -A, lat Antonius, gr. Étimo controverso. A gens Antônia, uma família muito antiga em Roma, era de origem helênica (GUÉRIOS, 1973, p. 55). Do contr. Da prep.. DE como art. Pron. O, XIII (CUNHA, 2010, p. 226). Ubi – nome comum a várias palmeiras dos gêneros Genoma,

	Bactris e Calyptrogyne (TIBIRIÇA, 1985, p. 190). Tuba, tyba – sufixo que exprime a ideia de abundância ou 'lugar de' (SAMPAIO, 1987).
7. comunidade **São Cristóvão** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Cristóvão, f. pop. Port. De Cristóforo. Do lat. *Christophanus (GUÉRIOS, 1973, p. 86).
8. Comunidade **São Sebastião do Guarimã** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Sebastião, lat. Sebastianus, do gr. Sebastianós (GUÉRIOS, 1973, p. 196). Do contr. Da prep.. DE como art. Pron. O, XIII (CUNHA, 2010, p. 226). Guarumá – planta da família das marantáceas (TIBIRIÇÁ, 1984, p. 105).
9. comunidade**São Benedito** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Benedito, -A, lat. Benedictus: "O abençoado, o bendito" (GUÉ-RIUS, 1973, p. 66).
10. Comunidade **Santa Ana** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Ana, hebr. Hanah, Hannah ou Khanah: "graça, clemência, mercê" (GUÉRIUS, 1973, P. 1973).
11. Comunidade **Santo Antônio Barreta** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Antônio, -A, latAntonius, gr. Étimo controverso. A gens Antônia, uma família nuito antiga em Roma, era de origem helênica (GUÉRIOS, 1973, p. 55). Barreta (ê). [de barra + -eta (ê).] S. f. Barra pequena (FERREI-RA, 2009, p. 270). -eta suf. nom., deriv. Do lat. –itta, que se documenta na formação de substantivos portugueses, com valor diminutivo (papeleta, se-leta, etc.). Cp. –ETE, -ETO (CUNHA, 2010, p. 274).
12. Comunidade **Santo Expedito** (AH-PA)	
ETIMOLOGIA	Expedito, lat. Expeditus: expedito, pronto, pronto, disposto, isto é, desembaraçado (das coisas materiais e pronto para as coisas espirituais) (Mateus, 24:42) (GUÉRIUS, 1973).

Em estudo realizado, em 2016, acerca da herança lusa na região norte do país, Aparecida Isquerdo afirma que designar lugares com um nome português, advindo do hagiológio romano, acompanhado "de um nome determinante de caráter locativo que aponta para o referencial geográfico" (p. 324), é uma orientação que vigora desde o período colonial.

Nesta pesquisa, observou-se esse tipo de formação nos topônimos: *Santa Maria do Guarimã*, *Santo Antônio do Ubintuba*, *São Sebastião do Guarimã* e *Santo Antônio Barreta*. Além disso, observou-se, nesses hagiotopônimos, o percurso do nome das comunidades que, primeiramente, tem origem nos nomes dos rios vigienses (rio Guarimã, rio Ubintuba) e depois recebem a integração dos nomes de santos católicos, que passam a ser os elementos referenciais principais, do ponto de vista da classificação taxeonômica utilizada neste trabalho, uma vez que se considerou, pa-

ra a categorização desses nomes, o primeiro e o segundo elementos do sintagma toponímico, ou seja, os nomes dos santos, e não as lexias indígenas oriundas dos nomes dos rios.

Nos casos de *Santa Maria do Guarimã*, *Santo Antônio do Ubintuba* e *São Sebastião do Guarimã*, após a adoção desses santos como padroeiros das localidades, passou-se a integrar o hagiológio romano ao nome indígena que vigorava anteriormente. Assim sendo, é notável a influência da cultura cristã para a nomeação de lugares, como se pode observar na toponímia vigiense, a qual apresenta uma quantidade representativa de hagiotopônimos em sua constituição, considerando-se, apenas à guisa de informação, o total de 78 designativos vigienses usados para designar acidentes geográficos (63 acidentes humanos: comunidades; e 15 acidentes físicos: rios e igarapés), de acordo com a pesquisa realizada por Santos (2019).

Por conseguinte, a segunda subclassificação dos hierotopônimos diz respeito aos nomes de lugares de procedência mitológica. Dick (1990b) afirma que o Brasil é mais influenciado pela mitologia de origem indígena do que pela europeia e, por este motivo, é comum encontrar formações como: Anhangá, Anhangaí, Anhanguera, Caapora, Caipora, Curupira, Jurupari, Juruparipacu, Saci, Sumé, Tamandaré. Tupã, Tupana, Tupanaoca e Tupanatinga. No quadro abaixo, apresenta-se a única ocorrência de mitotopônimo em Vigia de Nazaré.

Quadro 03: Mitotopônimo.

TOPÔNIMO	ETIMOLOGIA
comunidade **Anauerá da Barreta** (AHPA)	Anauera – cid. do Pará; pode ser corruptela de anhanguera, aquele que já foi diabo. (TIBIRIÇÁ, 1985, p. 19). Da cont. da prep.. DE com o art. Pron. F. A². XIII. Cp. DO. (CUNHA, 2010, p. 198). Barreta (ê). [de barra + -eta (ê).] S. f. Barra pequena (FERREIRA, 2009, p. 270). -eta suf. nom., deriv. Do lat. –itta, que se documenta na formação de substantivos portugueses, com valor diminutivo (papeleta, seleta, etc.). Cp. –ETE, -ETO. (CUNHA, 2010, p. 274).

O hierotopônimo *Anauerá da Barreta* é formado por *Anauerá*, uma variação de *anhanguera*, considerado, dentro da mitologia indígena, como espírito mau das matas. Logo, este topônimo, apesar de representar

uma única ocorrência,não deixa de, revestido de crença, representar e preservar a memória mitológica do local.

Desse modo, ao analisar a hierotoponímia vigiense, é possível visualizar uma diversidade de crenças, pois, se, de um lado, tem-se, predominantemente, a toponímia religiosa referente ao hagiológio romano, de outro, se faz presente o topônimo *Anauerá da Barreta*, no qual Anauerá expressa a presença viva da mitologia indígena na toponímia desse lugar. O que, mais uma vez, reitera a afirmação de que os topônimos são revestidos de história e de memória, verdadeiros "fósseis linguísticos".

4. Considerações finais

Primeiramente, chama-se a atenção para a importância do desenvolvimento de pesquisas de viés toponímico para a história e a identidade de um local, uma vez que, além de analisar os nomes de determinados locais, um estudo dessa natureza também se preocupa com o registro do tecido toponímico que se apresenta no momento da elaboração do trabalho e também com as possíveis mudanças e apagamentos que possam ter ocorrido durante o processo de nomeação. Acredita-se, também, que o estudo toponímico, mesmo que se desenvolva a partir de uma perspectiva linguística, pode considerar os aspectos sociais do lugar, uma vez que língua e sociedade são indissociáveis.

É importante mencionar que no decorrer da pesquisa e das análises sobre os nomes de lugares de Vigia, de maneira geral, foi possível identificar os elementos mais influentes para nomeações dos acidentes geográficos do local. Em relação aos aspectos físicos do lugar, os elementos de índole vegetal foram os que mais motivaram os designativos, tanto que se fizeram presentes até mesmo em alguns hierotopônimos: *Santa Maria do Guarimã*, *Santo Antônio do Ubintuba* e *São Sebastião do Guarimã*, visto que *guarimã* e *ubintuba* fazem referência a nomes de plantas. No entanto, em relação aos aspectos motivacionais referentes ao universo psíquico e social do homem, isto é, aos aspectos de natureza antropocultural, foram mais abundantes os nomes de santos do hagiológio romano, apresentados neste trabalho, introduzidos em Vigia a partir das missões religiosas e mantidos a partir da preservação da fé e da tradição nos locais designados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilkler. *Tauapará*. 2. ed. Vigia de Nazaré-PA: [S.N.], 2005.

ALMEIDA, Djalmira de Sá. *História do município de Itaituba*: importância econômica e geopolítica na Amazônia legal, na mesorregião do Tapajós e no Estado do Pará. Curitiba-PR: CRV, 2012.

ANANIAS, Anna Carolina C. dos S. As *Nossas Senhoras* na toponímia paranaense. *Papéis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, v. 24, n. especial, p. 148-66, Campo Grande-MS, 2020. Disponível em https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/ article/view/12398. Acesso em: 23 de abril/2021.

ANDRADE, K. S. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: PUC, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. *Dimensões da Palavra. Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, São Paulo, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118. Acesso em: 28 de nov. 2016.

CARVALHO. Ana Paula Mendes Alves de. *Hagiotoponímia em Minas Gerais.* Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICK, M. V. P. A. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de estudos*. 2. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1990b.

ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Geografia e Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1957, 499 p., v. 14.

FERREIRA, A. B. H., FERREIRA, M. B., ANJOS, M. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GUÉRIOS, R. F. M. *Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama do município de Vigia-PA. 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vigia/panorama. Acesso em: 10 de jan. 2021.

_____. Histórico. 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/ brasil/pa/vigia/historico. Acesso em: 20 de abr. 2021.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Herança lusa na toponímia de municípios da região Norte do Brasil: perspectivas linguística e sócio-histórica. COLUCCIA, Rosario; BRINCAT, Joseph M.; MÖHREN, Frankwalt (éd.) (2016): *Actes Du XXVII e Congrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 5: Lexicologie, phraséologie, lexicographie. Nancy/France: ATILF/SLR, p. 315-28, 2016. Disponívelem: http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-5.html. Acesso em 19fev. 2018.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. rev. e aum. São Paulo: Nacional, 1987.

SANTOS, Laís de Nazaré dos S. *Um estudo toponímico no município de Vigia de Nazaré-PA*. Dissertação (Mestrado em Linguagens e saberes na Amazônia). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

SANTOS, J. P. S. *Vigiando a cidade*: Um olhar contemporâneo sobre a sociedade e o espaço do Município de Vigia. Vigia de Nazaré-PA: [S.N.], 2009.

SEABRA, M. C. T. C. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais*: a Toponímia da Região do Carmo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Luiz Rocha da. *Impactos da Educação Patrimonial na Formação de Professores no Município de Vigia de Nazaré*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/ 2011/3090. Acesso em: 18 de ab. 2021.

TIBIRIÇÁ, L. C. *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi*: significação dos nomes geográficos. São Paulo: Traço, 1985.

_____. *Dicionário tupi português*: com esboço de gramática de Tupi Antigo. São Paulo: Traço, 1984.

Outra fonte:

CÍRIO DE NAZARÉ. Rio de Janeiro: Iphan, 2006. 101 p.: color., plantas; 25cm. (Dossiê Iphan; 1)

A IDENTIDADE DA PERSONAGEM MARIANO NO ROMANCE "UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA", DE MIA COUTO: INTERFACES LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS

Vanessa Stephany Silva Pinheiro Freitas (UFT)
vanessastephanysilva123@gmail.com
Carlos Borges Júnior (UFT)
borges-junior@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa o papel da linguagem na construção da identidade da personagem Mariano no romance "Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra", do escritor Mia Couto (2003). Tem o objetivo de discutir acerca das transformações identitárias vividas pelo protagonista da história, que foram construídas a partir das relações entre linguagem e memória. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, é associada à análise da narrativa. O estudo sustenta-se em teóricos como Stuart Hall (2006; 2003) e Anthony Giddens (2002), que dialogam com a temática identidade, levando em consideração o contexto da pós-modernidade. A abordagem seleciona excertos do romance, destacando aspectos que evidenciam a fragmentação na identidade da personagem e o modo que a linguagem é construída na narrativa, sob o prisma do narrador pós-moderno. A partir da análise dos dados, tornou-se ilusório pensar a identidade como síntese pura, fixa e estável, uma vez que ela se constitui como um processo na constituição do sujeito, portanto sempre em formação. A identidade possui caráter transitório, o sujeito pós-moderno tende a assumir múltiplas possibilidades de identificação, sujeitas às modificações, de acordo com o contexto social em que está inserido, e a linguagem utilizada no romance contribui para essa relação.

Palavras-chave:
Identidade. Linguagem. Mariano.

ABSTRACT

This work analyzes the language in the identity construction of the character Mariano in the novel "Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra", by the author Mia Couto (2003). It aims to discuss about the identity transformations experienced by the protagonist of the history, which were built from the relations between language and memory. This research, of bibliographic nature, is associated with the analysis of the narrative. The study is carried out based in theorists such as Stuart Hall (2006; 2003) and Anthony Giddens (2002), who dialogue with the theme of identity, considering the postmodernity context. The approach selects excerpts from the novel, highlighting aspects that evidence the fragmentation in the character identity and the way that language is constructed in the narrative, from the perspective of the postmodern narrator. From the data analyses, it became illusory to think of identity as being pure, fixed, and stable, since it is constituted as a process in the subject constitution, therefore always in training. The identity has a transitory character, the postmodern subject tends to assume multiple identification possibilities, subject to

change, according to the social context in which he is inserted, and the language used in the novel contributes to this relation.

Keywords:
Identity. Language. Mariano.

1. Introdução

Um dos efeitos da globalização no contexto da Modernidade Tardia é a desconstrução da ideia de estabilidade do sujeito. A concepção de sujeito absoluto é questionada e posta à prova. A difusão das informações alterou o modo de compreender as coisas do mundo e a própria noção de sujeito. No mundo globalizado, o sujeito pode acessar com rapidez e agilidade as informações que circulam, sem necessariamente ter presenciado certas situações. A quebra das fronteiras globais permitiu ao homem o acesso a diferentes culturas e essa interação repercutiu numa gama de incertezas que, consequentemente, influenciou na construção da sua identidade.

> Vivemos em um tempo marcado pelas mais diferentes formas de diásporas e mestiçagens que desestabilizam qualquer pretensão a identidades estáveis. Com a globalização e a volatilidade das fronteiras, o sujeito contemporâneo se desestabiliza ainda mais, resultando no cada vez mais difícil reconhecimento identitário. (DINIZ, 2008, p. 10)

A estabilidade de suas identidades é posta em questão, assim não é plausível afirmar que o sujeito possua uma única identidade, mas sim múltiplas formas de identificação, sempre sujeitas a mudanças, conforme o meio social em que vive. A reconfiguração da identidade implicou um conflito existencial do indivíduo consigo mesmo. Uma nova forma de relação que o impôs a uma necessidade de identificar-se ou não com o meio, isso o tornou fragmentado e reflexivo (HALL, 2006).

É partindo do princípio de uma desintegração das identidades fixas que as reflexões deste estudo se solidificam, tendo em vista o sujeito frente as suas singularidades. Trata-se a identidade em sua incompletude, sujeita a mudanças, onde os conceitos sempre serão provisórios e inacabados. Portanto, nesta pesquisa selecionou-se como objeto empírico de análise o romance “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”, do autor moçambicano Mia Couto (2003), com o objetivo de investigar a construção identitária da personagem Marianinho, articulando interfaces da linguagem da narrativa com fundamentos teóricos da literatura. A escolha da obra faz parte da pesquisa sobre literatura contemporânea *Memória, Identidades Culturais e Relações Assimétricas*, proposta pelo pro-

fessor Dr. Carlos Borges da Silva Júnior, cujo objetivo é, pesquisar a partir do elemento memória, a construção de narrativas literárias, mapeando e problematizando a construção identitária, enquanto processo de fragmentação. Portanto, selecionou-se o romance de Mia Couto (2003), pelo fato de que "as manifestações literárias também vêm colocando como um dos problemas centrais a discussão sobre os processos identitários contemporâneos e sobre as negociações deles decorrentes" (DINIZ, 2008, p. 10).

A metodologia desse estudo fundamenta-se na Análise da Narrativa Literária como fundamento para imersão na obra escolhida, destacando aspectos da linguagem e do fazer literário em "Um rio chamando tempo, uma casa chamada terra", de Mia Couto (2003). A pesquisa, também de caráter bibliográfico, contribui com o estudo, fornecendo subsídios teóricos para problematizar a discussão. Segundo João José Saraiva da Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica "é feita a partir do levantamento de referências teóricas 'já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*' sobre o tema a estudar" (2002, p. 31).

Nesse sentido, para fundamentar a discussão, buscou-se embasamentos teóricos que abordam a temática identidade, entre os quais destacam-se Stuart Hall (2006) e Anthony Giddens (2002). Ainda, contribuíram para esse estudo, autores como Carlos Borges da Silva Júnior (2008); Érika Ribeiro Diniz (2008); Silviano Santiago (2002), entre outros.

A incursão realizada nas próximas seções deste artigo está organizada do seguinte modo: a) discute-se acerca da concepção teórica de identidade adotada para ancoragens nesta pesquisa; b) apresenta-se uma breve síntese do enredo da obra literária "Um rio chamando tempo, uma casa chamada terra",de Mia Couto; e, por fim, c) analisa-se o processo de construção identitária da personagem Mariano (Marianinho).

2. *Processos de construção identitária no contexto da Modernidade Tardia*

A Modernidade Tardia pode ser considerada uma fase de desenvolvimento das relações humanas caracterizada pela globalização e por múltiplos avanços tecnológicos. Esse "complexo de processos e de mudanças (...) pode ser sintetizado sob o termo de 'globalização'" (HALL,

2006, p. 67). A ideia de síntese a que o autor se refere não implica necessariamente em um conceito absoluto, tautológico, porém aos "processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado" (MCGREW *apud* HALL, 2006, p. 67). A dinâmica social desses tempos característicos reorganiza sentidos e contextos constantemente. O conhecimento sobre as coisas do mundo torna-se cada vez mais provisório, menos fixos; passam a ser instáveis, acompanhando o princípio de mudança característico dos tempos de globalização. Anthony Giddens (2002) destaca que:

> [...] a modernidade [tardia] institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo conhecimento tome a forma de hipóteses – afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento, abandonadas. (GIDDENS, 2002, p. 10)

Não são apenas as informações e conhecimentos que são questionados, já que, a partir dessas mudanças, houve a necessidade de se questionar também acerca de nós mesmos. No livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) ressalta que o sujeito pós-moderno se constitui a partir de um processo reflexivo e de múltiplas mudanças. Para Giddens (2002), a sociedade moderna implica em pensar o sujeito como não sendo mais estável e nem tendo o controle de tudo. Para o autor,

> [...] mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude [...] a reflexibilidade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se torna um *projeto reflexivo* [...] nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social. (GIDDENS, 2002, p. 36-7) (grifos do autor)

O olhar reflexivo para o eu possibilitou a compreensão acerca do sujeito, levantando problemáticas no que diz respeito a pensar questões identitárias em uma sociedade marcada por traços específicos de um tempo fragmentado. De acordo com Hall (2006):

> [...] a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos mas que a individualidade era tanto "vivida" quanto "conceptualizada" de forma diferente. As transformações associadas à modernidade *libertam o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradi-*

> *ções e nas estruturas*. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. (HALL, 2006, p. 24-5) (grifos nossos)

A fragmentação das identidades na sociedade globalizada desestabilizou a ideia de sujeito em sua completude. O eu, na Modernidade Tardia, reflete e agencia sua própria forma de poder, contestando assim as concepções "divinamente estabelecidas". Isso ocorre a partir das múltiplas formas de interações midiáticas e de todos os aparatos tecnológicos que permitiriam as pessoas não precisarem estar no mesmo tempo e no mesmo espaço para compartilhar informações. Por isso, pode-se considerar que o conhecimento passa a circular com mais rapidez, influenciando diretamente a vida das pessoas.

Diante dessa fragmentação de tempo e espaço, entre outros aspectos, o sujeito sócio-historicamente construído e sua identidade cultural deixam de ser concebidos com perspectiva pura e estável. Ao pensar por esse viés, a identidade é construída e constituída a partir de um múltiplo processo cultural e, em razão da globalização, ela jamais será completa e absoluta, pois conforme argumenta Hall (2006):

> [...] quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2006, p. 75) (grifos do autor)

A globalização "tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas" (HALL, 2006, p. 87). Nessa concepção, torna-se contraditório elencar conceitos únicos e/ou prontos em relação à identidade pura, pois "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, 2006, p. 7).

Essa fragmentação do sujeito o torna instável, isto é, podendo haver transformações tanto nas "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade", quanto nas "identidades pessoais" (HALL, 2006, p. 9). Essas transformações, permitem, sobretudo, "perda de um 'sentido de si' estável (...) chamada, algumas vezes, de des-

locamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo"' (HALL, 2006, p. 9). É essa crise identitária que será problematizada na análise da personagem Mariano, do romance "Um rio chamando tempo, uma casa chamada terra",de Mia Couto; antes, porém, apresentamos, na próxima seção, uma síntese do enredo dessa obra literária.

3. *A sinopse de uma história: a trama de "Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra"*

O romance "Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra" narra a história de Mariano. O jovem universitário recebe o comunicado da morte do avô e embarca, em uma viagem a Luar-do-Chão, para participar do funeral de Dito Mariano. Mariano recebe a incumbência de presidir os rituais fúnebres de seu avô, guardando a casa, as tradições e desvendando os mistérios de sua família.

A morte de Dito Mariano não fora clinicamente diagnosticada pelo médico, o avô encontrava-se em trânsito de vida e morte e, por isso, a família não poderia cumprir o sepultamento até que fosse comprovado seu falecimento. A vida do patriarca é cercada por mistérios e à Marianinho é dada a missão de desvendá-los, no intuito de devolver a paz e colocar em ordem a vida dos moradores de Luar-do-Chão.

O desenrolar dos mistérios se dá mediante a aparição de cartas anônimas recebidas pelo protagonista, que revelam segredos sobre sua família. Ele busca reconstruir sua história, resgatando as memórias de seu povo. Ao descobrir que Dito Mariano era o remetente das cartas, a sequência misteriosa dos labirintos memoriais vai tomando sentido. Marianinho, guiado pelas supostas cartas, segue adiando o sepultamento do avô, pois não se poderia completar os rituais antes que a família fosse completamente organizada.

De repente, algo muda na transmissão dos recados, as cartas já não aparecem mais prontas e acabadas. O próprio jovem, numa tentativa de escrita de versos livres e ideias soltas, é tomado por um processo de transfiguração da caligrafia. A sequência de palavras não era redigida conforme sua vontade, porém traduziam-se mediante aquilo que o mensageiro (Dito Mariano) quisera tratar, "aquilo que estou escrevendo se transfigura em outro escrito. Uma outra carta vai me surgindo (...)"

(COUTO, 2003, p. 170). Vem então uma nova mensagem: "fique sabendo, meu xará: você não veio aqui chamado por funeral de pessoa viva. Quem o convocou foi a morte de todo este lugar (...)" (COUTO, 2003, p. 171).

Quando chega o dia do sepultamento, todavia, os mistérios que rondam a família de Mariano não se findam. O terreno do cemitério simplesmente não se abriu e não foi possível encontrar naquele lugar uma terra propícia a ser cavada, "a embrulhada não era apenas a recusa da terra em se abrir. Era o morto que se negava a entrar" (COUTO, 2003, p. 183). A terra somente se abriria depois que o jovem, através dos direcionamentos das cartas, percorresse todos os labirintos e desvendasse todos os segredos daquela família. "Está quase completo o que tinha que fazer junto da família. Quase. Falta, porém, ainda o mais doloroso" (COUTO, 2003, p. 198).

A revelação maior e mais dolorosa que aqueles escritos trouxeram foi sobre a verdadeira paternidade de Marianinho. Nesse momento, o jovem descobre que seu avô, na verdade, é o seu verdadeiro pai. Fica sabendo que nasceu de um amor secreto e verdadeiro entre Dito Mariano e Admirança.

Depois dessa última revelação, o defunto completara sua missão. Foi sepultado às margens do rio pelo neto/filho. Dito Mariano levou consigo o sossego da organização familiar, mediada pelas revelações dos segredos de sua família. A morte dele representou ao neto/filho um renascimento, e a (re)construção de sua própria história, uma nova relação identitária. Essas descobertas trouxeram consigo verdades desconhecidas, os fragmentos de um processo de construção identitária.

É nesse contexto que a próxima seção analisa o processo de construção identitária da personagem Mariano. Será o desfecho e o momento ápice da trajetória desse estudo.

4. Mariano: traços de uma identidade em trânsito

As discussões relacionadas à identidade têm ganhado espaço nas mais variadas áreas do conhecimento. No campo das Ciências Humanas, cabe destacar que a Literatura, em específico a contemporânea, é uma das que mais têm abordado, em suas manifestações literárias, temas que tratam, como questão central, os processos de construção de identidade.

Ou pelo menos, em algum momento da narrativa esse elemento (identidade) é acionado.

O romance "Um rio chamando tempo, uma casa chamada terra", de Mia Couto (2003), traz essa temática de modo constante, isto é, durante toda a narrativa, o personagem principal, Mariano (Marianinho), encontra-se em conflito, pois se vê na busca incessante por sua identidade. Ela é (re)construída durante o romance, pois os acontecimentos vividos pela personagem reorganizam sua relação com o mundo e as pessoas com quem convive, por isso pode-se dizer que Marianinho se encontre em trânsito. Hall (2003) aponta que "paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural" (HALL, 2003, p. 44). Nesse sentido, esse processo de construção identitária está sempre em fase de transição, sendo algo contínuo na formação dos sujeitos.

A exemplo disso, na narrativa de Mia Couto (2003), Marianinho procura reafirmar sua identidade e, para que ele possa entender sua história, aciona suas lembranças do passado. Em sua viagem de volta a Luar-do-Chão, durante seu percurso de passagem a bordo de um barco, Marianinho recorda-se primeiramente do lugar em que morava. Ele inicia sua viagem, apresentando o seu lugar de origem, descrevendo que "a Ilha era a nossa origem, o lugar primeiro do nosso clã, os Malilanes. Ou, no aportuguesamento: os Marianos" (COUTO, 2003, p. 18).

A Ilha representa um lugar de isolamento/preservação. Sair da Ilha é uma possibilidade de tornar-se outro de si, rompendo as barreiras do mundo cultural que faz parte. Essa lembrança remete à origem de seus antepassados e ao local em que ele também viveu; constrói uma sensação de retorno ao lugar que sempre pertenceu, mas como aponta Stuart Hall:

> a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma 'arqueologia'. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44) (grifos do autor)

A ideia de não pertencimento ao lugar de origem é, de certo modo, uma constante para o protagonista. Ao retornar a Luar-do-Chão, Mariano se encontra, mais uma vez, em uma transição de identidade, visto que quando ainda rapaz foi mandado para a cidade, e lá construiu um modo diferente de identificação; no entanto, ao voltar à ilha tem que negociar essas relações identitárias com o passado, que também o constitui.

Em um diálogo com seu avó, antes de ser mandado para cidade, Mariano fala:

> *– Eu volto, Avô. Esta é a nossa casa.*
> *– Quando voltares, a casa já não te reconhecerá – respondeu o Avô.*
> O velho Mariano sabia: quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retoma. Aquele não seria o lugar de minhas cinzas. Assim fora com os outros, assim seria comigo. (COUTO, 2003, p. 45) (grifos do autor).

A necessidade de negociar com o local de origem é o que consiste nessa transição identitária da personagem. Ao recordar-se do avô, o protagonista sente que era necessário esse seu retorno para encontrar-se nas suas lembranças. Por isso declara:

> [...] dói-me pensar que nunca mais o escutarei contando histórias. Ter um avô assim era para mim mais que um parentesco. Era um laço de orgulho nas raízes mais antigas. Ainda que fosse uma romanteação das minhas origens mas eu, deslocado que eu estou dos meus, necessitava dessa ligação como quem carece de um Deus. (COUTO, 2003, p. 43-44)

Esse fragmento torna explícito que não é o seu retorno à ilha que trará de volta a sua identidade, uma vez que ele já tivera contato com culturas diferentes e, por mais que ele rememore a cultura e os traços identitários de seu povo, tende a não mais se identificar com a sua suposta ideia de identidade estável. Esse aspecto traz à tona uma:

> [...] quebra da concepção de um sujeito uno e completo, ou seja, desde a crise do sujeito contemporâneo [...] o homem, juntamente com o conceito de identidade, faz-se fragmentário e, por vezes, vazio. Marianinho simboliza esse novo homem, que busca as origens, a proteção oferecida pelos laços familiares e não as encontra. (DINIZ, 2008, p. 38)

A busca por suas origens sempre foi rodeada de dúvidas e incertezas. O sentimento de incompletude no qual vive o protagonista é algo que o afeta também na sua construção identitária. Seu retorno a Luar-do-Chão é incompreendido também pelos que ali moravam:

> [...] as ruas estão cheias de crianças que voltam da escola. Algumas me olham intensamente. Reconhecem em mim um "estranho". E é o que sinto. Como se a Ilha escapasse de mim, canoa desamarrada na corrente do rio. Não fosse a companhia da Avô, o que eu faria naquele momento era perder-me por atalhos, perder-me tanto até estranhar por completo o lugar. (COUTO, 2003, p. 91)

Ao descrever-se como um estranho em seu local de origem, Marianinho sente a "sensação de desabrigo (...) e tal sensação, contudo, não se deixa suplantar por uma nostalgia acrítica, pela ilusão de uma origem fixada num ponto do passado" (DINIZ, 2008, p. 37). Para a personagem,

parece impossível resgatar sua origem e assumir uma identidade em um local que o desconhecem. É a partir da necessidade de preencher esse vazio que Marianinho passa, então, a verificar e analisar as vivências do passado de sua família em busca de respostas.

Tal situação reverbera na relação com outros personagens, pois serão fundamentais para que Mariano compreenda sua identidade. Diniz (2008) diz que "o fazer e o refazer das identidades, os 'sistemas culturais que nos rodeiam' implicam a presença do 'outro', instância indispensável para a construção do 'eu', seja ele individual ou social" (DINIZ, 2008, p. 31, grifos do autor). Desse modo, resgatar sua história e tentar reorganizar o papel de cada um dos outros personagens em sua vida é uma das formas de se reconstruir e de refazer sua própria história. Para entender-se com seu *eu*, o protagonista invoca o passado:

> [...] a invocação do passado constitui uma das estratégias mais comum nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas [...] (SAID *apud* DINIZ, 2008, p. 38)

O '"desvio de seus passados' faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições" (HALL, 2003, p. 44). Então, Marianinho, na condição de nativo-retornado[12], encontra-se como um "novo sujeito cultural africano, pois, embora tenha recebido uma educação europeizada, busca conhecer e redescobrir parte do mundo dos ancestrais. É uma figura que está sempre fazendo negociações culturais" (DINIZ, 2008, p. 35).

Essas negociações culturais são presenciadas a partir do retorno do jovem a sua terra natal, representadas mediante diversos relatos de memória: "Foi naquele chão que inventei brinquedo e rabisquei os meus primeiros desenhos. Ali escutei falas e risos, ondulações de vestidos. Naquele lugar recebi os temperos do meu crescer" (COUTO, 2003, p. 145). O retorno de Mariano permitiu que ele (re)vivesse acontecimentos que cercavam sua história, permitindo ao leitor vivenciar as inquietações acerca da vida do protagonista: "Ninguém nunca me contou como ele e minha mãe se conheceram. Era assunto interdito em nossa casa. Como

[12] Nomenclatura criada por Érika Ribeiro Diniz (2008) para se referir ao personagem que retornou à sua terra natal.

também era proibido falar-se no modo como a mãe veio a falecer. Que se tinha afogado, isso sabia-se vagamente" (COUTO, 2003, p. 71).

O jovem pouco sabia a respeito de sua origem. Sobre sua mãe pode-se ler o seguinte trecho: "Mariavilhosa tivera-me a mim, no meio de frustradas tentativas" (COUTO, 2003, p. 105). O pouco que sabe é aquilo que outrora os mais velhos contavam:

> Dirijo-me às encostas onde, em menino, eu pastoreara os rebanhos da família [...] as cabras me atiram para lembranças antigas. E o rosto de Mariavilhosa, minha doce mãe, vai neblinando o meu olhar [...] minha mãe tinha engravidado, antes de mim. Mas alguma coisa não correra bem [...] O médico, sempre o mesmo Mascarenha, tinha assegurado que Dona Mariavilhosa jamais poderia voltar a conceber. A medicina se engana e eu sou prova viva disso. (COUTO, 2003, p. 190-191)

Esses relatos de memória evidenciam uma transitividade em relação à construção identitária de Mariano: "Não é apenas a língua local que eu desconheço. São esses outros idiomas que me faltam para entender Luar-do-Chão" (COUTO, 2003, p. 211). O seu retorno à Ilha trouxe consigo um misto de emoções e descobertas que impactaram diretamente a vida da personagem, "(...) é curioso eu procurar inspiração no mais-velho. Afinal, já me vou exercendo como um Malilane." (COUTO, 2003, p. 203). Mesmo que Mariano tente resgatar suas origens e definir uma identidade fixa para si, não consegue, pois:

> [...] construir memória visando a construção de um todo alicerçado de fragmentos preenchidos ficcionalmente é o que [acontece no romance de Mia Couto]. Às vezes, algumas artimanhas da memória são produzidas para nos ludibriar numa tentativa de revelar-se absoluta, mas esta vive como se numa teia, amarrando pensamentos; argumentos que se expandem circunscritos em frechas, que cada vez mais afastadas do ponto da lembrança, mais se fragmenta. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 32)

A memória pode sim ser um ponto de referência para a construção da identidade, no entanto tê-la como único referencial é o que envolve o jovem em uma verdadeira "teia", na qual ele jamais conseguirá desvendar por completo, uma vez que os construtos que fundamentam a ideia de identidade sempre estão em construção, sujeitos a questionamentos e eventuais modificações:

> [...] A identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos

> identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades. (HALL, 2003, p. 432-3)

É justamente isso que acontece com Mariano, diante dos contextos vividos em seu retorno, provenientes da interação com os familiares. Ele tende a se posicionar com tais formas de identificação, sempre provisórias e que estão em confronto com aquelas já existentes. As identidades do protagonista têm como elemento constitutivo a transitividade, estando em curso, fazendo e refazendo-se constantemente.

5. Considerações finais

A incursão realizada neste estudo apontou a complexidade de se compreender e/ou se conceituar/conceber a discussão sobre identidade em sua completude. A ideia de identidades absolutas é desconstruída. A análise do processo de construção identitária experienciado por Mariano em "Um rio chamando tempo, uma casa chamada terra" demonstrou que a personagem se viu incumbida de negociar suas condições de identificação com o passado que outrora lhe pertenceu. Essas identificações, quando em curso, fazem e se refazem constantemente, estando sujeitas a processos de mudanças.

Embora tenha-se escolhido tais aspectos para refletir sobre a temática identidade, os estudos realizados aqui não esgotam outras possibilidades de leitura do assunto, convidando novos pesquisadores a problematizar outros aspectos do livro e, também, outras leituras sobre identidade em investigações posteriores. O estudo ora realizado apenas abre a possibilidade de uma conversa, construindo sentidos e os enviando aos leitores. Portanto, cabe ao leitor, também, a possibilidade de responder a esta conversa.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DINIZ, Érika Ribeiro. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto*: identidades em trânsito. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. 124f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-7M8HKS. Acesso em: 15. abr. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA JÚNIOR, Carlos Borges. *A fragmentação da memória nos romances de Milton Hatoum*: um estudo sobre Dois Irmãos e Cinzas do Norte. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, 2008. 125f.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA OPERACIONAL DO IDOSO E A INFLUÊNCIA NA LINGUAGEM

Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)
ju.sampaio23@hotmail.com
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (UENF)
cristinafbrum@gmail.com
Rosalee dos Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

A memória operacional é fruto da aquisição, conservação e evocação de informações que surgem das experiências vivenciadas ao longo da vida. Relaciona-se com a duração da memória sendo de curto prazo, longo prazo e operacional. Com o envelhecimento a memória operacional tende a ficar comprometida e a linguagem pode ser afetada. O presente estudo teve por objetivo elucidar a importância da memória operacional do idoso e a influência na linguagem, avaliando a relação que há entre memória e linguagem. Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, estudo qualitativo, descritivo onde utilizou-se artigos científicos nas bases de dados Scielo, Redalyc e consultas de importantes autores que dissertam sobre o tema. Conclui-se que a memória pode executar tarefas como raciocínio, compreensão, e resolução de problemas e relaciona-se com a linguagem auxiliando no reconhecimento lexical, na sintaxe e na semântica, e na interpretação do significado. Os problemas na memória da pessoa idosa podem ocasionar déficits nas áreas de compreensão oral ou escrita, no diálogo, e na aprendizagem.

Palavras-chave:
Idoso. Linguagem. Memória.

ABSTRACT

The working memory is the result of the acquisition, conservation and evocation of information that arise from the experiences lived throughout life. It relates to the duration of memory being short-term, long-term and operational. With aging, working memory tends to be compromised and language can be affected. The present study aimed to elucidate the importance of the elderly's working memory and the influence on language, evaluating the relationship between memory and language. The methodology used was a bibliographic review, a qualitative, descriptive study where scientific articles were used in the Scielo, Redalyc databases and consultations by important authors who speak on the topic. It is concluded that memory can perform tasks such as reasoning, understanding, and problem solving and is related to language, helping in lexical recognition, syntax and semantics, and in the interpretation of meaning. Problems in the memory of the elderly person can cause deficits in the areas of oral or written comprehension, in dialogue, and in learning.

Keywords:
Language. Memory. Old man.

1. Introdução

Ao refletir sobre o envelhecimento sabe-se que surge nessa fase da vida inúmeros desafios a serem enfrentados nesse contexto, pensar no idoso é estar diante de um cenário que pode ser de um envelhecimento ativo ou não, onde alguns déficits podem surgir. Algumas áreas como neurociências, neuropsicologia, medicina do envelhecimento, e prevenção em saúde tem se preocupado em discutir e elucidar importantes pontos do envelhecimento, especialmente no que tange as perdas cognitivas e suas implicações na qualidade de vida de idosos.

Nesse ínterim, é relevante considerar que o desenvolvimento não acaba na vida adulta, e diante do envelhecer pode-se também transformar a mente, o corpo e a vida social (KOUZAK, 2020, p. 15).

Conceitualmente oenvelhecimento é marcado por perda progressiva da reserva funcional de cada órgão e damos o nome de senescência ou envelhecimento primário a esse processo que pode ser considerado absolutamente normal (LÓSS; ISTOE; SANTOS, 2020, p. 335). Diante dessa perda progressiva temos ainda pleno funcionamento, e quando há patologias então não se trata de envelhecimento primário e sim secundário.

Pode-se compreender a memória como uma forma de adquirir, armazenar e evocar informações. Ressalta-se que a memória tem um importante papel: ela é responsável pelas vivências do indivíduo, auxilia na associação dos conteúdos, na aprendizagem, na cognição e tudo isso resulta em memórias (LÓSS; ISTOE; SANTOS, p. 345).

A memória operacional segundo Damasceno (2020, p. 157) é a que mantémno foco da consciência informações multimodais,tais como: senso-perceptivas, espaciais e verbal-fonológicas, tanto presentes, ou seja, recém-recebidas do mundo externo,quanto as ocorridas no passado, como as evocadas das memórias episódica e semânticapara utilizarquando necessitar resolver um problema ou tomar uma decisão, requerendo, para tal, funções atencionais e executivas.

Nessa trilha, pode-se depreender que um déficit na memória operacional poderá causar um impacto na linguagem e na aprendizagem. A memória de acordo com KiKuch (2009, p. 823) se subdivide em memória remota que está relacionada a eventos prévios, memória semântica que compreende informações gerais, por exemplo: Quem descobriu o Brasil, a memória de procedimentos, andar de bicicleta, a memória decla-

rativa que está relacionada ao aprendizado e lembranças de novas informações. Conceituando a linguagem sabe-se que é a capacidade de compreender as informações tanto visuais quanto auditivas dentro de um conceito significativo que é a linguagem de compreensão e produzir informações por meio de regras semânticas e sintáticas com um vocabulário adequado.

Este estudo tem por objetivo compreender a importância da memória operacional do idoso e a influência na linguagem, bem como compreender os impactos na memória frente ao envelhecimento e a interrelação entre memória e linguagem. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, cuja abordagem é de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica a partir das plataformas Scielo, Redalyc, Pubmed, além de autores importantes que versam sobre o tema. O presente estudo se justifica por ser o envelhecimento um importante objeto de estudo diante do aumento da expectativa de vida, e frente a longevidade. Os efeitos do envelhecer emergem e suscitam a discussão em torno das perdas, déficits que podem surgir como as afetações na memória e consequências na linguagem que necessitam de um olhar cuidadoso para esses idosos com tal demanda.

2. Envelhecimento e memória

O envelhecimento é considerado um fenômeno mundial com o crescimento da população idosa e de certa forma tem ocorrido de forma mais acentuada em países em desenvolvimento. Destaca-se que em uma sociedade mais envelhecida distúrbios de ordem neuropsiquiátricas podem levar a incapacidade funcional nesses sujeitos, especialmente no caso das demências (KIKUCH, 2009, p. 822).

Com o aumento da longevidade populacional existe uma preocupação, que é ter uma vida marcada por incapacidades e dependência. Nesse sentido, a transição epidemiológica que resultou da transição demográfica levou também a mudanças no perfil de morbidade e mortalidade da população que envelhece e o que se pôde depreender foi o aumento de doenças crônicas e degenerativas em conjunto com sequelas e complicações que geram incapacidades e dependência. Dessa forma, o desafio é que o envelhecimento seja pleno em significados com uma qualidade de vida cada vez maior (PASCHOAL, 2009, p. 848).

De acordo com Jacob Filho (2009, p. 783) a demência é uma síndrome que se apresenta com disfunções permanentes em vários domínios

da função cognitiva, como a memória, a linguagem e cognição. O sistema mnemônico diante do envelhecimento manifestadeclínio de sua funcionalidade e compromete a capacidade de promover aprendizagem.

Ressalta-se que o indivíduo é o que lembra, tal como citou René Descartes "Penso, logo existo". Partindo desse pressuposto o conhecimento adquirido ao longo da vida é relevante para a saúde da memória e para o processamento de novas aprendizagens (FELINTO, 2016, p. 5)

Izquierdo, Furini e Miskiw (2015, p. 25) elucidam que a memória operacional é responsável por manter a informação disponível e essa memória é sustentada pela atividade elétrica dos neurônios do córtex pré-frontal e sua interação com o córtex entorrinal e parietal, o hipocampo e a amígdala. As memórias que persistem ao longo do tempo são as de curto e as de longa duração. As de curta duração podem durar até 30 minutos e as de longa de 6 horas até anos e podemos chamá-las memórias remotas.

Ocorre que em alguns quadros demenciais e até na depressão a memória de curta duração falha e o indivíduo não lembra como chegou a um determinado local, mas recorda-se de fatos do dia anterior. A falha na memória ou o esquecimento pode ser ocasionado por várias doenças, a depressão é frequente, porém menos grave. Uma das piores causas é o mal de Alzheimer onde temos lesões nas áreas cerebrais. Outros acometimentos associados a perda da memória está a dependência de álcool e outras drogas, lesões cérebro vasculares, outras demências (IZQUIERDO, FURINI, MISKIW, 2015, p. 28).

No envelhecimento, pode-se verificar segundo as pesquisas que ocorre declínio da memória de trabalho que se apresenta com dificuldade de realizar tarefas simultâneas quando as informações não são armazenadas e processadas de maneira eficaz (YASSUDA, 2008, p. 1245). Nesse contexto, a memória operacional é um dos sistemas mais apresenta declínio em virtude do envelhecimento. Os déficits podem ser comprovados com a realização de tarefas que demandam a manutenção e manipulação de informações, tais como, escutar uma sequência de números e, na sequência, repeti-los na ordem inversa.

Sabe-se que existem muitos fatores que podem contribuir para o declínio na memória e um deles é o estilo de vida, estudos comprovam que o cérebro é afetado pelo meio que se vive e através da plasticidade o cérebro também pode se reorganizar (ANTÔNIO, 2018, p. 20).

Deste modo, fica evidente que há um consenso geral entre os pes-

quisadores de que a memória de trabalho é susceptível aos efeitos do envelhecimento, mas Baddeley (2011, p.314/15) chama-nos atenção ao afirmar: "tanto a extensão da memória verbal quanto visual, embora diminua, o seu declínio não é tão expressivo, a extensão de dígitos cai de 6,6 para 5,8 itens ao longo da vida adulta".

3. Memória e linguagem

A linguagem se apresenta como uma representação mental e simbólica das coisas no mundo onde o aprendizado, a percepção do mundo, é simbólica. Os seres humanos são simbólicos e essa capacidade simbólica da linguagem é que nos permite interpretar, organizar, reorganizar e categorizar o que aprendemos. A linguagem é responsável pela construção dos nossos conhecimentos e ao mesmo tempo ela é conhecimento. Nessa trilha, os seres humanos reconstroemdiscursivamente a memória com suas práticas. Dessa maneira, linguagem e memória são dois importantes itensque agregam conhecimentos. Destaca-se que o que está conservado na memória é feito por meio da linguagem e suas práticas sociais e interativas. A linguagem entra em ação quando precisa-se de recordar um evento, uma informação, um fato, ao evocar uma palavra ou usar uma estratégia cognitiva para realizar uma tarefa, isto por que é viável a utilização de conhecimentos verbais, escritos ou não, para trazer significados ao que aprendemos (SAMPAIO, 2015, p. 407).

Há uma diferença considerável no meio científico sobre a memória humana: ela se divide em dois principais sistemas, a memória de longo prazo e a memória de curto prazo. A partir dos anos 1960, essa dicotomia tem recebido evidências a seu favor a partir de diferentes fontes, tais como testes de dois componentes, evidência neuropsicológica, e diferenças na codificação de material fonológico e semântico (MELO; GOES, 2019, p. 61).

Baddeley define que o conceito de memória operacional ou de trabalho pode ser separado em subcomponentes, e assim analisado com maiores detalhes. No entanto, a essência do conceito de memória de trabalho está na capacidade de armazenamento temporário para a realização de importantes tarefas cognitivas como raciocínio, compreensão e aprendizagem (BADDELEY, 1983, p. 84).

De acordo com Sampaio (2015, p. 407) a memória e a linguagem atuam em conjunto interligadas em uns processos cognitivos, ou seja,

como processos de conhecimento, onde a linguagem não só um meio de comunicação, mas sim um importante instrumento socializador, que media as relações dos sujeitos com o mundo.

Freitas (2016, p. 21) discutiu a relação entre linguagem e memória e apontou que as interfaces entre linguagem e memória estão apresentadas sob a ótica sociocognitiva que compreende a cognição humana através de processos interativos entre os seres humanos, e a partir do trabalho linguístico-discursivo dos indivíduos e de suas experiências socioculturais, assim como das condições pragmáticas, históricas e ideológicas que orientam a ação desse sujeito no mundo. E assim, esses processos e formas de compreensão da memória e da linguagem irão mobilizar e constituir a relação entre mundo social e mundo mental. Considerando a presente discussão dentre as fortes características da memória, uma que é intensa e recorrente é o esquecimento.

Nesse ínterim, a memória operacional se mostra essencial para a construção de sentidos, visto que a ativação constitui os elementos estruturantes do pensamento e da linguagem, os espaços mentais. Contudo, é através da memória de longo prazo que, em conjunto com a memória operacional no momento da ativação dos espaços mentais, possibilita ossentidos diante do processo de significação (FREITAS, 2016, p. 27).

Freitas (2016, p. 31) elucida que há interdependência entre memória e linguagem que pode ser comprovadanos casos de déficits, tal como acontece nos quadros de afasia e da doença de Alzheimer. O déficit de linguagem leva a mudanças nos processos mnêmicos, e a alteração de linguagem pode ocorrer em diferentes níveis, dependendo do estágio da doença. Mota (2015, p, 206) aduz que a linguagem ao estar cumprindo a função de comunicação e expressão de pensamentos e ideias, necessita de apoio de outros aspectos da nossa cognição tal como a percepção, a atenção, os mecanismos de aprendizagem e a memória.

Considerando todo o elucidado e a interface entre memória e linguagem, e contextualizando o idoso nesse diálogo é preciso ter a compreensão que o ser humano, ao longo do tempo, manifesta fragilidades presentes no envelhecimento, e neste dessa forma são importantes cuidados e atenção com essa fase da vida. Ocorre que diante do envelhecimento, os idosos tornam-se dependentes de outras pessoas para realizar determinadas atividades do dia a dia, como alimentação, higiene, locomoção. Alguns idosos por não poder contar com a família para esse suporte vão para instituições, realidade que pode afetar seu envelhecimento

(SAMPAIO, 2012, p. 198). Um estudo feito por Sampaio (2012, p. 204) avaliou a linguagem e a memória em idosos institucionalizados e verificou a presença de déficits de linguagem e de memória. Sobretudo, através desse estudo foi possível proporcionar uma restauração da linguagem e da memória por meio do olhar para a linguagem e para a memória desses sujeitos a partir de atividades contextualizadas. Destarte, fica evidenciado a correlação que há entre memória e linguagem, sendo importante a compreensão desse fenômeno no campo do envelhecimento.

4. Intervenção para melhora da memória e da linguagem de idosos

A memória e a linguagem de idosos podem ser afetadas no envelhecimento e também em patologias psíquicas ou degenerativas. Existem tratamentos farmacológicos e terapêuticas não farmacológicas para a população idosa tais como: a estimulação cognitiva, onde mecanismos cognitivos são usados em tarefas padronizados que consistem em investigar a plasticidade e o modo de funcionar o intelecto no processo de envelhecimento. Uma outra possibilidade além das estimulações cognitivas são os exercícios mentais e a aprendizagem de Estratégias Cognitivas (GOLINO; FLORES-MENDOZA, 2016, p. 770).

Estudos elucidam que as intervenções com estimulação cognitiva possuem o efeito e o impacto no desenvolvimento mental de idosos, tais como: aprendizagem, aumento de desempenho nas atividades cotidianas e feitos sobre as atividades cognitivas e ainda melhora e desenvolvimento em idosos com quadro demenciais onde sugere-se que há amenização do quadro com retardo dos prejuízos cognitivos (GOLINO; FLORES-MENDOZA, 2016, p. 770). Um estudo sobre intervenção com estimulação cognitiva feito por em (2020) chegou à conclusão que há uma grande necessidade de intervenção, através de programas de estimulação cognitiva com idosos, especialmente idosos saudáveis, pois estudos com esse viés são capazes de contribuir para um melhora da capacidade funcional e na prevenção de doenças neurodegenerativas, e favorecer a autonomia e a independência da pessoa idosa (GOMES *et al*., 2020 p. 2199).

Uma possibilidade para lidar com disfunção na memória e linguagem é reabilitação através da neuropsicologia e salienta-se que existem várias maneiras de se planejar um programa de reabilitação, entretanto o paciente deve saber que nem sempre é possível restaurar a função cognitiva prejudicada, mas pode-se compensá-la, buscando alternativas de minimizar os problemas do dia a dia. Nesse passo, ao pensar em um pro-

grama de reabilitação neuropsicológica é preciso fazê-lo de forma individual, única e organizar o trabalho de acordo com a situação de aprendizagem e demanda do paciente, ademais, mister se faz modificar e fazer adaptações, reavaliar o paciente durante o curso do tratamento considerando a neuroplasticidade. As atividades devem ser planejadas com seus objetivos anteriormente definidos, metas projetadas e avaliar constantemente os resultados conquistados (CORREA, 2009, p. 51).

Conforme aponta Correa (2009, p. 57), em seu estudo utilizando o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) que atuou com intervenções, com o objetivo de modificar a estrutura cognitiva do indivíduo dentro do contexto de reabilitação neuropsicológica com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), criada pelo Reuven-Feuerstein, ajudando a reabilitar os indivíduos com funções cognitivas comprometidas. Salienta-se que oprograma inibe a impulsividade de respostas distráteis e emocionalmente desreguladas, possibilita a organização antecipada e planificada das condutas; a antevisão de vários cenários; a dialética da avaliação das vantagens e inconvenientes das situações; a amplitude do campo mental; a capacidade em considerar as várias facetas de um problema; a seleção precisa de dados; a indução e educação de relações; o recurso à evidencia lógica; a aplicação de procedimentos de raciocínio inferencial; a projeção de relações virtuais; a adoção de diversas estratégias cognitivas e metacognitivas de resolução de problemas; e o controle moral e ético das condutas dos projetos.

Destarte, esse tratamento atua em áreas como: atenção, memória, velocidade de pensamento, percepção, habilidades de resolução de problemas, linguagem e automonitoramento através da utilização de tarefas terapêuticas delineadas para melhorar essas áreas de funcionamento, o PEI atua com esse objetivo junto aos pacientes. Pode-se considerar que o PEI é um programa que oferece uma nova possibilidade aos pacientes idosos com déficits na memória (CORREA, 2009, p. 57).

É possível encontrar na literatura inúmeras sugestões de intervenções com atividades para estimulação da memória (de todos os tipos) conforme destacam Lóss, Istoe e Santos (2020, p. 344) no livro Envelhecimento humano: Inovação e Criatividade, a seguir destaca-se a que nos interessa neste estudo que é a memória operacional.

> **Memória Operacional**: é aquela que retém no período de curto prazo, porém, é necessária a manipulação de dados e envolve funções executivas como planejamento e sequenciamento. A estimulação consiste em trabalhar com sequencia de números, letras e números e letras (LÓSS; ISTOE;

SANTOS, 2020, p. 344)

Há ainda que se falar da intervenção por meio da psicoterapia com idosos utilizando a TCC (Terapia Cognitivo Comportamental) que deve ser combinada com elementos psicoeducativos. Pode-se trabalhar a partir da aquisição do conhecimento e habilidades em aprendera reconhecer as dificuldades de memória na vida diária, perceber as próprias habilidades e explorar a comunicação com familiares ou cuidadores também devem ser encorajados. Outros tópicos abordados são a incerteza de um diagnóstico, dependência de outras pessoas e estigmatização da situação presente. Em casos que se opte por essa intervenção deve-se incluir a família (SIMON; RIBEIRO, 2011, p. 107).

Faz-se oportuno salientar que a psicoterapia é benéfica em quadros em que há comprometimento Cognitivo leve conforme nos ensinam Simon e Ribeiro (2011), conforme citado abaixo:

> Intervenções com foco psicoterapêutico, que lidem com aspectos emocionais e comportamentais, mostraram-se necessárias para pessoas com CCL e seus familiares, já que frequentemente os pacientes são confrontados com seus limites e capacidades, precisando de mais atenção e auxílio dos familiares, o que pode gerar estresse para ambos. Estas intervenções podem prover um apoio emocional e auxiliar em uma maior aceitação das dificuldades, trazendo melhoras no relacionamento familiar e contribuindo para uma melhor qualidade de vida (SIMON; RIBEIRO, 2011, p. 117).

5. Considerações finais

Os resultados apontam que a memória e linguagem tem correlação importante. Nesse sentido, é de grande valia que os profissionais compreendam os *déficits* que podem ocorrer na memória de idosos com envelhecimento saudável ou em idosos com alguma patologia neurodegenerativa e quais intervenções podem ser importantes recursos que possibilitarão melhora na qualidade de vida. A Reabilitação Cognitiva e o Treino Cognitivo trazem benefícios funcionais e cognitivos a indivíduos com Comprometimento Cognitivo Leve, sendo descrita melhora nas seguintes esferas: memória episódica, memória operacional, praxia construtiva, raciocínio abstrato, aprendizado psicomotor e velocidade de processamento (SIMON; RIBEIRO, 2011, p. 107).

Conforme aduzem Lóss, Istoe e Santos (2020, p. 335) aos pesquisadores está incumbida a tarefa de melhor compreensão do envelhecimento e contribuir para a prevenção, tratamento de perdas cognitivas como a da memória que se apresenta como uma queixa recorrente para os

idosos e famílias. É notório que envelhecer ocorre continuamente e deve ser o alvo fazê-lo com autonomia, independência e ter um comprometimento na memória e na linguagem pode impactar na comunicação e trazer consequências maléficas aos idosos.

Conforme explicita Izquierdo (2002, p. 9) a memória é dotada de aquisição, formação, conservação e evocação de informações, ou seja, é possível armazenar aquilo que é aprendido e do mesmo modo ocorre com a recordação.

Através desse estudo foi possível compreender a interrelação que há entre as variáveis memória e linguagem por toda atividade neuronal presente, e como a memória está intimamente ligada a aprendizagem. O responsável pela memória de trabalho ou operacional é o córtex pré-frontal sendo que a memória de trabalho fixa as informações na mente, vislumbrando o seu uso imediato, para o desenvolvimento de um raciocínio, ou para execução de uma tarefa.

Nesse diapasão, a memória operacional, que alguns acreditam ser parte da memória de curto prazo, atua no momento em que a informação está sendo adquirida, retém essa informação por alguns segundos e a destina para ser guardada por períodos mais longos ou a descarta. Quando alguém nos diz um número de telefone para ser discado, essa informação pode ser guardada se for um número que nos interessará no futuro ou ser prontamente descartada após o uso. O funcionamento perfeito do córtex pré-frontal é essencial para esse tipo de memória.

Logo, se há comprometimento ou *déficit* na memória do idoso o que acontecerá é uma dificuldade na linguagem e aprendizagem. É de máxima importância que se busque qualidade de vida para os idosos e assim, a estimulação cognitiva poderá ser uma ferramenta possível para suavizar os impactos na cognição, memória e linguagem de idosos. Contudo, conclui-se que são necessários estudos empíricos que avaliem as intervenções, sua eficácia com idosos saudáveis e as compare com idosos que possuem patologias, a fim de atuar de forma distinta de acordo com cada demanda. Por fim, salienta-se a relevância de estimular a memória de idosos com ou sem comprometimento e valorizar a linguagem, a aprendizagem e comunicação entre a população idosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADDELEY, A. D. Working memory: looking back andlookingforward. *Nature Reviews: Neuroscience*, (4), 829-839. 2011.

_____. Working memory. Philosophical transactions of the Royal Society of London. *Series B, Biological Sciences*, v. 302, n. 1110, Functional aspects of human memory, p. 311-24, 1983.

CORREA, Roberta Claro Romão. Uma proposta de reabilitação neuropsicológica através do programa de enriquecimento instrumental (PEI). *Ciênc. cogn.*, v. 14, n. 2, p. 47-58, Rio de Janeiro, jul. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 29 mar. 2021.

DAMASCENO, Benito Pereira. Contribuições dos estudos de autores soviéticos para a psicologia e a neurociência cognitiva contemporâneas. *Cad. CEDES*, v. 40, n. 111, p. 156-64, Campinas, Aug. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000200156&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 Mar. 2021. Epub Aug 05, 2020. http://dx.doi.org/10.1590/cc.246602.

FELINTO, Jessica Fidelis. *Aprendizagem no senescente: preservação mnemônica e possibilidades psicopedagógicas*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. UFPB. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14736/1/JFF28112016.pdf. Acesso em: 27 de março de 2021.

FREITAS, N. L. Memória e linguagem: uma abordagem sociocognitiva. *R. Letras*, v. 18, n. 23, p. 19-35, Curitiba, jan./jul. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/jusam/Downloads/2912-20107-1-PB.pdf. Acesso em: 28 de março de 2021.

GOLINO, Mariana Teles Santos; FLORES-MENDOZA, Carmen Elvira. Desenvolvimento de um programa de treino cognitivo para idosos. *Rev. bras. geriatr. gerontol.*, v. 19, n. 5, p. 769-785, Rio de Janeiro,Oct. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232016000500769&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mar. 2021. https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150144.

GOMES, Erika Carla Cavalcanti *et al*. Treino de estimulação de memória e a funcionalidade do idoso sem comprometimento cognitivo: uma revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 6. 2020. Acesso em: 29 março 2021, pp. 2193-2202. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.24662018. https://doi.org/10.1590/1413-81232

020256.24662018.

IZQUIERDO, Ivan; FURINI, Cristiane Regina; MISKIW, Jociane de Carvalho. Mecanismo de Formação da Memória. In: IZQUIERDO, Ivan, *et al*. *Envelhecimento, Memória e Doença de Alzheimer*. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2015.

_____. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÓSS, Juliana da Conceição Sampaio; ISTOE, Rosalee dos Santos; SANTOS, Mariana Ramos Fernandes dos. EsqueSer: um estudo sobre memórias e intervenção no envelhecimento. In: ISTOE, Rosalee dos Santos Crespo, MANHÃES, Fernanda Castro e DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. Organizadores. Envelhecimento Humano, inovação e criatividade. Diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacases: Brasil multicultural, 2020.

MOTA, Mailce Borges. Sistemas de memória e processamento da linguagem: um breve panorama. *Revista LinguíStica / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 11, n. 1, p. 205- 215, junho de 2015. http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica. DOI: 10.17074/2238-975X.2015v11n1p205

SIMON, Sharon Sanz; RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira. Comprometimento cognitivo leve e reabilitação neuropsicológica: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Revista*,20(1), 93-122. 2011. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/6795. Acesso em: 29 de março de 2021.

SAMPAIO, Nirvana Ferraz Santos. Linguagem, memória e escrita. *Pesqui. prát. psicossociais*, v. 10, n. 2, p. 405-11, São João del-Rei, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2021.

YASSUDA, M. S. (2002). Memória e envelhecimento saudável. In E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, & S. M. Rocha (Eds). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p. 1245-51

A INFLUÊNCIA DA FILOLOGIA GERMÂNICA NA OBRA DE MANUEL SAID ALI

Nayara Pinto Friess[13](UFF)
nayara_friess@id.uff.br

RESUMO

Este artigo visa a apresentar um recorte da dissertação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (Posling-UFF). Consideramos importante, para a pesquisa, investigarmos as influências teóricas do autor, Manuel Said Ali, levando em consideração que ele viveu numa época em que compreender e adotar novas tendências era muito difícil e o fato de o filólogo ler em vários idiomas tê-lo deixado sempre um passo à frente de seus contemporâneos e permitido que tivesse uma base linguística que adquirira de Saussure, Hermann Paul, Wundt, Meyer-Lübke, entre outros. Neste recorte, daremos destaque à influência da filologia alemã, especialmente de Diez e Bopp na obra do gramático. A presente pesquisa se vincula ao campo teórico da Historiografia da Linguística (HL), mais especificamente ao campo da Gramaticografia (História da Gramática), tendo por fundamentação o modelo teórico proposto por Pierre Swiggers.

Palavras-chave:
Filologia alemã. Influências teóricas. Said Ali.

ABSTRACT

This article aims to present an excerpt from the dissertation being developed under the Programa de Pós-graduaçãoemEstudos de Linguagem at Universidade Federal Fluminense (Posling-UFF). It is important for this research to investigate the theoretical influences of the author, Manual Said Ali, taking it account both the fact that he lived in a time when understanding and adopting new tendencies was very complex and that he was able to read in many different languages. This ability put the philologist always one step ahead of his contemporary colleagues and allowed him to have a linguistic basis inspired by Saussure, Hermann Paul, Wundt, Meyer-Lübke, and other theorists. In this article, it is highlighted the influence of the German philology, especially the reflections of Diez and Bopp, over the work of Manuel Said Ali. This research is linked to the theoretical field of Historiography of Linguistics (HL), specifically to the field of Gramaticography (History of Grammar), based on the theoretical model proposed by Pierre Swiggers.

Keywords:
German philology. Said Ali. Theoretical influences.

[13] Agradeço à CNPq pelo fomento da pesquisa.

1. *Introdução*

Neste artigo, pretendemos apresentar um recorte da pesquisa que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (PoslingUFF) e que trata da análise historiográfica dos pronomes e orações relativas na segunda edição da *Gramática histórica do português brasileiro*, de Manuel Said Ali.

A pesquisa em questão se vincula ao campo teórico da Historiografia da Linguística (HL), mais especificamente ao campo da Gramaticografia e tem por fundamentação o modelo proposto por Pierre Swiggers[14], para quem a HL "pode ser definida como o estudo do conhecimento linguístico do passado (até o presente)" (SWIGGERS, 2015, p. 9).

Consideramos muito relevante, para a nossa pesquisa, investigarmos as influências teóricas do autor. Numa época em que era difícil compreender e adotar novas tendências, Said Ali, que lia em vários idiomas, estava sempre um passo à frente dos outros estudiosos - não lia autores desordenadamente, misturando épocas, pelo contrário, distinguia metodicamente os estados de língua e interpretava psicologicamente toda a gama literária que chegava a ele. Tinha uma preparação linguística que apreendia de, entre outros autores, Saussure, Hermann Paul, Wundt, Meyer-Lübke, Brugmann, Sweet, Miklosisch, Delbrück, Gabelentz, Hausknecht e Bréal. Aqui, vale ressaltar a influência da filologia germânica e românica, especialmente, Bopp e Diez.

2. *Manuel Said Ali e a Gramática histórica da língua portuguesa*

Manuel Said Ali Ida nasceu no dia 21 de outubro de 1861 em Petrópolis e morreu no dia 27 de maio de 1953 no Distrito Federal – até então, o Rio de Janeiro. Estudou inicialmente em sua cidade de nascimento até que aos 14 anos transferiu-se para o Rio de Janeiro, dando prosseguimento aos estudos, mas, sendo de origem pobre, precisou trabalhar e recebeu uma oportunidade na livraria alemã de Laemmert & Cia.

Tornou-se colaborador da "Folhinha Laemmert", de traduções de livros didáticos, científicos e de literatura infantil (BECHARA, 1962, p.

[14] Pierre Swiggers é diretor do Center for theHistoriographyofLinguistics, sediado na Universidade Católica de Leuven (Bélgica), onde é professor do Departamento de Linguística Comparativa, Histórica e Aplicada. É autor de trabalhos fundamentais em Historiografia da Linguística.

3). O trabalho na Laemmert proporcionou-lhe contato com muitos intelectuais que frequentavam e escreviam para ela, entre os quais, cabe ressaltar, Capistrano de Abreu, com quem cultivou uma grande amizade e parceria importante para os progressos científicos, tanto no estudo de geografia quanto no de línguas.

Foi professor de língua alemã e de geografia na Escola Militar e no Colégio Pedro II, também foi tradutor, gramático – considerado um dos maiores sintaticistas da língua portuguesa –, membro da Academia Brasileira de Filologia e responsável por implantar novas técnicas de ensino de línguas no Brasil. Além disso, é considerado um precursor da área de Letras e da linguística no Brasil, foi o primeiro a citar Saussure no Brasil. Said Ali publicou obras relevantes para o ensino de língua portuguesa.

Apesar de a *Lexiologia do português histórico* ter ganhado o primeiro prêmio Francisco Alves, concedido pela Academia Brasileira de Letras em 1921, a obra recebeu muitas críticas. Seu caráter inovador, que a qualificava como um estudo de linguística diacrônica aos moldes de Saussure, foi incompreendido por alguns críticos, como nos aponta Bechara na apresentação da sétima edição das *Dificuldades da língua portuguesa* ao comentar sobre a "Lexiologia": "O argumento do crítico a respeito da novidade era esse: uma gramática histórica sem latim!" (BECHARA *apud* ALI, [1908] 2008, p. XXII).

Mais tarde, por motivos editoriais, que buscavam atribuir à obra um título afinado às propostas de ensino do vernáculo à época, e para tentar extinguir as críticas, a *Lexiologia do português histórico*, de 1921, e a *Formação de palavras e sintaxe do português histórico*, de 1923, reuniram-se na *Gramática histórica da língua portuguesa*[15]" (CAVALIERE, 2018, p. 110), edição que foi publicada em 1931[16], no Rio de Janeiro pela editora Melhoramentos e é o objeto da nossa pesquisa.

[15] "[Said] Ali desejou empreender uma gramática do português histórico, isto é, a partir da língua já documentada, e não uma gramática histórica do português" (BECHARA, 1962, p. 39).

[16] Há divergências nas informações sobre a data da publicação da 2ª edição da *Gramática histórica* de Said Ali. Bechara (1962) afirma ter sido em 1931, mas Cavaliere (2018) aponta o ano de 1937.

3. *Fontes e influências de Manuel Said Ali – A Filologia*

Said Ali não lia autores desordenadamente, misturando épocas, pelo contrário, distinguia metodicamente os estados de língua e interpretava psicologicamente toda a gama literária. Isso o diferenciava de seus contemporâneos, pois tinha uma preparação linguística que lograva de autores, como Friedrich Diez, Franz Bopp, Hermann Paul, Wundt, Meyer-Lübke, Brugmann, Miklosisch, Delbrück, Gabelentz, Sweet, Bourdon, etc.

Muitos dos autores lidos por ele eram alemães e isso é importante. Friedrich Diez, por exemplo, deu origem aos estudos de Filologia Românica que foram muito importantes para o desenvolvimento dos estudos histórico-comparativos e influenciaram diretamente o Ali e muitos de seus contemporâneos.

A palavra *Filologia* vem do grego e significa "amor à palavra, ao conhecimento". O termo *filólogo*, anterior à palavra filologia, era usado na Antiguidade para homens considerados eruditos, também para quem falava e / ou escrevia muito bem. Não há um consenso na definição de filologia; a polissemia do termo é antiga, aparece desde o seu provável surgimento na Grécia Antiga.

> No Dicionário Houaiss (2001, p. verbete filologia) encontramos variados conceitos de Filologia. Registram-se quatro acepções: 1. o estudo das sociedades e civilizações antigas através de documentos antigos e textos legados por elas, privilegiando a língua escrita e literária como fonte; 2. o estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão para estabelecer, interpretar e editar esses textos; 3. o estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de família de línguas, em especial a pesquisa de sua história morfológica e fonológica baseada em documentos escritos e na crítica dos textos redigidos nessas línguas (p. ex., filologia latina, filologia germânica etc.); gramática histórica; e 4. o estudo científico de textos (não obrigatoriamente antigos) e estabelecimento de sua autenticidade através da comparação de manuscritos e edições, utilizando-se de técnicas auxiliares (paleografia, estatística para datação, história literária , econômica etc.), esp. para a edição de textos. (MÜLLER, 2010, p. 149)

Cavaliere (2012) faz uma periodização da Gramaticografia no Brasil e afirma que um segundo período historiográfico é iniciado no país, no século XIX. Conhecido como período científico, ele foi inspirado nas teses histórico-comparativistas. Said Ali inaugura a segunda geração de neogramáticos no Brasil, sendo "primeiro a trazer para as páginas brasileiras as teses linguísticas dos neogramáticos" (CAVALIERE, 2012, p. 220).

Há influência também do "Pai da Linguística Moderna", como atesta Cavaliere (2018):

> Outra aproximação nítida entre as teses de Saussure e a visão linguística de Said Ali [...] situa-se na **necessária observância da psicologia do homem para que se confira tratamento adequado aos fatos linguísticos**. [...] No entanto, cremos que aqui há mais proximidade com o **Saussure de raízes neogramáticas** do que com o Saussure estruturalista, já que o tratamento da língua à luz da psicologia não se consolidou no modelo de investigação estruturalista que o século XX viria a conhecer. (CAVALIERE, 2018, p. 110-11) (grifo nosso)

Apesar de sofrer grande influência dos comparativistas alemães, Said Ali, não "abusou" do método, como podemos supor ao ler a passagem das *Dificuldades* quando ele trata dos verbos sem sujeito:

> **Tratando-se da análise sintática de uma proposição, devemos igualmente atender antes de tudo à significação atual**, isto é, referir-nos à época a que o trecho pertence. [...] A base da análise é, portanto, o sentido, a consciência atual. **O desconhecimento deste princípio e o abuso do método histórico** levaram alguns gramáticos a propor, para o estudo do verbo haver na oração existencial, nada menos que dois absurdos [...] (ALI, [1908] 2008, p. 94) (grifo nosso).

Cavaliere (2018) afirma ainda:

> Dono de **invejável leitura teórica**, **Said Ali logra percorrer todos os modelos citados** em seus estudos sobre o português, conforme se atesta pela **aplicação das teses neogramáticas acerca do fator psicológico na sintaxe** e, em especial, da **linguística de Berthold Delbrück** (1842-1922) no âmbito dos estudos **sobre a entonação frasa**l, a par da já mencionada **referência a Saussure e aos primeiros fundamentos da linguística estruturalista** no texto das Dificuldades. (CAVALIERE, 2018, p. 111) (grifo nosso).

4. Considerações finais

Manuel Said Ali tinha apreço pela pesquisa séria e comprometida com a verdade científica, ele repelia as falsas citações, estava sempre em busca de respostas para suas curiosidades linguísticas, muito atento e curioso. "(...) Se dedicara aos estudos de português, porque verificava que muitas regrinhas cerebrinas correntes nas gramáticas não se viam confirmadas em suas leituras de bons autores e no uso geral da época." (BECHARA, 1962, p. 9) Isso já diz muito sobre o autor e a sua forma de pesquisar, de investigar, tinha uma visão de linguista mesmo numa época anterior à institucionalização da Linguística.

Ele estava sempre em busca de conhecimento, atento às novas tendências linguísticas, às diferenças propostas por cada teórico, procurava interpretá-las de forma ordenada para tirar delas algo novo e eficaz para aplicar a suas próprias pesquisas. Não há dúvidas de que as teses histórico-comparativistas tiveram grande importância e perpassaram quase toda sua obra, influenciando para que Ali deixasse, então, uma grande contribuição para a filologia portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL : Biblioteca Nacional, 2008 [1908].

_____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7. ed., revisão e notas pelo Prof. Maximiano de Carvalho e Silva, Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971 [1931?]. (Edições Melhoramentos)

BECHARA, Evanildo. *M. Said Ali e sua contribuição para a filologia portuguesa*. Tese de concurso uma cátedra de Língua e Literatura do instituto de Educação do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1962

_____. *Manuel Said Ali Ida*. Rio de Janeiro, 1956.

CARVALHO, R. B. S. *A filologia e seu objeto*: diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, Ano 9, n. 26. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 44-50, mai./ago. 2003.

CAVALIERE, R. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *RevistaLimite*, n. 6, p. 217-36, 2012.

_____. O estruturalismo chega ao Brasil: Manuel Said Ali e Joaquim Mattoso Câmara Jr. Publicado In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa*: história, memória, e interseções lusófonas. São Paulo: EDUC, IP-PUC-SP, 2018. p. 103-20

KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística*: estudos selecionados. Vila Real: Centro de estudos em letras. Universidade de Trás-os-Montes; 2014.

MÜLLER, M. *Filologia e linguística*: encontros e desencontros. *Soletras*, Ano X, n. 19, p. 149-55, jan./jun.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010 – Suplemento.

SANTOS, Jéssica Tavares dos. *Descrição do pronome da tradição gramatical brasileira do século XX*. Tese. (Doutorado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. 253f.

SIQUEIRA, G. M.; AGUIAR, M. S. de.Linguística histórica comparativa e formação do léxico da língua portuguesa. In: II Sinalel: linguagem, história e memória (25 anos do Curso de Letras, *Campus* Catalão). 2011, Campus Catalão-GO. *Anais do II Sinalel.* Catalão: UFG, 2011. p. 381-394. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/28.pdf. Acesso em 01 abr. 2021.

SWIGGERS, P. Directions for linguistichistoriography. Trad. de Thais de Assis Azevedo Payer. In: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística, 1, 2013, São Paulo. *Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH:* VII MiniEnapol de Historiografia Linguística (2013). São Paulo: FFLCH-USP, 2015. p. 1-160

_____. A Historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. Trad. de Ricardo Cavaliere. *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44-45, Niterói, 1º e 2º semestres de 2013. Disponível em: http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/edpdf/44-45. Acesso em: 15 de maio de 2020.

VIDOS, B. E. *Manual de linguística românica*. V. I – História e Metodologia. Trad. de José Pereira da Silva. 2. ed., corrigida e atualizada. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

XIMENES, E. E. *Filologia*: uma ciência antiga e uma polêmica eterna. *Revista Philologus*, Ano 18, n. 5, p. 93-115, Rio de Janeiro: CiFEFiL jan./abr.2012.

Outras fontes:

FILOLOGIA. Trecho do curso “A Língua Absolvida”, com o lexicógrafo Sergio Pachá e Sidney Silveira. Vídeo divulgado pelo Canal Sidney Silveira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NMAgIpu9sSE. Acesso em 22 mar. 2021.

HERMANN PAUL: um precursor da linguística moderna. Palestra apresentada por Marcos Bagno. *Live* publicada pelo Canal Parábola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ll4w6mBbBks. Acesso em: 17 mar. 2021.

O Jornal. O falecimento de M. Said Ali: Grande perda para a filologia brasileira. O Jornal, Ano XXXIII, edição 10138, página 6/republicado pela Biblioteca nacional-Hemeroteca Digital Brasileira. 29 de maio de 1953. Consultado em 27 de outubro de 2020. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=110523_05&pagfis=21604

O QUE É FILOLOGIA? Vídeo divulgado pelo Canal o que é. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5PKnqHLGhsE. Acesso em 29 mar. 2021.

A LÍNGUA LATINA, SUAS VARIEDADES E IMPORTÂNCIA PARA O MUNDO OCIDENTAL

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br
Elisama Castro (UFT)
elisamaortsac31@gmail.com
Juliana Noleto (UFT)
junoleto34@gmail.com

RESUMO

Este texto aborda alguns aspectos da língua latina, primeiro, por meio de um breve relato sobre seu surgimento na Península Itálica, na região do Lácio, onde era inicialmente falada numa pequena dimensão territorial por um povo de costumes rústicos; segundo, relembrando suas ramificações, que se desenvolveram ao longo de alguns séculos e por meio de vários eventos histórico-geográficos e culturais; e, terceiro, destacando sua importância para o mundo ocidental, enquanto língua que originou um grande número de idiomas e que preservou sua relevância nas artes e nas ciências, sendo objeto de estudo até os dias atuais.

Palavras-chave:
História. Latim. Mundo Ocidental.

ABSTRACT:

In this work, some aspects of the Latin language are approached. First, were porton its emergence in the Italian Peninsula, in the region of Lazio, where this language was initially spoken in a small territorial dimension by a people frustic customs; second, we recall its ramifications, which have developed over a few centuries and over the course of various historical-geographical and cultural events; and, third, we highlight its importance for the Western world, as a language that originated a large number of other languages, that had great relevance in thearts and sciences and that has been an object of study until today.

Keywords:
History. Latin. Western world.

1. Introdução

Buscamos, de forma breve, abordar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento da língua latina, enquanto idioma levado a uma grande quantidade de povos, em uma grande extensão territorial. Parti-

mos de sua origem, costumeiramente atribuída à existência de um idioma ancestral, o indo-europeu, do qual se ramificaram várias subfamílias linguísticas, e entre elas está aquela que deu origem ao latim; abordamos, em seguida, a ascensão dos romanos enquanto povo que expandiu seus domínios sobre quase todo o continente europeu, e por parte da Ásia e da África.

Como consequência das conquistas romanas, o latim se tornou a língua oficial nos territórios conquistados e anexados ao Império, o que fez com que sua transformação fosse inevitável, considerando que as colônias tinham suas próprias línguas, que emprestavam modificações à língua dos romanos. Do apogeu do Império Romano até sua queda, o latim foi o veículo que ajudou a manter a supremacia de uma organização estatal poderosa, que se utilizava de vários meios para manter seu domínio sobre outros povos, não só por força militar, mas também por imposição cultural.

Quanto às variedades do latim, o *sermo urbanus*, ou latim clássico, modalidade escrita do latim, preservou suas características por mais tempo, diferentemente do latim falado (*sermo vulgaris*), a língua dita vulgar, falada pelo povo e sobre a qual recaíram transformações de maneira mais incisiva. Desta última nasceram os romanços e as línguas neolatinas; da primeira, nasceu o baixo latim, ou latim medieval, a língua dos textos científicos e eruditos da Idade Média.

Por fim, cabe reforçar o objetivo deste breve escrito, que é o de apontar os principais aspectos do desenvolvimento do latim, suas modalidades e sua inegável importância para o mundo ocidental, dada a origem de outras línguas provenientes desse idioma e o impacto deixado pelo mesmo em um grande número de áreas do conhecimento, seja nas ciências, nas artes ou na religião.

2. Surgimento e ascensão do latim

Não se sabe ao certo quando surgiram os primeiros vocábulos em latim; costumeiramente, diz-se que no ano 753 a.C Roma foi fundada, contudo, assim como uma cidade, uma língua não se solidifica rapidamente. É comum que a origem do latim, bem como de boa parte dos idiomas falados na Europa e na Ásia, seja vinculada ao indo-europeu, idioma hipotético que evoluiu por meio de sucessivas trocas, dando origem a um grande número de troncos linguísticos.

O latim, como língua falada, tem sua origem na Península Itálica, possivelmente por volta do primeiro milênio antes de Cristo. A princípio, era falada apenas em Roma, uma cidade-estado comum entre as demais que haviam surgido na região; segundo Hauy (2008, p. 24), "era a língua de um povo de costumes simples e rudes que habitava o Lácio, região da Itália Central".

Os aspectos sintáticos dessa língua evidenciam semelhanças gramaticais com outros idiomas adjacentes, como o osco e o úmbrio, que, assim como o latim, são provenientes do tronco linguístico itálico. Outra evidência histórica importante é o fato de o latim ter suplantado essas línguas ainda na antiguidade, graças à expansão de suas fronteiras, não só geográficas, mas também linguísticas.

Devido aos interesses militares e econômicos dos romanos, uma ampla faixa territorial foi tomada por eles, incluindo quase a totalidade do continente europeu e parte da Ásia e da África. Essas regiões, que passavam a ser colonizadas, tinham, obviamente, seus habitantes e suas próprias línguas, porém, a forma de dominação implementada por Roma não era somente militar, mas, principalmente, cultural e linguística, o que acarretava o desaparecimento gradativo das línguas faladas nessas localidades, bem como as transformações do latim.

Segundo Aréan-Garcia (2009), durante o processo de romanização, eram introduzidos elementos socioculturais desconhecidos pelos povos dominados:

> [...] o direito romano; a língua latina; a organização militar, civil e política; que eram assimilados conforme a estratégia de colonização aplicada a cada localidade, visando à manutenção e integridade do Império. (ARÉAN-GARCIA, 2009, p. 27)

Segundo Janson (2015, p. 106), "o domínio dos romanos permaneceu em grande parte intacto por mais de trezentos anos, até o século V depois de Cristo, quando a parte ocidental se desintegrou", o sucesso dessas conquistas duradouras ocorreu graças à forma de administração romana das províncias anexadas, o que, inevitavelmente, envolvia uma questão linguística. Além das escolas, outras formas de exercer o domínio por meio da língua eram empregadas, segundo Silva (2010, p. 20), era obrigatório aos povos conquistados usar o latim nas transações comerciais, nos atos oficiais, nas questões forenses e no serviço militar.

Graças a esse contexto geo-histórico, o latim se modificou de formas distintas em várias regiões, dando origem à maioria das línguas

faladas no continente europeu, que posteriormente foram levadas a outras partes do mundo por processos de colonização. No caso da Península Ibérica, território tomado pelos romanos por volta do segundo século antes de Cristo, as transformações no latim deram origem ao romanço lusitânico e, posteriormente, à língua portuguesa, que foi levada além mar e imposta a várias colônias.

3. Modalidades da língua latina

Durante sua evolução, o latim se desenvolveu em várias vertentes, tanto no que diz respeito a variantes escritas quanto a modalidades faladas. Como importantes exemplos dessas variedades, podemos citar o latim arcaico, o latim clássico (*sermo urbanus*), o latim vulgar (*sermo vulgaris*), o baixo latim, ou latim esclesiástico, e o latim bárbaro.

O latim arcaico, também chamado de latim primitivo ou de latim antigo, era falado por volta do primeiro milênio antes de Cristo, apesar de ser uma língua de tradição predominantemente oral, alguns escritos sobreviveram por meio do alfabeto etrusco. Aos poucos, essa modalidade sofreu alterações de cunho morfológico e fonético, à medida que Roma expandia seus domínios.

O latim clássico, ou *sermo urbanus*, era uma língua utilizada de modo predominante na escrita, e foi considerada a modalidade das camadas mais altas da aristocracia romana, sendo utilizada por artistas, oradores, poetas e políticos. Essa vertente linguística rebuscada do latim foi a que mais se preservou das alterações trazidas pelo uso, justamente pelo fato de ser escrita.

Segundo Hauy (2008, p. 26), o latim clássico floresceu de modo eminente graças ao contato com civilizações mais adiantadas, como a grega, porém, “com a invasão dos bárbaros, desaparecendo a nobreza e, com ela, as escolas e a preocupação pela cultura intelectual, [o latim clássico] passou a ser cultivado apenas nos mosteiros”.

Já o latim vulgar, ou *sermo vulgaris*, por ser uma língua de uso predominantemente oral e popular, sofreu alterações bastante incisivas, o que possibilitou sua transformação em outras línguas. Essa era a língua levada pelos soldados às terras conquistadas, a qual era imposta ao povo colonizado, o que propiciava transformações linguísticas ainda mais profundas ao latim.

Com a fragmentação do Império Romano, após sucessivas invasões de outros povos, o latim vulgar, já modificado por eventos anteriores, deu origem aos romanços, uma modalidade linguística intermediária entre o *sermo vulgaris* e as línguas neolatinas. Segundo Hauy,

> Depois da queda do Império Romano do Ocidente, as regiões se isolaram e cada uma teve um desenvolvimento peculiar; formaram-se, então, numerosos reinos bárbaros (franco, suevo, visigótico) que se desenvolveram durante toda a Idade Média, e, a partir do século IX, transformaram-se, cada um com sua história e romanço, nos países europeus da época moderna. (HAUY, 2008, p. 25)

Ainda sobre o surgimento dos romanços, Janson (2015, p. 114) aponta que "o latim não tinha apresentado quase nenhuma variação enquanto o império durou, mas, dentro de poucos séculos depois do seu desmoronamento, a língua imperial homogênea se transformou numa miríade de dialetos regionais e locais". O latim também sofreu alterações na escrita, segundo Oliveira e Duarte (2020, p. 46), "o latim clássico deu origem ao baixo latim (latim eclesiástico, ou latim medieval), que ainda preservava a forma gramatical do latim clássico, porém já era permeado por novas palavras".

Junto ao baixo latim, surgiu também o latim bárbaro, empregado em escritos jurídicos, essa modalidade já era repleta de influências bárbaras e impregnada por vocábulos oriundos dos romanços. Todas essas vertentes do latim mostram a evolução da língua por meio de influências advindas de um contexto geo-histórico, que foram conduzidas ao longo do tempo numa história rica de trocas entre povos e culturas.

4. O latim no mundo ocidental

Devido à sua extensão territorial, fruto de numerosas conquistas que lhe deram o título de maior civilização da história do Ocidente, o Império Romano também fez com que a língua de seu povo, o latim, se tornasse uma das línguas de maior influência e importância para o mundo ocidental. Atualmente, grande parte das nações ocidentais adotam línguas neolatinas como seus idiomas oficiais, o que prova a relevância que essa língua teve no passado. Segundo Láscar-Alarcón e Silva (2018, n.p) "o Império Romano acabou, mas seu legado cultural, seus valores, suas instituições e sua língua ainda sobrevivem na civilização ocidental, mas sob outra realidade".

Talvez a igreja católica seja o ambiente no qual o latim sobrevive por mais tempo. Até os dias atuais, o latim é a língua oficial do Vaticano, sendo utilizada ainda na escrita de documentos e em algumas celebrações. Somente na primeira metade do século XX as missas deixaram de ser realizadas em latim e passaram a ser celebradas nas línguas vernáculas de cada nação.

O latim também sobrevive nas ciências e na educação. Segundo Oliveira e Duarte (2020), apesar de ter se transformado em vários dialetos na fala, que posteriormente deram origem às línguas neolatinas, o latim se preservou enquanto língua escrita, sendo, durante séculos, o principal objeto de estudo na educação escolar europeia. O latim também sobreviveu durante muito tempo como "língua internacional", tendo se tornado a língua oficial das ciências na Idade Média.

Até o século XVIII, toda a produção científica e erudita a ser validada deveria ser escrita em latim, uma tendência que começou a se transformar durante uma época relativamente recente, quando as línguas modernas passaram a ser escritas. Segundo Cardoso (1999, p. 8), "a ciência, até o início do século XX, viu no Latim uma espécie de linguagem universal, e nessa língua foram escritos inúmeros tratados filosóficos, científicos e acadêmicos". Além da importância do latim no âmbito das ciências, a literatura produzida nessa língua é relevante até os dias atuais, sendo também objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, conforme afirma Cardoso:

> Há uma rica literatura deixada pelo mundo romano, que não só nos permite o desfrute de autênticas obras de arte como estende seu alcance por outras áreas do conhecimento: pela historiografia, pela filosofia, pela antropologia, pela teoria literária em todos os seus matizes, pela ciência, pelo teatro. (CARDOSO, 1999, p. 10)

Atualmente, apesar da condição de língua morta, o latim sobrevive no meio acadêmico integrando o vocabulário de algumas áreas, como a biologia e o direito. No âmbito da educação, o latim era objeto de ensino não só na Europa, prova disso é que a educação secundária brasileira, até meados do século XX, fez do ensino de latim sua prioridade. A princípio, nos primórdios da educação formal no Brasil, a língua portuguesa era um objeto secundário, cedendo espaço ao estudo histórico e filológico do latim, o que ocorria devido à tentativa de equiparação das instituições brasileiras aos modelos europeus, que, por sua vez, eram inspirados no neoclassicismo, movimento de retorno à cultura greco-romana.

Hoje, o latim ainda é objeto de estudo na maioria dos cursos de Letras, ainda que haja uma tendência de dissolução total do ensino dessa língua. Por outro lado, Láscar-Alarcón e Silva (2018, n.p) apontam que, "sendo uma das mais antigas línguas indo-europeias, da qual temos conhecimento pela documentação escrita, [o latim] oferece-nos a solução de numerosas indagações que se referem ao conhecimento das línguas". Sendo assim, os estudos linguísticos diacrônicos dificilmente deixarão de recorrer ao latim como uma fonte de explicações acerca da evolução das línguas românicas, o que sugere que sua relevância será preservada, ainda que haja um movimento contrário a isso.

5. Considerações finais

A expansão do Império Romano proporcionou não só o domínio militar sobre vários povos, mas principalmente a mistura de culturas e de línguas que modificou o latim durante séculos, por meio de diversos eventos geo-históricos. O resultado lento e gradativo dessas mudanças proporcionou uma evolução que deu origem a várias vertentes do latim e às línguas românicas.

Devido à sua relevância em diversos âmbitos – para as ciências, as artes, a religião e os estudos linguísticos –, o latim, embora seja uma língua morta, ainda preserva seus traços na cultura de boa parte da população mundial, não só no que diz respeito às línguas a que deu origem, mas também por ter sido o veículo de propagação das instituições que se preservam nos costumes das nações ocidentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREÁN-GARCÍA, Nilsa. Breve histórico da Península Ibérica. *Revista Philologus*, ano 15, no 45, Rio de Janeiro, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Miguel Eugenio. "Diplomata et chartae": uma abordagem fonética do latim bárbaro. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia.* V. XV, n. 5, t, 1. Rio de Janeiro: Cifefil, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/36.pdf.

CARDOSO, Z. A. *Iniciação ao Latim*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HAUY, Amini Boainain. Origem e formação da Língua Portuguesa. In: SPINA, Segismundo (Org). *História da Língua Portuguesa*. Cotia: Ateliê editorial, 2008.

JANSON, Tore. *A história das línguas*: uma introdução. São Paulo, Parábola, 2015.

LÁSCAR-ALARCÓN, Yéris Gerardo; SILVA, Eduardo Dias da. Latim: ontem, hoje e sempre. *Hon no Mushi*, Revista de Estudos Multidisciplinares Japoneses, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4424/3649. Acesso em 16 dez 2020.

MARTINS, Maria Cristina. A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos, *Revista Philologus*, ano 12, n. 36, p. 18-32, Rio de Janeiro, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ revista/36/02.pdf.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; DUARTE, Layssa de Jesus Alves. *Traços históricos e cartográficos da língua portuguesa*. João Pessoa: Ideia, 2020.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2010.

A LINGUAGEM FIGURADA EM "A HISTÓRIA DE UMA HORA", DE KATE CHOPIN: O EFEITO DA IRONIA

Daryjane Pereira Costa (UERN)
daryjanecosta@alu.uern.br
Miriam Gurgel da Silva (UERN)
miriamgurgel@uern.br
Meire Celedonio da Silva (IFCE)
mm.celedonio@gmail.com

RESUMO

O conto norte-americano "A história de uma hora", de Kate Chopin nos conduz a uma experiência de descobertas a partir da significação da palavra com sua linguagem irônica, construindo um discurso de medo e de liberdade na literatura. Diante disso, busca-se, por meio do texto literário, estratégias linguísticas que promovem efeitos de sentido no conto "A história de uma hora". Para dar conta, teoricamente, deste estudo, nos ancoramos em Bakhtin (1981) para tratar do discurso literário, em Maingueneau (1997; 2008; 2009; 2010) para a relação entre linguística e literatura e em Hutcheon (2005) para evidenciar as relações de ironia na linguagem literária. A pesquisa se caracteriza, metodologicamente, em um estudo de natureza qualitativa-interpretativa. Os resultados sugerem que o texto literário não é um universo isolado, mas se revela de forma plurilinguística, pluridiscursiva e pluriestilística, revelando um espaço de embate de poder no campo da literatura.

Palavras-chave:
Linguagem figurada. "A história de uma hora. Análise do Discurso e Literatura

ABSTRACT

The North American short story "The story of an hour" by Kate Chopin leads us to a discovery experience based on the meaning of the word with its ironic language uses, which leads us to a discourse of fear and freedom. Therefore, we aim to find linguistic strategies for the effects of sense in this short story "The story of an Hour". For the theoretical resources of analysis, we are anchored in Bakhtin (1981) in the study in Literature Discourse, Maingueneau (1997, 2008, 2009, 2010) concerning the relationship between Linguistics and Literature, and Hutcheon (2005) regarding the use of irony in Literature. The research is methodologically characterized in a qualitative-interpretative study. The results showed that the text in Literature is not an isolated universe, but it reveals itself in a multilingual, pluri-discursive and pluristilistic way, which demonstrates a space of power in literary language.

Keywords:
Figurative language. "The story of an hour". Discourse Analysis and Literature.

1. *Introdução*

O conto "A história de uma hora" (*The story of an hour)* da escritora Norte-Americana Kate O'Flaherty Chopin (1851–1904) é representante da literatura Realista. A produção literária da autora pode ser considerada à frente do seu tempo, uma vez que, nos anos de 1800 iniciou-se a luta da mulher pelos direitos civis e esta história representa a saída de um ambiente masculinizado para outro de reconhecimento feminino. Quando a metafísica se colocou fora de moda na época, o desejo de entender a realidade da sociedade cresce e se intensifica. Com isso, a pragmática surge com a importância da prática, da ação, e das ações do período Realista, passando a se basear no contexto americano da Guerra Civil[17] com a fome, pobreza e luta de classes. Neste contexto, nasce uma literatura mais próxima do real, sem enaltecimento de personagens heroicos ou lugares ambientados em um mundo idealizado e isenção de imagens de batalhas, mas uma caracterização de personagens realistas, com verossimilhança bem mais forte e abordagem rica em detalhes com o mundo real.

O conto, escrito em 1894, nos mostra uma personagem feminina, a Sra. Louise Mallard. A personagem, após a chegada da notícia da morte repentina do seu esposo, é surpreendida com a viuvez e precisa encarar uma liberdade temporária da dominação de uma sociedade hegemonicamente masculina. A importância do conto se deve, dentre outros aspectos, à temática da divisão desigual entre os sexos nas relações matrimoniais em que o poder masculino se caracteriza como absoluto e supremo. Assim, como já apresenta o título, toda história acaba se passando dentro do período de uma hora, com um conflito que atinge duas reviravoltas. Essas duas reviravoltas mostram ao leitor a representação da dominação masculina no matrimônio, que, além disso, retrata uma época comprometedora à mulher e que ainda reluz ao ponto de ainda estar presente na contemporaneidade.

A motivação deste estudo acerca do conto "A história de uma hora" se dá à magnífica maneira de Chopin em representar os sentimentos da liberdade (da repressão) e do medo (da liberdade) por meio da linguagem figurada fundamentada na ironia. Diante disso, o presente estudo busca constatar, por meio do texto literário, as estratégias linguísticas usadas na construção da narrativa associadas aos efeitos de sentido provo-

[17] Conflito armado entre dois grupos civis opostos que se enfrentaram e resultou em consequências para os sobreviventes, contexto esse que a autora Kate Chopin enfrentou junto com a sua família no estado da Louisiana, nos estados Unidos da América.

cados no leitor. Nessa perspectiva, o texto é visto, de acordo com Maingueneau (2006) e os seus estudos sobre a relação entre linguística e literatura, como processo verbal complexo, no qual intervém dimensão linguística e contextual e, assim, estabilizar a distância entre texto e contexto.

Uma vez que este estudo se adequa e contribui para a noção da função da literatura na sociedade como preconizado por Candido (2002). Este autor afirma que a literatura tem o poder e a função de explorar, denunciar e humanizar o homem, sendo, dessa forma, necessária para a vida humana, pela necessidade do homem imaginar, fantasiar e conhecer o outro, o discurso do outro e a influência da literatura sobre si.

Dessa forma, a constatação dos sentidos provocados pelo conto nos desperta para provocações, reflexões e exploração de temas que podem se relacionar com os tempos atuais em sociedade. O que remete a entender a literatura e a exploração do seu conteúdo como um papel importante para compreensão de estudos de épocas passadas que denunciam, perturbam e mudam quando apontam a predominância e aprisionamento do ser humano atual, em especial, a mulher que se torna alvo dos discursos que predominantemente a desvalorizam enquanto ser humano que possui desejos e vontades.

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente, contextualiza-se o conto, seu período histórico e a motivação do estudo, em seguida, organiza-se em partes que conduz a entender a ironia enquanto mecanismo de construção de sentidos no texto de gênero conto dentro da esfera literária. Em um primeiro momento, abordamos a ironia enquanto atribuição de sentido, bem como, o processo da ironia em "A história de uma hora". Além disso, tratamos a respeito do efeito da ironia em "A História de uma hora", levando os leitores a entender o processo da ironia enquanto atribuição sentidos na narrativa literária, quer seja por meio do aspecto estético, quer seja por meio do implícito e explícito (HUTCHEON, 2005) sobre a ironia e seus aspectos na literatura e por fim, a conclusão com os aspectos construídos e constatados após a exploração e análise do conto "A história de uma hora"

2. A ironia enquanto atribuição de sentido

A ironia, conceituada e presente nos estudos de Hutcheon (2005), nos permite compreender o significado e a relevância desse mecanismo

linguístico para a construção de sentidos no texto literário e a atribuição estética ao texto. Diante disso, entende-se, por meio dos estudos da ironia, que ela acontece como um processo que constrói o como e por que está sendo dito e revelado de tal maneira e não de outra, construindo compreensões do texto literário.

> Este estudo tampouco está organizado ao longo de linhas históricas, em parte porque já existem muitos estudos históricos de boa qualidade, e em parte porque, como você verá, a maneira particular que escolhi para examinar os problemas da ironia requer que eu trabalhe a partir do presente, a partir do meu próprio ato de **interpretar** – de **atribuir** – a ironia e me **mova para fora**, a partir dali, para tentar entender **como** e **por que** a ironia acontece. (HUTCHEON, 2000, p. 18 *apud* ARAGÃO, 2013, p. 06) (grifo nosso)

A ironia tem por objetivo uma denúncia que ficará implícita no texto, ela tende a ser descoberta, questionada e trazida à tona por meio de uma leitura dedicada e movedora que atribua significados por meio das entrelinhas do texto. Para isso, é necessário que aconteça a interpretação da sua mensagem, o destrinchar do texto de modo que o direcione ao processo irônico ocorrido em uma mensagem implícita ou explícita.

Nesse sentido, é possível constatar as causas da ironia, seus mecanismos e momentos ocasionados, uma vez que ela poderá mudar o enredo de um texto literário, provocando reviravolta e êxtase até ser descoberto o seu processo para atribuição de sentido. Sendo assim, a ironia proporciona um processo provocativo ou autoritário dependendo da sua política de organização, uma vez que ela pode atribuir sentidos implícitos ou impor autoridade em sentidos explícitos. Neste estudo sobre o conto "A história de uma hora", o processo da ironia se desencadeia em uma ironia provocativa e autoritária, em um espaço implícito e explícito que exige do leitor a sua interpretação e movimento para fora do texto. Na esteira do que afirma Hutcheon,

> Desnecessário dizer, a ironia pode ser **provocativa** quando sua política é **conservadora** e **autoritária** tão facilmente quanto quando sua política é de **oposição e subversiva**: depende de quem a está usando/atribuindo e às custas de quem se acredita que ela está funcionando. Tal é a natureza transideológica da ironia. (HUTCHEON, 2000, p. 34 *apud* ARAGÃO, 2013, p. 11) (grifo nosso)

Desse modo, ela é construída em uma ironia enquanto estética literária, ressaltando os seus aspectos textuais e/ou estéticos que ajudam a transmitir determinada mensagem, e a que focaliza esse estudo, a ironia enquanto atribuição de sentido na literatura, sendo vista em sua totalidade com a relação do implícito e explícito, do dito e do subtendido. A i-

ronia se processa em dois momentos: um primeiro que provoca sentidos e sensações, em que surgem as variadas interpretações, um segundo que se constitui em uma ironia que desinquieta, agita e revoluciona a história contada.

3. O processo da ironia em "A história de uma hora"

A narração se desenvolve em torno de uma personagem feminina, enquanto a personagem principal, a Sra. Louise Mallard, uma mulher casada e presa em um contexto de opressão e submissão aos costumes da sociedade hegemonicamente masculina. Sr. Bently Mallard, o esposo da Sra. Louise Mallard, também o dono da casa e um dos personagens essenciais para se desenvolver todo o enredo. O Sr. Mallard é aquele que carrega a responsabilidade da manutenção da casa. O conto "A história de uma hora" trata de uma situação da vida de Louise Mallard que, em determinado momento de sua vida, é informada sobre a morte do seu esposo. Por conta dos problemas cardíacos, Louise Mallard deve ser informada com todos os cuidados necessários sobre a tragédia da morte do esposo.

A narração começa no momento em que Josephine, irmã de Louise Mallard, fala sobre um grave acidente de trem. A personagem Josephine mostra ser uma menina preocupada e por dentro da situação e do contexto em que Louise Mallard enfrentava enquanto cardíaca, ao mesmo tempo em que se preocupa com a situação da irmã em uma sociedade patriarcal que confere à mulher um papel de esposa e mãe. Além disso, Josephine se mostra preocupada por ser uma moça solteira, sem um sobrenome de um homem, ao contrário de sua irmã.

Além de Josephine, Richards, amigo da família, traz a notícia que abre portas para uma possível libertação da Sra. Mallard. Richard soube de um desastre em uma estação de trem enquanto estava na redação do jornal e viu o nome de Bently na lista de mortos. Ao ser informada da morte do marido, Louise sobe para seu quarto para ficar sozinha e viver seu momento de luto. A partir desse momento, o conto se passa com uma evolução de sentimentos de medo e de perda e que se esbarra em um momento libertário de plenitude e desapego, ou seja, de um antes e depois. A mulher já tinha um histórico de uma doença cardíaca, o que se pode ter como um pressuposto de uma vida atormentada e indesejada diante dos conceitos e obrigações que colocavam na mulher do cotidiano daquela época de conturbações sociais e sentimentais.

> **Ela não ouviu o relato da mesma forma que outras mulheres teriam ouvido**, com uma incapacidade paralisada para aceitar seu significado. Chorou imediatamente, nos braços de sua irmã, com súbito e selvagem abandono. Quando se desanuviou a tempestade da dor ela se recolheu, solitária, em seu quarto. Não queria que ninguém a acompanhasse. (CHOPIN, 1984, p. 777) (grifos nossos)

A primeira reviravolta na narrativa é a notícia da morte do seu marido, que lhe trouxe angústia, lágrimas e medo, tanto pelo amor que ela sentia por seu marido, quanto pelo medo de estar e ser sozinha. O medo de encarar o mundo sozinha, já que na época a mulher tinha por obrigação ter um homem ao seu lado, e a sensação de não ter a conduz a um arrebatamento de tristeza, todavia, existe uma força interna que invadia o ser da personagem, como a liberdade que ela sentia ao saber que estava livre da necessidade de estar acompanhada, o olhar sobre a mulher como um ser inútil estando só. A partir disso, a personagem faz reflexões sobre sua situação provocadas pelos últimos acontecimentos, o que iria acontecer, como seria sua vida e como seria viver sem amarras, inutilidade e opressão.

O medo e sensação de abandono espelham também o sofrimento da mulher com a sua situação, pois gerou na Sra. Mallard um espírito de incapacidade velada ao estar ao lado do seu marido como propriedade. 2 O súbito, a epifania acontecida após a morte do seu marido, a quebra dos paradigmas vividos, do encontro com ela mesmo, com seu ser real, dotado de possibilidades e desejos, fez com que a Sra. Mallard fosse uma mulher diferente das outras do seu tempo, pois ela não sentiu a notícia como as demais mulheres sentiriam na sua. A notícia não chega a atingir apenas o seu corpo, mas a sua alma, toda uma história que ela carregava naquela casa.

> [...] Ali estava, de frente para a janela **aberta,** uma poltrona **confortáve**l e **espaçosa**. Nela se afundou, **pressionada** por uma exaustão física que perseguia seu corpo e parecia atingir sua alma [...]. (CHOPIN, 1984, p. 777) (grifos nossos)

Percebe-se que no primeiro momento em que Mallard recebe a notícia há reações de desânimo e medo do abandono, os adjetivos apresentados pelo narrador como "**aberta**", "**confortável**", "**espaçosa**", "**pressionada**" são elementos que contribuem para mostrar as (im)possibilidades de uma vida. Porém, no segundo momento há um recolhimento para o seu quarto, sem que ninguém a acompanhasse. É neste momento que o Narrador começa a percorrer os sentimentos de Louise e passa a descrever, possível pela onisciência do narrador, o que se passa

na mente da personagem em seu momento solitário diante das demais personagens, diminuindo a distância entre personagem e leitor, situando-nos no momento de despertar da Louise Mallard.

> Pelo quadrado **aberto** diante de si, ela podia ver os topos das árvores em alvoroço com a chegada da primavera e da **vida nov**a. Um delicioso aroma de chuva impregnava o ar. Na rua logo abaixo, um mascate anunciava suas mercadorias. (CHOPIN, 1984, p. 778) (grifos nosso)

Em seu quarto Louise, senta, olha pela janela aberta as árvores, as nuvens brancas no céu, sente o cheiro da chuva, ouve os pardais e ouve alguém cantando. Ao mesmo tempo em que se sente apreensiva, também começa a perceber emoções crescentes dentro dela. A personagem principal passa a sentir a chegada de uma vida nova, um momento de paz que ela podia encontrar a beleza até mesmo fora da sua casa, nos elementos da natureza, fenômenos naturais, sons musicais.

Essa riqueza de detalhes de ações e emoções de medo, angústia, esperança e paz de um novo momento a ser vivido, algo não visto antes, trazidas pelo narrador para a nova vida, desperta a sensação de plenitude e liberdade não só na protagonista, como também no leitor. Esta aproximação do leitor e da personagem principal coloca-o como coautor na contradição baseada e intercalada com desejos, vontades, prazeres, limitações, prisões emocionais quebradas em pontos de renovação, revigoração do ser. "(...) As notas de um canto distante, que alguém cantava, chegavam-lhe fracamente, e inúmeros pardais gorjeavam nos beirais (...)" (CHOPIN, 1984, p. 777).

Neste momento da narrativa a fronteira entre a voz do narrador e a voz da personagem principal se misturam, embora a personagem tenha vida própria e seja autônoma dentro do enredo, uma vez que todo personagem é construído para representar um comportamento a partir de uma realidade. O contexto dialógico entre narrador e personagem em uma narrativa oferece ao leitor maior proximidade com a história e uma identificação com a personagem fictícia da literatura de vários modos (BAKHTIN, 1981). Dessa maneira, a relação dialógica entre leitor, personagem, narrador e autor funcionam como um conjunto de vozes interdependentes, sendo determinante na criação de efeitos de sentido e subversão de significados que, ao final de "A História de uma hora", culminará no mapeamento da ironia.

4. *O efeito da ironia em "A História de uma hora"*

A ironia também conduzida pelo com o momento de epifania contida do encontro da Sra. Mallard junto ao seu medo com a sua liberdade almejada e inesperada que vinha ao seu encontro, pois ela tinha medo do novo, da quebra do que vivia há tantos anos, na sua casa e na sociedade. Então, ao perceber que chega à quebra do momento de repressão, o sentimento de liberdade a invade. "(...) Ela dizia isso sem parar": livre, livre, livre! "O olhar vago e o olhar de terror que o acompanhava sumiram dos olhos dela (...)" (CHOPIN, 1984, p. 777), esse terror que a acompanhava, segundo Bakhtin (1981) direciona a entender um discurso que ressalta outro, uma situação que aponta outra passada, uma vez que, nenhum discurso é isolado, mas construído dialogicamente.

Desse modo, agora, a Srª Mallard se livraria de todas as aflições e imposições colocadas sobre a sua vida, por mais que ela amasse o seu marido, o desejo de viver para si mesmo, de confiar em si e fazer algo para ser uma mulher satisfeita consigo mesma ultrapassa esse amor. Agora, o seu sentimento seria o mais importante, o que ela imaginava não ser bom, não ser cheio de vida pelo medo e angústia, agora ela desfrutaria de uma vida cheia de sentido "Livre! Corpo e alma livres!", Ela continuava sussurrando (p. 177).

O que por fim, acontece a segunda reviravolta com um final irônico, o término da sensação de entendimento e plenitude de vida, a chegada da sua impossibilidade já tida como finda, agora, a Sra. Mallard já não precisava continuar a viver a mesma vida de antes, pelo menos chegou a sentir a liberdade não vista anteriormente. Sendo capaz de sentir a sua utilidade, a identidade, reconhecimento e revelação dos seus desejos, tanto dentro de casa, quanto fora, na sociedade. "(...) Quando os médicos chegaram, disseram que ela **morrera** de uma doença cardíaca - de uma **alegria** que mata (...)" (CHOPIN, 1984, p. 178).

Uma verdadeira felicidade fulminante, a morte que proporcionará a alegria e realização, "**morte**" e "**alegria**", termos linguísticos que se relacionam para o sentido do texto literário, o que apresenta Maingueneau (2006) abordando o texto como processos verbais que enlaçam a linguística e a literatura, deste modo, a "**morte**" e a "**alegria**" como elementos linguísticos que semiotizam a ironia no texto, o que aponta Hutcheon (2005) como simbolização de provocação e agitação causadas pelo uso da ironia e sua organização, movendo o leitor para fora do texto e apresentando os sentidos provocados a partir das reviravoltas causadas.

O conto realista analisado, não só nos traz uma imagem de uma época passada, como também, nos incentiva a perceber questões norteadoras sobre o patriarcado, a falta de identidade feminina, o descaso com os desejos, sonhos e direitos da mulher, isso, inquietando o leitor a imaginar a relação entre homem-mulher-liberdade. A ironia contida no final da história nos mostra a realidade que a mulher se encontrava a viver sob desejos violados, colocando-a sobre submissão, então, a ironia aparece ao surgir uma sensação de pavor e liberdade.

O percurso passado pela personagem, de Sra. Mallard para Louise Mallard quando ganha uma identidade e o seu final, a volta para sua prisão social, a sua falta de identidade – Srª Mallard apresenta, pressupostamente, as vontades de um homem sobre as da mulher, o pensamento do homem infiltrado na vivência dela, assim como o pensamento social que poderia olhar diferente para ela após essa libertação, este pé a frente de uma época machista e desigual, o que fez dela uma mulher diferente com a sua postura de decidir sentir e aceitar a sua nova identidade.

Isso nos mostra o que as mulheres ainda carregam nos dias atuais, uma reflexão sobre a dor e a esperança em uma liberdade que a encontre, pois mesmo depois de tantos direitos alcançados, a mulher convive, ainda que de maneira indireta, com comentários, sujeições e ideologias de épocas como a da Sr. Mallard, desejando viver a tão sonhada liberdade da mulher Louise Mallard, a quase protagonista da sua história.

5. Considerações finais

O texto literário não é um universo isolado, mas se revela de forma plurilinguística, pluridiscursiva e pluriestilística, demonstrando um espaço de poder na linguagem literária. Uma vez que, o texto segundo Maingueneau (2006) não pode ser visto apenas como um texto, mas também com o seu contexto, o que faz enaltecer o texto, os discursos e os seus elementos linguísticos que provocam sentidos e interpretações a partir de uma leitura atenta e análitica.

Diante disso, este estudo apresentou-se como fundamental para o processo da esquematização da ironia no texto literário, o que segundo Hutcheon (2005) apresenta-se como acontecimento de provocação e agitação na narrativa. E assim, espera-se que pesquisadores e leitores dos textos literários atentem-se a esse mecanismo linguísticos que é a ironia e como ela pode ser encontrada se forma implícita e explicita. Dessa for-

ma, buscou-se configurar o estudo do conto “A hora da estrela” como um desinibidor de outras pesquisas e até mesmo disparador aos leitores desavisados sobre a relação entre linguística e literatura.

Por isso, entende-se que essa foi uma leitura dialógica que produz sentidos e contribuições a vida humana, retomando outros discursos e provocando outros acerca das questões relacionadas a mulher em sociedade, o que de acordo com Bakhtin (1981), nenhum discurso age sozinho, todo discurso dialoga com outro.

Nesse sentido, a contribuição, o processo e efeito da ironia no conto “A história de uma hora” mostrou-se como uma leitura de mundo crítica e reflexiva, que assim como a função da literatura Candido (2002), perturba e nos faz pensar sobre as relações de poder, desvalorização e falta de identidade da mulher em uma sociedade compostas de discursos opressores e desumanos a vida feminina.

Em linhas gerais, como possibilidades criadas, forma-se um espaço que une os conceitos de literatura, o recurso da ironia e o conto norte-americana, ressaltando diálogos necessários que constroem um leitor ativo e avisado das perturbações que ainda assolam os tempos atuais, culminando para focalização da literatura como necessidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, H. O. *Ironia e Literatura*. Anais do SILEL. Uberlândia: volume 3, Número 1. EDUFU, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. O autor e o herói. In: ____. *Estética da criação verbal.* Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O romance de educação na história do realismo. In: ____. *Estética da criação verbal.* Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. In: ____. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades , 2002.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso

comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CUDDON, J. A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, 1999.

_____. *Literatura para quê?*. Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CHOPIN, Kate. *The Story of an Hour*. Estados Unidos: Vogue, 1894.

DUARTE, L. P. Arte & manhas da ironia e do humor. In: ____. *Ironia e humor na literatura.* Belo Horizonte: PUC Minas. São Paulo: Alameda, 2006.

EAGLETON, Terry. *The Ideology of the Aesthetic***.** Inglaterra: Basil Blackwell Ltd., de Oxford, 1990.

_____. *Teoria da literatura*: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

_____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

HUTCHEON, Linda.*Irony's Edge:* The theory and politics of irony. Londres; Nova York: Routledge, 2005.

_____. *Teoria e política da ironia.* Trad. de Julio Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

HANDWERK. Gary J. *Irony and Ethics in Narrative*: From Schlegel to Lacan. New Haven: Yale University Press, 1985.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAUTER, Paul. *A Companion to American Literature and Culture***.** United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário.*Trad. de Marina Appenzeller. Revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Discurso literário.* Trad. de Adail Sobral. São Paulo: Contexto,

2006.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa*: o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine*: le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

_____. *As Estruturas Narrativas*. Trad. de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

A LINGUAGEM METAFÓRICA PRESENTE NA OBRA "VIDAS SECAS": UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES COMUNICATIVAS E SOCIAIS DOS PERSONAGENS

Moyana Mariano Robles Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)
ju.sampaio23@hotmail.com
Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A obra em tela, de Graciliano Ramos, expõe as dificuldades do retirante nordestino, que vão além das dificuldades sociais, apesentando também uma dificuldade de comunicação. A linguagem verbal dos personagens principais é escassa, contribuindo com um sentimento de inferiorização pessoal e de submissão. O autor apresenta uma narrativa analítica, porém poética, apresentando a exclusão social e suas diversas formas de degradação humana. Possui uma temática denunciativa, proporcionando aos leitores uma reflexão moral e social. O problema deste artigo é: "De que forma a falta de comunicação verbal pode contribuir para o agravamento da exclusão social?" O objetivo deste trabalho é analisar as dificuldades de comunicação e social dos personagens, observando sua interligação com um mundo de opressão. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica na obra de Graciliano Ramos, bem como de artigos científicos.

Palavras-chave:
Inferiorização. Dificuldades comunicativas. Dificuldades sociais.

ABSTRACT

The work in reference, by Graciliano Ramos, exposes the difficulties of the northeastern retiree, which go beyond social difficulties, also presetting a difficulty in communication. The verbal language of the main characters is scarce, contributing to a feeling of personal inferiority and submission. The author presents an analytical but poetic narrative, presenting social exclusion and its various forms of human degradation. It has a denunciative theme, providing readers with a moral and social reflection. The problem with this article is: "How can lack of verbal communication contribute to the worsening of social exclusion?" The objective of this work is to analyze the communication and social difficulties of the characters, observing their interconnection with a world of oppression. It is used by qualitative methodology, through bibliographic research in the work of Graciliano Ramos, as well as scientific articles.

Keywords:
Inferiorization. Communicative difficulties. Social difficulties.

1. *Introdução*

O romance "Vidas secas" foi escrito por Graciliano Ramos no século XX. Na obra, o autor utilizando-se de uma linguagem metafórica, porém, realista, apresenta as dificuldades de uma família de retirantes do sertão nordestino. A princípio, pode-se imaginar que o autor mostrará em seu romance o sofrimento proveniente da seca, entretanto, ao analisar o texto, percebe-se que Graciliano Ramos trata da secura nas vidas dos personagens principais de uma forma bem detalhada e até mesmo íntima, visto que apresenta as dificuldades comunicativas dos protagonistas, interligando-as às dificuldades sociais que os acompanham do início ao fim da produção literária.

"Vidas secas" apresenta um tom crítico, de denúncia e reflexão sobre as injustiças vividas por Fabiano e família que ecoam na contemporaneidade. Os personagens do romance vivenciam cotidianamente a presença marcante da opressão e da dor, não sendo diferente do que acontece de fato com muitas famílias carentes brasileiras. Graciliano Ramos propõe, em "Vidas secas", uma leitura analítica, questionando de forma intensa a respeito da realidade social brasileira.

Dessa forma, os protagonistas do romance deixam de ser uma ficção literária para habitarem no mundo real, marcados pelo descaso e pela injustiça social como, por exemplo, a miséria, a fome, a falta de educação e de dignidade que vivem centenas de "Fabianos" no solo brasileiro. A economia de palavras presente no texto literário faz-se presente também nas centenas de vozes não expressadas no meio social, tornando evidente que as dificuldades comunicativas contribuem para o agravamento das dificuldades sociais.

O contexto literário de "Vidas secas" está inserido na sociedade, o desamparo social se inter-relaciona com o desamparo discursivo. A escassez da linguagem verbal, a opressão e a exclusão social que acompanham Fabiano e família, são reais na sociedade contemporânea. Há uma fusão entre a literatura e a realidade, proporcionando ao leitor um momento de reflexão e de conhecimento das dificuldades reais que acontecem cotidianamente ao seu redor.

A abordagem deste artigo foi dividida da seguinte forma: Os personagens de "Vidas secas" e a linguagem verbal; A dificuldade de comunicação e o sentimento de opressão retratado por Graciliano Ramos e; A inter-relação entre "Vidas secas" e a exclusão social: presentes na obra e na realidade. Espera-se por meio desta proposta provocar um interesse

pela dor do próximo, no intuito de que estado e sociedade se unam em prol dos desfavorecidos, promovendo, então, a efetivação da qualidade de vida e da dignidade humana, dando voz aos que não tiveram a oportunidade de tê-la.

2. Os personagens de "Vidas secas" e a linguagem verbal

Publicado em 1938, "Vidas secas" retrata a saga do retirante nordestino que busca na emigração o direito à vida. A narrativa apresentada por Graciliano Ramos descreve as dificuldades enfrentadas por Fabiano e sua família no meio social em que vivem, tornando explícita a dura realidade do retirante nordestino que se vê obrigado a sair de sua terra, de seu lar, como um fugitivo que precisa escapar da morte provocada pela seca, pela fome e pela falta de oportunidade.

Ao iniciar a obra, o autor apresenta os personagens principais e as adversidades que passariam em sua jornada pela vida: "Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. (...) A folhagem dos juazeiros pareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala" (RAMOS, 2019, p. 7). Fabiano segue seu martírio acompanhado de sua esposa, sinhá Vitória, de seus dois filhos, denominados de menino mais novo e menino mais velho e, de sua cachorra, Baleia. "(...) e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde" (RAMOS, 2019, p. 8).

A história narrada em "Vidas secas" anuncia a todo instante o sonho de liberdade que almejam os personagens ao se retirarem em busca de uma terra minimamente produtiva. Entretanto, o autor explicita em várias passagens do romance,a dificuldade de comunicação verbal de Fabiano e sua família. A ausência do diálogo entre os personagens acaba por contribuir com o agravamento das dificuldades sociais. Fabiano e sua família apresentam como característica a ausência do discurso na comunicação: "Ordinariamente a família falava pouco. (...) viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas" (RAMOS, 2019, p. 10). E, apesar de longa e sem destino certo, a viagem seguia silente: "E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande" (RAMOS, 2019, p. 9).

Em sua obra, Graciliano Ramos faz uma análise demonstrativa, evidenciando os problemas e toda sua indignação em relação às vidas sertanejas, que precisam partir de seus lares devido ao descaso do poder público, materializado na ausência de infraestrutura, na miséria e no de-

samparo social (FERREIRA, 2016). A seca do sertão nordestino, transforma além das esperanças, ela atua no que o ser humano carrega de mais íntimo e característico: a essência de comunicação que o difere dos animais irracionais. A inteligência expressada pela fala é característica singular humana e, durante toda a construção da obra em tela, Fabiano e sua família utilizam de forma escassa o recurso verbal. A dialética se dá nos pensamentos, a dificuldade de comunicação oral é aparente, sendo uma particularidade dos personagens principais.

No posfácio do livro, Hermenegildo Bastos descreve: "A linguagem é, como se tem observado, um problema em *Vidas secas,* a linguagem como a consciência imediata do homem" (2019, p. 129). Diante da escrita apresentada por Graciliano Ramos em "Vidas secas", o leitor consegue perceber o quanto a exclusão social está intimamente interligada às dificuldades comunicativas, visto que os próprios personagens se inferiorizam por seu pouco estudo, por não dominar o mundo das letras e das palavras.

> Em Vidas secas, Graciliano Ramos leva ao máximo a sua costumeira contenção verbal, elaborando uma expressão reduzida à elipse, ao monossílabo, aos sintagmas mínimos, para exprimir o sufocamento humano do vaqueiro confinado aos níveis mínimos de sobrevivência. (CANDIDO, 1989, p. 161)

Fabiano e sua família se contentavam com o mínimo e, mesmo quando sentiam vontade de dialogar ou contradizer uma situação injusta, preferiam se calar, evitando um problema maior, visto que, se julgavam incapazes de expressar seus pensamentos e opiniões em um diálogo. "Fabiano é bruto e duro como a terra seca do sertão e sua linguagem acompanha isso, ele está sempre dividido entre a revolta e a passividade, sendo que predomina a segunda devido à linguagem escassa que possui" (FERREIRA, 2016).

Para Fabiano, as palavras representavam uma ameaça. "Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas" (RAMOS, 2019, p. 18). Na verdade, Fabiano se achava indigno de usar as palavras e tinha medo de perder o pouco ou quase nada que tinha ao usá-las. "Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo" (RAMOS, 2019, p. 21).

A sina passa de pai para filho. A falta de instrução, a ausência de palavras no cotidiano da família retratada em "Vidas secas" é como um círculo vicioso, sem expectativa de mudança, uma herança infeliz. O tre-

cho a seguir aponta a dificuldade de comunicação do filho mais velho de Fabiano, por não dominar a linguagem verbal: "O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra, (...) Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca. Valia-se, pois, de exclamações e gestos" (RAMOS, 2019, p. 55). Não sabendo se expressar, o menino mais velho comunicava-se com os pais como conseguia: "Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga" (RAMOS, 2019, p. 57).

> Neste sentido, é importante lembrar que o romance dá luz às relações entre a fala e o poder, ou seja, enfatiza que a capacidade de dominar está ligada à capacidade de dominar as palavras e à capacidade de se fazer entender, que dependem também do conhecimento das palavras. (HIRATA; CICERO, 2009)

A injustiça social na qual estão inseridos os personagens principais de "Vidas secas" se acentua com a falta de diálogo entre eles. A ausência de diálogo torna emudecido o clamor pela justiça, pela dignidade e pelos direitos respeitados. Graciliano Ramos apresenta um sertão seco, com personagens secos no discurso e no desejo de uma vida digna. O autor expressa em sua obra uma linguagem breve e pouco afetiva, pertinente à seca retratada: "(...) um estilo seco que diz muito com poucas palavras; as falas das personagens são reduzidas" (FERREIRA, 2016). E, apesar de haver algum diálogo no romance "(...) a maioria sem conexão, ou seja, sofrem também com a carência na articulação verbal, consequências das adversidades naturais e sociais" (FERREIRA, 2016).

A dificuldade de comunicação e o sentimento de opressão retratado por Graciliano Ramos

"Vidas secas" apresenta a luta do retirante nordestino pela vida, essa luta não exige uma vida plena em realizações e direitos, o que desejam é apenas sobreviver. Não há grandes sonhos ou planos, o que Fabiano e sua família almejam é simplesmente não morrerem. Tal sentimento é traduzido em um pequeno trecho do romance, quando os protagonistas, após uma longa caminhada, com fome, cansados e feridos, conseguem com a ajuda de Baleia – a cachorra de estimação deles, se alimentar: "Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiaria a morte do grupo. E Fabiano queria viver" (RAMOS, 2019, p. 12).

Os protagonistas do romance de Graciliano Ramos vivem à margem da sociedade, vivem de restos que encontram pelo árduo e seco caminho. O destino de Fabiano e família não lhes pertence, o que lhes resta é o acaso. Fabiano, em um momento de contentamento por ter conseguido encontrar um lugar para a família se abrigar e obter sustento, exclama em voz alta: "Fabiano, você é um homem" (RAMOS, 2019, p. 16). Porém, imediatamente, se arrepende das palavras ditas, pois na verdade, ele se julgava "apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros" (RAMOS, 2019, p. 16). E, rapidamente corrige sua frase, afirmando: "Você é um bicho, Fabiano" (RAMOS, 2019, p. 17).

Há uma inter-relação entre a dificuldade de comunicação e o sentimento de inferiorização presente na narrativa textual de "Vidas secas", apontando que esse sentimento deriva do mundo de opressão em que sobrevivem os protagonistas. Fabiano mal sabe se expressar, como poderia se considerar um homem? O personagem se menospreza, ele não se vê como homem. É apenas um cabra, tentando sobreviver, cuidando dos pertences de terceiros.

> Justamente porque não domina a linguagem, logo se torna análogo ao bicho, o retirante é inscrito em um processo cíclico de dominação. Forçado a partir de uma terra sem recursos, aí inclusa a educação, torna-se sujeito a ser explorado no trabalho informal onde quer que se encontre. (PEREIRA, 2020, p. 91 e 92)

A narrativa textual de "Vidas secas" vai além do relato das dificuldades provocadas pela seca do sertão nordestino. O autor apresenta toda sua indignação ao denunciar as condições de miséria e desamparo social e, ainda promove uma discussão em relação as adversidades comunicativas e sociais, interligando-as."Como crítica social, a obra trabalha as raízes da opressão no Brasil, (...) para isso cria personagens opressoras e oprimidas. Através das personagens mostra as dificuldades, tanto sociais como discursivas" (FERREIRA, 2016).

A linguagem metafórica utilizada por Graciliano Ramos em seu romance, tem como intuito questionar de forma crítica e denunciativa a relação entre opressão e dificuldade de comunicação. Os protagonistas se expressam livremente pelo pensamento, formam ideias, fazem planos, possuem vontade própria e sonhos. Entretanto, tudo se esvai quando são colocados frente a frente com seus semelhantes. Há um bloqueio, uma submissão carregada de opressão.

> A fome, a falta de moradia, a opressão do patrão e do Governo são elementos que atingem Fabiano e sua família que são desamparados no campo social e até mesmo no campo discursivo, pela deficiência de comunicação entre as personagens integrantes da família. No romance nota-se que a linguagem verbal não é parte predominante do cotidiano das personagens, como consequência é utilizada como arma de opressão pelas outras personagens da trama sobre a família de Fabiano, colocando-os na condição de seres oprimidos e marginalizados. (FERREIRA, 2016)

A ideia de opressão está presente durante todo o desenrolar do romance. Os próprios protagonistas nutrem em seu núcleo familiar sentimentos opressivos e depreciativos. Os personagens secundários estimulam a concepção de submissão e injustiça, como por exemplo, o patrão de Fabiano que "(...) representa a repressão política, pois se aproveita da ignorância do vaqueiro para subtrair o lucro do funcionário" (FERREIRA, 2016).Ou, o soldado amarelo, que o prende após o provocar, assumindo "(...)o papel da repressão das instituições, age de maneira oportunista e corrupta quando se aproveita da patente, bate e prende Fabiano de forma injusta e desonesta" (FERREIRA, 2016). O discurso social dominante presente no romance aponta a marginalização em que vivem Fabiano e família. "E é numa tensão entre o conformismo e a violência latente que Fabiano lida com o patrão e o soldado amarelo" (COELHO, 2008).

Percebe-se, portanto, que a opressão retratada em "Visa secas" não é proveniente apenas das causas climáticas que provocam a seca no sertão. Fabiano e família experienciam a opressão humana, decorrente das relações de poder e dominação a que estão submetidos quando tentam dialogar com os personagens secundários.

> Marcada por relações de dominação e poder, o enredo de Vidas Secas remete às condições de miséria que adquirem a forma de economia de palavras e de subordinação, de modo a estabelecer fatores os quais determinam e condicionam as possibilidades e impossibilidades que conformam a existência humana. (HIRATA; CICERO, 2009)

Ferreira (2016) expõe: "Graciliano trabalha a pobreza da fala das personagens também como crítica a opressão sofrida pelos sertanejos, é tão grande que lhes tira até mesmo o direito de falar". O autorrevela em seu romance que as dificuldades sociais são agravadas pelo desamparo discursivo, impossibilitando que os protagonistas reivindiquem seus direitos e, desta forma, são cada vez mais excluídos socialmente.

3. *A inter-relação entre "Vidas Secas" e a exclusão social: presentes na obra e na realidade*

O contexto do romance "Vidas secas" apresenta-se na sociedade contemporânea de forma real e frequente. Produzido há oito décadas, "Vidas secas" aponta os dilemas e as angústias de uma família de retirantes que, ainda hoje estão refletidos no cotidiano de muitos "Fabianos" e suas famílias. "No caso de Graciliano Ramos, temos um autor comprometido com uma literatura social (que vai além de seus romances) e com uma visão política particular" (COELHO, 2008).

Deste modo, Fabiano deixa de ser um personagem fictício e regional para materializar-se na atualidade, que apesar de toda evolução tecnológica e científica, ainda apresenta problemas diversos no âmbito da exclusão social e na garantia da dignidade humana. "(...) não há regionalismo no romance pelo fato dos problemas, contradições e dramas vividos não serem características exclusivas do nordeste brasileiro, ou seja: o sertão é o mundo" (HIRATA; CICERO, 2009).

A realidade socioeconômica brasileira ultrapassa as páginas do romance "Vidas secas" e corporifica-se diante da situação de vulnerabilidade que relevante parcela da população se encontra. Tem-se por vulnerabilidade a seguinte definição: "(...) é uma característica imanente do ser humano frágil e indefeso diante de uma situação em que dependeria de ajuda, seja de seu companheiro, ou de ações promovidas pelo poder público na garantia de um bem comum" (ROBLES-LESSA; ARQUETTE; CABRAL, 2020, p. 80). Tal definição reforça que ficção e realidade se misturam no contexto social brasileiro, causando o distanciamento e a desigualdade socioeconômica.

A exclusão social presente tanto no romance como na realidade brasileira está além das dificuldades climáticas, muitos são os "Fabianos" que veem retirado de si o direito à moradia, à alimentação, à educação e o respeito à dignidade humana. "O sertão é o mundo no sentido em que a opressão nele encontrada tem caráter universal, não tendo como causas somente aspectos geográficos como a seca, os mandacarus, etc." (HIRATA; CICERO, 2009).

Fabiano se sente injustiçado em vários trechos do romance, apesar de pouco estudo e de sua ignorância, ele reconhece a má fé do patrão e a arrogância do soldado amarelo. "Porém, o que lhe falta é um tipo específico de saber, que diga respeito aos fundamentos daquelas relações sociais injustas" (COELHO, 2008). A exclusão social presente na obra se in-

ter-relaciona com a dificuldade de comunicação apresentada por Fabiano. "(...) falta-lhe a ele, Fabiano, o que era característico do seu Tomás da bolandeira: um vocabulário mais rico – que por sua vez, significa ter uma posição social privilegiada" (COELHO, 2008).

A escassez do diálogo em "Vidas secas", o silêncio de Fabiano e família ecoam como um "grito dramático da injustiça social" (HIRATA; CICERO, 2009). E muitas são as famílias brasileiras que ainda carecem dos direitos básicos, a injustiça social vivida no romance está presente e atuante na contemporaneidade. Famílias marcadas pelo abandono estatal e social, culminando com a exclusão social e, cruelmente, colaborando com a condição de vulnerabilidade. "O Brasil é um país onde as desigualdades sociais e a corrupção crescem gradativamente, aumentando a exclusão e as injustiças sociais das populações mais carentes" (FERREIRA, 2016).

As causas da miserabilidade humana são muitas, porém, a ideia central de carência absoluta está interligada à exclusão e à indiferença, que por sua vez, culminam com a exploração e a desigualdade. Fatores presentes na obra de Graciliano Ramos e na atualidade. "Na situação social dos muitos 'Fabianos', dominação política, exploração econômica e limitações ao acesso à cultura não estão dissociadas" (HIRATA; CICERO, 2009).

Assim como Fabiano que não queria morrer, e sobreviver bastava para ele, na vida real são muitos os brasileiros que lutam dia a dia pela sobrevivência pessoal e de sua família. Diversas são as dificuldades cotidianas de uma população carente e vulnerável tanto no âmbito social, como no político. Tal afirmação pode ser comprovada mediante o trabalho de pesquisa desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos em sua tese de doutorado, quando o professor/pesquisador aponta: "A esmagadora maioria da população do Jacarezinho ocupava-se cada dia com a tarefa dura de sobreviver no dia seguinte" (SANTOS, 2014, p. 291).

Pobreza, miséria, descaso, são condições humanas que fazem parte de uma realidade que vai além da literatura. "A sociedade brasileira continua a tomar uma posição individualista sobre o próximo e o sofrimento dos outros, levando à banalização da vida humana" (ROBLES-LESSA; ARQUETTE; CABRAL, 2020, p. 80). A exclusão social é um problema que vem perpassando os séculos e, apesar de não ser novidade segue sem uma solução efetiva, tornando o sentimento de sobrevivência natural. "Para além das dificuldades econômicas, ocorriam frequente-

mente situações – doenças, crimes, desemprego, inundações, feitiços – que punham em causa a já frágil estabilidade da sobrevivência" (SANTOS, 2014, p. 293).

Uma ação em conjunto de políticas públicas e sociedade se faz necessária para que o princípio da dignidade humana seja efetivado, afastando assim os problemas causados pela exclusão social, incluindo-se nesse rol o empobrecimento da linguagem, visto que, quanto mais pobre a linguagem, mais ampliada é a exclusão social. Somente unindo interesses e forças que a garantia de uma vida plena será exercida. As reflexões literárias servem de inspiração e de motivação na construção de um mundo mais justo e equânime.

4. Conclusão

"Vidas secas" inicia sua história com uma mudança e, termina com uma fuga. Os protagonistas não possuem um lar, nem expectativas de um futuro diferente, sonham, têm esperança, mas é tudo que possuem. A vida deles se resume em um ciclo de recomeços forçados. O medo está presente quando observam a paisagem, mas também quando são obrigados a conviver com outras pessoas. É um medo derivado da ausência de possibilidades e da dificuldade em expressar o que pensam.

No romance de Graciliano Ramos, pode-se observar as relações entre a fala e o poder, tornando explícito que a submissão e a opressão são maiores quando não existe o domínio da linguagem verbal. Fica claro que Fabiano e família sentem mais intensamente a exclusão social, pois lhes faltam a capacidade de se fazer entender. A falta de liberdade e de oportunidade são ampliadas pela falta de conhecimento das palavras.

O contexto social de Fabiano está materializado nas classes mais carentes da sociedade contemporânea, promovendo limitações educacionais e de acesso à saúde, exploração econômica e de mão de obra, forjando a ideia de que sobrevivência é sinônimo de vida plena. O romance de Graciliano Ramos traz um alerta de que vida plena não pode ser confundida com restos ou migalhas, muito pelo contrário, vida plena assemelha-se com qualidade de vida e dignidade humana.

Percebe-se mediante o desenvolvimento deste artigo que as dificuldades sociais representadas pelos protagonistas estão interligadas com as dificuldades de comunicação verbal, levando-os a vivenciar ro-

tineiramente a opressão e a exclusão social. O abandono do poder público e de seus semelhantes lançam Fabiano e família a uma vida de miséria. Vivem à margem de uma sociedade que não os enxergam. Sobrevivem em um mundo seco de afetos, de conhecimento e de respeito.

Graciliano Ramos aponta em seu romance que a seca de que tanto temem seus personagens, acabou por endurecer seus corações, o que de certa forma afeta diretamente a comunicação entre eles, que já não era de qualidade, visto as dificuldades que sempre enfrentaram com a falta de um lar, de um emprego e de esperança em dias de paz e fartura. "Vidas secas" retrata a história de uma família de sobreviventes, que luta para não morrer. Não há planos, somente a luta de cada dia.

Essa luta enfrentada por Fabiano não é exclusiva dele, a obra em tela retrata a luta de muitos "Fabianos" que, sobrevivem dia após dia do abandono e da exclusão social. Esse é o desafio lançado nesta análise literária: que a sociedade contemporânea seja capaz de se não extinguir, pelo menos reduzir as diferenças sociais, buscando a promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada, na qual o respeito ao próximo, aos direitos humanos, deixe de ser um conceito e possa ser de fato praticado. Tal desafio ecoa pelos séculos, parecendo ser utopia. Que esta análise suscite e desperte o interesse em tornar concreto direitos que já são assegurados em leis. "(...) alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. (...) os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias" (RAMOS, 2019, p. 124).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

COELHO, Victor de oliveira Pinto. Vidas secas e o sol da esperança: uma análise da obra de Graciliano Ramos. *Literatura e Autoritarismo: dominação e exclusão social*, n. 11, Jan/Jun 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num11/art_06.php. Acesso em: 05 de abril de 2021.

FERREIRA, Maria Suely. A realidade social e a linguagem no romance Vidas Secas. *Sabedoria Política*. 2016. Disponível em: https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-realidade-social-e-a-linguagem-no-romance-vidas-secas/. Acesso em: 04 de abril de 2021.

HIRATA, Francini; CICERO, Pedro Henrique. *Vidas Secas e os muitos "Fabianos"*: uma breve problematização das Teorias dos Novos Movimentos Sociais a partir de uma perspectiva de classe. 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/vidas-secas-e-muitos-fabianos-uma-breve-problematizaca.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2021.

PEREIRA, Henrique Carvalho. Ficção e Socialização: uma metáfora em Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Em Tese, v. 26, n. 1, p. 84-101, Belo Horizonte, Jan/Abr 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/16039/1125613751. Acesso em: 04 de abril de 2021.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ROBLES-LESSA, Moyana Mariano; ARQUETTE L. N., Alinne; CABRAL; Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat. COVID-19: El agravamiento de la mistanasia a la luz de la Bioética. *Anuario de Bioética y Derechos Humanos*, p. 77-92, Argentina: IIDH – América, 2020. Disponível em: http://iidhamerica.org/archivos/enlaces/16039938717206_Anuario%20de%20Bioética%202020%20FINAL.pdf. Acesso em 06 de abril de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito.* São Paulo: Cortez, 2014.

A LINGUAGEM ORAL EM QUISSAMÃ

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)
carmen.chagas@ifrj.edu.br

RESUMO

Este artigo visa o resgate de um trabalho monográfico de Especialização, escrito no ano de 1992, ainda, nos moldes da escrita datilográfica, que analisa a linguagem oral dos falantes nativos do município de Quissamã-RJ. Este estudo se faz relevante, hoje, pois a originalidade apresentada para a época em que foi elaborado é de caráter único, pois foi o primeiro escrito sobre essa temática. Pretende-se, assim, inseri-lo no meio acadêmico de forma digital, visto que foi pré-requisito para conclusão do grau de Especialista em Língua Portuguesa Contemporânea da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciência de Macaé (FAFIMA). Nesse sentido, busca-se retomar um material importante para Quissamã, no momento em que ainda não foi divulgado e nem publicizado, para que possa ser utilizado como fonte de referência sobre a linguagem oral do município e que, dessa forma, fique à disposição dos pesquisadores da área e dos munícipes.

Palavras-chave:
Quissamã. Resgate. Linguagem oral.

ABSTRACT

This article aims to rescue a specialization monographic work, written in 1992, still, in the mold of typewriting, which analyzes the oral language of native speakers in the city of Quissamã-RJ. This study is relevant today, because the originality presented for the time when it was prepared is of a unique character, since it was the first written about this theme. It is intended therefore, to insert it into the academic environment digitally, since it was a prerequisite for completing the specialist degree in Contemporary Portuguese Language at the Faculty of Letters, Philosophy and Science of Macaé (FAFIMA). In this sense, we seek to retake an important material for Quissamã, at a time when it has not yet been released or publicized, so that it can be used as a reference source on the oral language of the municipality and, thus, be available to area researchers and residents.

Keywords:
Quissamã. Rescue. Oral language.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é examinar algumas estruturas sintáticas retiradas da linguagem oral das pessoas do município de Quissamã-RJ.

Todo o nosso comportamento social está regulado por normas a que devemos obedecer se quisermos ser corretos. O mesmo ocorre com a

linguagem e o que difere um pouco é o fato de suas normas serem mais complexas e coercitivas.

"Nenhuma língua permanece uniforme em todo o seu domínio, e ainda num só local apresenta um sem-número de diferenciação de maior ou menor amplitude." (CUNHA, 1970, p. 79). Porém, essas variedades não prejudicam a língua ou a consciência daqueles que a utilizam como instrumento de comunicação ou emoção.

Devo revelar que este trabalho é de suma importância à comunidade de Quissamã, já que é o pioneiro no relato de sua linguagem oral. O material examinado proveio de 10 (dez) horas de gravação de conversas casuais, onde pessoas nascidas em Quissamã puderam desenvolver a sua oralidade. Trabalhei com a fala de estudantes, professores, vereadores, donas de casa, locutores e operários, informantes cuja escolaridade fosse de 1º grau e que pudessem dar-me uma amostra mais significativa.

Cabe-me ressaltar que as afirmações que eu fizer no desenrolar da minha dissertação não são específicas de Quissamã, podendo ser encontradas em outras comunidades. Porém, o que é relevante, é o fato de ser uma primeira análise de nossa linguagem. Quando digo nossa, refiro-me à minha linguagem, já que também faço parte dessa comunidade.

Para que este trabalho não se tornasse extenso e complexo, preferi delimitá-lo, apenas, em SINTAXE. Não pretendo retratar todos os aspectos, porém darei ênfase àqueles que encontrar mais evidentes e em maiores proporções no material analisado.

Ao concluir a etapa de gravações, comecei a analisar o material que obtive na pesquisa de campo. Observei a linguagem de cada pessoa, tentando descobrir pontos que me fizessem entender o que é típico do falar de Quissamã.

Desejei saber como eram empregadas as concordâncias nominal e verbal; se os falantes possuíam referências sobre as regências nominal e verbal; qual o critério utilizado na colocação dos pronomes; o emprego do verbo TER e o uso da forma nominal "a gente".

2. A análise

2.1. Fundamentos da linguagem oral

A língua[18] é renovação, pois expressa a vida. Se ela para, pode-se dizer que ela está morta, porque a história de uma língua é a história de um povo. Como se pode comprovar na afirmação: "Língua e história representam, em síntese, um passado comum de vida, de pensamento, de sentimento, de – em outras palavras: cultura." (CUNHA, 1970, p. 18)

A língua é um museu, onde se guardam os documentos históricos e culturais. Nela está expresso o modesto papel dos povos que a falaram na vida do mundo.

A linguagem[19] expressa o indivíduo por seu caráter criativo e marca também o meio social em que ele vive. Existe a língua, porque existem indivíduos que pensam, sentem e utilizam a língua na comunicação de seus ideais.

A linguagem é comunicação e tem como finalidade a transmissão de cultura de indivíduo a indivíduo. Cada pessoa fala a sua maneira, cada falante possui uma forma individual de se expressar.

A mesma língua pode ser falada com vários idiomatismos.

> O idiomatismo, por sua vez, constitui os hábitos particulares de uma comunidade lingüística. É uma soma de disposições e tendências profundas e inconscientes e que, numa população desviam da norma ideal a fala realizada. (NETO, 1970, p. 157)

Nenhuma língua permanece uniforme em seu domínio e muito menos em um local. Ela representa inúmeras diferenciações de maior ou menor amplitude. Estas variedades são geográficas, sociais e individuais, já que o indivíduo procura utilizar o sistema idiomático da melhor forma que acha. Com essas diferenciações não há prejuízo na unidade da língua, o que existe é a comunicação.

Nessa comunicação existe algo comum para o emissor e o receptor que lhes facilita a compreensão. Este elemento é a norma linguística que ambos adquirem da comunidade.

---

[18] "Sistema de sons vocais por que se processa numa comunidade humana o uso da linguagem." (CÂMARA JR., 1968, p. 223)

[19] "Faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado Língua." (CÂMARA JR., 1968, p. 225)

Não existe o correto e o incorreto. Existe o falar das pessoas que é tão legítimo como o de qualquer autoridade da língua. A visão de correto e incorreto aumenta a diferença social entre os indivíduos. A língua, desta maneira, torna-se antidemocrática e um elemento de discriminação social.

Dentro de uma determinada língua, deve-se procurar o agente. Este agente, na verdade, é o Homem como personalidade isolada ou junto a outros na comunidade. Não importa o grau de cultura que o agente possua, mas o papel que exerce na comunicação. Assim, as palavras só têm história, porque os indivíduos de uma sociedade as repetem. "Não há, na realidade, história de palavras, senão história dos homens" (NETO, 1970, p. 48).

A aprendizagem de uma língua está condicionada ao ambiente social a que o indivíduo pertence. São suas condições sociais que direcionam as normas determinantes à sua comunicação. O Brasil iniciou pela organização rural. A classe que se firmou no padrão econômico do país era de caráter aristocrático e oriunda do mundo rural. Ela vinha de engenhos, das fazendas e impunha às sedes administrativas as normas de vida, onde revelava o retrato de uma determinada cultura. Para que houvesse uma modificação neste retrato, era necessário um espírito inovador e crítico no pensamento e na cultura.

A língua é um organismo que deve se desenvolver sem travas para o alcance de sua plenitude de vida. Porém, associada à ideia de que o povo tem o poder criador, está a interferência da força repressiva do setor culto que pode ser considerado como elemento perturbador desta relação.

A vida social proporciona uma série de contatos e interações. Por esse ângulo, ela é a soma da atividade dos indivíduos e reflete o domínio psicológico de uns sobre outros. É esse domínio que identifica socialmente as pessoas. Todo indivíduo é portador de uma linguagem transmitida[20]. Junto a essa linguagem, surge a linguagem adquirida que a criança vai buscar no ensino escolar, onde ela entra em contato com a norma linguística que as gerações anteriores consideram como culta e clássica.

A norma é instável, pois está presa à estrutura político-social e pode mudar no curso do tempo se o indivíduo mudar de grupo social. A

[20] "É puramente oral, é a única que possuem os analfabetos." (NETO, 1970, p. 491)

fala é a imagem de uma norma e varia de falante para falante. Isso ocorre porque muitos fatores contribuem para essa modificação. Fatores como estados psíquicos, ascensão social ou situações novas. Dessa forma, a fala constitui mais uma diferença do que uma semelhança da língua, já que a fala é individual e forma "flashes" de uma determinada língua.

O que caracteriza o falar são as divergências com a língua comum e a consciência que une os membros de uma comunidade e os distingue das comunidades vizinhas, formando um feixe de traços distintivos.

Não há talvez o falar que não possua traços comuns a outros, porém o que dá fisionomia própria a cada um é o conjunto de característica que apresenta e que nenhum outro reproduz totalmente.

Dessa forma, é uma ilusão acreditar que a linguagem possa um dia parar, já que a linguagem é a imagem e a voz de um povo.

2.2. A análise de dados

A linguagem oral é aquela transmitida por uma coletividade[21], tornando assim uma língua viva, passível a certos desvios da norma culta. Dessa forma, é relevante o conceito de erro na linguagem oral, já que o importante é o desejo de expressar o falar legítimo de cada indivíduo. Falar correto significa o falar que a comunidade espera, o "erro" em linguagem equivale a desvios desta norma, com relação alguma com o valor interno das palavras ou das formas (CUNHA, 1970, p. 39).

Vejamos algumas características encontradas na estrutura sintática dos falantes da comunidade de Quissamã.

2.2.1. Concordância Nominal

2.2.1.1. Concordância Nominal – Número

Pude observar, constantemente, no falar das pessoas de Quissamã, uma ausência da marca de plural (S) nas palavras. Notei que elas utilizam esta marca apenas em um dos determinantes (artigo, pronome ou numeral), esquecendo-se de utilizá-la novamente nos termos determinados (substantivos). Porém, com relação ao adjetivo, esse tipo de afirma-

[21] "Comunidade, sociedade" (DICIONÁRIO GLOBO, 1970).

ção poderá ocorrer ou não. No decorrer da análise isso será explicitado melhor.

Dos casos de concordância nominal analisados, pude perceber 62 % tinham a ausência da marca de plural. Vejamos os exemplos:

*Artigo + Substantivo

– "mas tinha aí **as discotecas...**"

– "A gente tem **umas vaca**..."

*Pronome + Substantivo

– "Eu cumpria com **meus dever**."

– "M**uitas casa** que não tinha ..."

*Numeral + Substantivo

– "...pra comprar **três arroba**..."

– "Está em Quissamã há **16 anos**."

O quadro a seguir mostra o número dos casos e sua distribuição em corretos e desvios.

Quadro 1: Concordância Nominal – Número.

	CORRETOS	DESVIOS
ARTIGO + SUBSTANTIVO	10 = 13 %	21 = 27 %
PRONOME + SUBSTANTIVO	08 = 10 %	10 = 13 %
NUMERAL +SUBSTANTIVO	02 = 02 %	05 = 06 %
ADJETIVO + SUBSTANTIVO	08 = 10 %	06 = 08 %
ADJETIVO DISTANTE	03 = 03 %	06 = 08 %
TOTAL = 79	31 = 38 %	48 = 62 %

Através do quadro e do gráfico, pode-se comprovar a afirmação feita sobre os determinantes e esclarecer, também, o uso do adjetivo. Se o adjetivo vier distante da palavra a que se refere, a concordância é bem menor. Porém, se o adjetivo vier próximo à palavra a que pertence, a concordância se faz presente. Exemplos:

*Adjetivo + Substantivo ou vice-versa

– "... tem **boa ruas**."

– "... tão deixando seus **animais soltos** ..."

*Adjetivo distante

– "... que os **jovens** se mantenham **distante** de tudo."

_ "... os **tipos** de ... **difícil**."

A ausência da desinência (**S**) era atribuída à tendência dos falares rurais, sendo observada na maioria dos dialetos brasileiros. Porém, cabe-me ressaltar que a mesma está sendo estendida, atualmente, aos centros urbanos em grande proporção.

O falar rural caracteriza-se por ser conservador, pois há uma passividade receptiva por parte dos falantes, já que a língua é transmitida a todos, não existindo uma crítica ao que foi transmitido. Há uma passividade à medida que não se questiona a maneira como se utiliza a linguagem. Apenas, há a repetição do que foi passado por pessoas mais antigas. Nesta transmissão, há sempre perda nas normas-padrão da língua. Ao repetir, os indivíduos não se preocupam em falar exatamente em função destas normas, apenas necessitam transmitir suas mensagens. Estas inflações ou desvios às normas-padrão devem-se à flexibilidade da oralidade.

Portanto, a ausência da desinência de número (S) ocorre devido ao falante associar a ideia de que a marca de plural já ficara expressa nos determinantes, não precisando assim repeti-la nos termos determinados. Isto acontece também porque a linguagem oral é rápida e intensa. As palavras são pronunciadas com maior entonação no início e, no final, a voz abaixa, omitindo-se o (**S**).

2.2.1.2. Concordância Nominal – Gênero – Adjetivo

O que percebi nos falantes de Quissamã quanto à concordância do adjetivo em gênero é que de acordo com a posição em que ele ocupa na frase, torna-se difícil a sua concordância. O adjetivo não concorda, muitas vezes, com o termo a que se refere, quando ocupa a função de adjunto adnominal[22], se este vier antes da palavra determinada. Para melhor análise, os adjetivos foram divididos em dois blocos de acordo com a sua posição. Exemplos:

*Adjetivo Posposto: dos casos encontrados, 96 % estavam corretos.

[22] "É o termo de valor adjetivo que serve para especificar ou delimitar o significado d um substantivo, qualquer que seja a função destes." (CUNHA, 1985, p. 491)

– "Na **sessão passada** quando ..."

– "...qualquer **dúvida jurídica** que ..."

*Adjetivo Anteposto: dos casos encontrados, 62 % estavam com desvios.

– "Acho bem **merecedor** esta **classificação**."

– "... numa **mau posição**..."

Observe o quadro:

Quadro 2: Concordância Nominal – Gênero.

	ADJETIVO POSPOSTO	ADJETIVO ANTEPOSTO
CORRETOS	86 – 95 %	05 – 38 %
DESVIOS	04 – 05 %	08 -62 %
TOTAL	90 – 100 %	13 – 100 %

Nota-se que o problema refere-se ao adjetivo anteposto. Quando este vem antecedendo o substantivo, a concordância acontece em menor proporção. Porém, se vier pospondo o substantivo, sua concordância é quase que perfeita.

2.2.2. Concordância Verbal

Quanto à concordância verbal, ocorrem quatro casos distintos na linguagem oral de Quissamã. Os casos dispõem-se da seguinte maneira:

*1º Caso: Sujeito Anteposto – Se o sujeito vem antes do verbo, este concorda com o sujeito. Exemplos:

– "Nós resolvemos fazer ..."

– "Todos sabem que a base ..."

*2º Caso: sujeito Posposto Plural – Quando o sujeito plural vem depois do verbo, este permanece no singular[23]. Exemplos:

– "... que seja colocada placas de sinalização."

– "Existe também ... constantes quedas de luz."

[23] Já existem estudos anteriores, onde autores defendem este tipo de afirmação sobre o sujeito posposto plural. (PONTES, 1986; 1987)

*3º Caso: Sujeito Plural Distante – Se o sujeito plural vem distante do verbo, a concordância se faz rara.Exemplos:

– "Muitas pessoas não ... porque veio aqui e não sabe ..."

– "Eles se distraem, ... vai pra quadra, vai lá fora..."

*4º Caso: Concordância ideológica – É aquela em que a concordância se faz com o sentido e não com a forma gramatical. Exemplos:

– "Todo mundo ... fazermos a brincadeira."

– "... o grupo de trabalho fizeram."

De acordo com a classificação dos casos, observe o quadro 3:

Quadro 3 – Concordância Verbal

	Corretos	Desvios
Sujeito Anteposto	122 – 63 %	
Sujeito Posposto	03 – 1,5 %	
Sujeito Distante	03 – 1,5 %	
Concordância ideológica	08 – 4 %	0 – 0%

O que se percebe no quadro, é que de acordo com a gramática normativa, apenas, dois casos adaptam-se bem. Primeiro, o sujeito anteposto não ocasiona problema quanto ao seu emprego; segundo, o sujeito ideológico também é permitido através do seu sentido.

Nota-se, também, que o emprego do sujeito plural posposto com verbo no singular, embora a gramática normativa não o aprove, está se aumentando em larga escala. O que, realmente, os falantes estão procurando é a redução das regras de concordância verbal da gramática normativa, onde facilitará a linguagem e a comunicação.

2.2.3. Regência Nominal

A regência constitui um problema seríssimo à linguagem escrita. Em relação à linguagem oral, o problema torna-se muito mais complexo. As normas-padrão das regências nominal e verbal são quase que desconhecidas das pessoas.

Quanto à regência nominal, acredito que existe uma falta de informação das normas gramaticais por parte dos falantes da comunidade

de Quissamã, como também, existe em outras comunidades. Esses falantes empregam a regência de acordo com a gramática interna que indivíduo nativo tem de sua língua materna. "Cada falante é dotado de um conhecimento intuitivo que lhe permite expressar-se em sua língua materna. A esta capacidade inata do falante de qualquer língua é que se dá o nome de competência." (OLÍVIA; SILVEIRA, 1977, p. 17-18). Exemplos:

– "... tenho **certeza** (0) que vão ficar..." (AUSÊNCIA)

– "... Existe acordo nenhum **entre eu** e ele."[24] (TROCA)

2.2.4. Regência verbal

No emprego da regência verbal, há uma ausência, troca ou excesso dessa característica. Isso acontece porque não há um critério satisfatório na informação deste aspecto. Devido à variabilidade na regência de alguns verbos, torna-se difícil que os falantes reconheçam e guardem todas as regras necessárias à sua boa construção linguística. Exemplos:

– "Eu **gostaria** (0) que o Sr., esclarecesse ..." (AUSÊNCIA)

– "Eu **lembrei** no caso lá ..." (EXCESSO)

– "**Vai** pra quadra..." (TROCA)

Para maior esclarecimento, veja o quadro:

Quadro 4: Regência.

	Ausência	Troca	Excesso
Nominal	05 – 20 %	05 – 20 %	0- 0%
Verbal	06 – 24 %	05 – 20 %	04 – 16 %

Quando se trata de regência verbal, observa-se que a ausência da preposição é marcante. Seguindo gradativamente da troca ou excesso da mesma. Já na regência nominal, há um equilíbrio entre os primeiros itens (ausência e troca) e omissão do último (excesso).

[24] Luft admite a construção, onde o verbo IR regido pela preposição PARA. (LUFT, 1989, p. 125)

É importante notar que há um desvio da norma culta, porém não há um desequilíbrio no entendimento da mensagem, A essência da linguagem permanece inteligível, reforçando a elasticidade da linguagem oral.

2.2.5. Emprego de pronomes átonos

Observei quanto à colocação do pronome átono que a tendência dos falantes é empregá-la de forma proclítica (pronome antecedendo o verbo). Segundo Câmara Jr., isso ocorre devido a um fator fonético.

> Quero falar da intensificação da primeira consoante do vocábulo fonético, que nele funciona como um corte da cadeia falada. Uma tal intensificação serve para pôr em realce a partícula nominal átona proclítica no vocábulo fonético verbal. A ênclise, ao contrário, enfraquece o relevo fonético da partícula. (CÂMARA JR., 1975, p. 50-1)

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 5: Uso dos pronomes.

	Corretos	Desvios
Próclise	35 – 51 %	10 -15 %
Ênclise	05 – 7 %	01 – 1 %
Mesóclise	0 – 0 %	0 – 0 %
Tônico	14 – 20 %	
Reto	04 – 6 %	
Total	69 – 100 %	

Através do quadro 5, nota-se que o predomínio da próclise é notável. Dos pronomes empregados, 66 % foram com esse tipo de construção, sendo que 51 % estavam empregados corretamente e, apenas, 15 % com uso em desvio.

*Exemplos das próclises sem desvios.

– “Já **se** comprometeu comigo...”

– “Eu **a** respeitarei.”

*Exemplos de próclises com desvios.

– “Ali de início, **me** magoou...”

– “**Me** prometeu...”

A ênclise (pronome depois do verbo), quando usada, há uma preocupação em empregá-la de forma correta, já que de 8 % dos casos, 7 % são corretos.

*Exemplos de ênclises sem desvios.

– "Eu gostaria muito de tê-**lo** em nosso conjunto."

– "Tornou-**se** uma cidade."

Ao fazer referência à mesóclise (pronome intercalado ao verbo), cabe-me ressaltar que não houve casa de emprego.

É interessante observar que, em relação ao emprego do pronome, a forma oblíqua tônica aparece em 20 % dos casos, ocupando, assim, a 2ª colocação como podemos observar no quadro 5.

*Exemplos de pronomes oblíquos tônicos:

– "Se nós não quiser dar para **eles** ..."

– "dar a sua experiência para **nós**."

Percebe-se que, quando os falantes não estão utilizando a forma átona, é porque empregaram em seu lugar um pronome obliquo tônico ou, raramente, um pronome pessoal reto. Este último não pode ser empregado na função de um átono. Quando isso ocorre, ele está de forma inadequada.

*Exemplos de pronomes pessoais retos:

– "A gente espera **eles**."

– "... deixei **ele** lá dormindo..."

Dessa forma, a praticidade da linguagem oral faz com que existam vários desvios na norma tida como verdadeira e imutável[25].

2.2.6. Verbo TER = HAVER e EXISTIR

O verbo TER não é classificado como impessoal[26], porém muitas

[25] Na verdade, a norma pode ser mutável. "A norma é instável, prende-se intimamente à estrutura político-social e pode mudar no curso do tempo." (NETO, 1970, 157)

[26] "São aqueles que não se referem a qualquer sujeito implícito ou explícito. São utilizados sempre na 3ª. pessoa do singular." (FARACO; MOURA, 1987, p. 229)

pessoas preferem empregá-los assim. Exemplos:

– "Agora, também **tem** um detalhe..."

– "... avisando que **tem** quebra-mola a 100 m..."

Nota-se através dos exemplos que há uma substituição do verbo HAVER e do EXISTIR pelo verbo TER, mesmo que a língua padrão não permita essa construção. Essa substituição vem ocorrendo desde o movimento modernista[27], já que nesse período foi muito importante a integração cultural e nacionalista desse movimento.

O quadro abaixo retrata o assunto:

Quadro 6: Verbos.

TER	68 - 73 %
EXISTIR	19 – 20,5 %
HAVER	06 – 6,5 &
TOTAL	93 – 100 %

Outro fator que pode ter contribuído para o uso do verbo TER no lugar de HAVER e EXISTIR é a origem latina desses verbos. "*HABERE*" significa TER, POSSUIR, HAVER no sentido de existência. Mesmo que os falantes não tenham consciência dessa procedência, a semelhança semântica (sentido) presente na sua gramática internalizada permite que seu uso seja aceito, embora sintaticamente (estrutura) não seja permitido.

2.2.7. Uso da forma nominal "A gente"

O que vem se tornando uma característica comum na linguagem oral de Quissamã é o constante uso da forma nominal "**A gente**". Essa forma está substituindo o pronome pessoal (NÓS). Os falantes utilizam-na muito devido à simplicidade de sua construção. A forma "a gente" exige que o verbo fique no singular, portanto a margem de emprego inadequado é menor. Exemplos:

– "A **gente** espera por eles."

– "**A gente** vai seguir..."

O quadro abaixo reforça essa ideia.

[27] "... regava a tomada de consciência da realidade brasileira" (NICOLA, José de. 1990. p. 1999). O Modernismo defendia também a linguagem adaptada aos novos conceitos: simples, direta, coloquial, afrouxando a rigidez gramatical, procurando reproduzir a fala comum de nossa gente.

Quadro 7: Uso do "A gente".

A GENTE	
Corretos	99 – 99 %
Inadequados	01 – 1 %
Total	100 – 100 %

Essa forma nominal está prevalecendo sobre o pronome pessoal de 1ª pessoa, diminuindo o emprego da desinência verbal (-MOS) em favor de uma linguagem mais simples e acessível a todos.

3. Considerações finais

A linguagem oral reflete a expressão de pessoas cujo saber é tradicional e, muitas vezes, adquirido na dura escola da experiência. Ela é o vínculo que torna possível a compreensão entre os seres humanos, ou seja, é o instrumento de comunicação social que se sobrepõe às variedades locais, permitindo que haja desvios em suas normas. Não podemos considerá-los como erros, mas, apenas, como descuidos que os falantes têm por causa, às vezes, do não conhecimento profundo de nosso código normativo (GRAMÁTICA). Porém, é preciso lembrar que em cada pessoa existe um código linguístico interno que funciona como mola-mestra de sua comunicação.

Ao concluir o trabalho, pude observar que as características pesquisadas, embora sejam encontradas em outras comunidades, constituem, também, o retrato de nossa comunidade.

Através dessa pesquisa foi possível verificar quanto à concordância nominal – número – que há uma omissão da desinência (S) dos termos determinados. Já quanto à concordância – gênero – a concordância faz-se com o adjetivo posposto. Entretanto, na concordância verbal, o sujeito posposto plural possui um grau maior de dificuldade em seu emprego, não estando, assim, de acordo com a norma-padrão.

Em se tratando de regência há, constantemente, uma ausência ou troca desse aspecto. Às vezes, porém, acontece excesso de preposições na regência verbal.

Percebe-se, também, na pesquisa o predomínio do pronome átono usado de forma proclítica ou o emprego do pronome tônico em grande proporção no lugar do pronome átono.

O verbo TER está sendo empregado, continuamente, no lugar dos

verbos HAVER e EXISTIR devido à semelhança semântica entre eles.

Finalmente, vale ressaltar que a forma nominal "A GENTE" está tomando rumos específicos, fazendo com que o uso do pronome pessoal de 1ª pessoa vá diminuindo na linguagem oral.

Cabe-me revelar que essas características contribuem para realçar a distância entre a norma culta escrita e a língua falada. O que se deseja é que esse problema sirva como um alerta às pessoas, que se interessam por uma linguagem mais apurada e perto das normas-padrão da língua portuguesa para que tentem reagir em função de um contexto mais crítico e acessível à realidade a que pertencem.

REFEREÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 3. ed. Riode Janeiro: J. Ozon – Editor, 1968.

_____. *Coleção Estante de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

CUNHA, Celso**.** *Língua Portuguesa e a realidade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1970. (Temas de todo tempo, v. 13)

_____; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ELIA, Silvio. *Ensaios de filologia e linguística*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976. (Coleção littera 7)

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Mato. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1987.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário Brasileiro Globo*.15. ed São Paulo: Globo, 1990.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

LUFT, Celso Pedro. *Novo Manual de Português*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1989.

NETO, Serafim da Silva. *História da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1970. (Coleção Brasileira de Filologia Portuguesa)

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira das origens aos nossos dias*. São

Paulo: Scipione, 1990.

OLÍVIA, Madre; SILVEIRA, Regina Célia P. *A gramática portuguesa na pesquisa e no ensino*. São Paulo: Cortez, 1977.

PONTES, Eunice Souza Lima. O tópico no português no Brasil. Campinas-SP: Pontes, 1987

_____. Sujeitos da Sintaxe e do discurso. São Paulo: Ática, 1986

SILVEIRA, Souza da. *Lições de Português*. 8. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1972.

A MEMÓRIA COMO TESTEMUNHO: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E SEMIÓTICA NA OBRA "É ISTO UM HOMEM?", DE PRIMO LEVI

Mônica Assunção Mourão (UEMASUL e UFT)
monicamourao_15@hotmail.com
César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

A relação imbricada entre a literatura do testemunho e a memória se constrói, sobretudo, por meio da palavra oral ou escrita. Destarte, ambas encontram, por vezes, respaldo na Semiótica, haja vista, essa ser considerada um instrumento de análise dos signos como também dos seus respectivos significados. Logo, a proposta apresentada objetiva, especialmente, possibilitar um espaço de constante diálogo entre a Literatura do testemunho e a Semiótica. Para isso, optou-se como *corpus*, a ser analisado, alguns fragmentos da obra "Isto é um homem?", de Primo Levi. Assim, como base para o referido estudo, o aporte teórico delineado versou sobre referências como Figueiredo (2020), Selligman-Silva (2018), Landowski (2002), dentre outros. Ante isso, para a construção do artigo a abordagem científico-metodológica utilizada foi de cunho bibliográfico, onde se fez um recorte ao se optar pela "Memória" como foco da referida pesquisa a partir da narrativa Leviniana.

Palavras-chave:
Memória. Semiótica. Literatura do testemunho.

ABSTRACT

The interwoven relationship between the literature of testimony and memory is built, above all, through the oral or written word. Thus, both are sometimes supported by Semiotics, given that this is considered an instrument for the analysis of signs as well as their respective meanings. Therefore, the proposal presented aims, in particular, to enable a space of constant dialogue between the Literature of the testimony and the Semiotics. For this, we chose as corpus, to be analyzed, some fragments of the work "Is this a man?", By Primo Levi. Thus, as a basis for the aforementioned study, the theoretical contribution outlined dealt with references such as Figueiredo (2020), Selligman-Silva (2018), Landowski (2002), among others. Therefore, for the construction of the article, the scientific-methodological approach used was of bibliographic nature, where a cut was made when opting for "Memory" as the focus of the referred research from the Levinian narrative.

Keywords:
Memory. Semiotics. Literature of Testimony.

1. Introdução

Vi ontem um bicho
na imundície do pátio
catando comida entre os detritos.
quando achava alguma coisa,
não examinava nem cheirava:
engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
não era um gato,
não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.
(O Bicho, de Manuel Bandeira)

O século XX foi denominado como o Tempo das Catástrofes por Hobsbawn (2008), justamente pelos inúmeros conflitos, guerras e perseguições ocorridas durante este período. Em face de todas essas dobras abruptas da história, logo, se viu germinar um novo tipo de escrita denominada de Literatura do Testemunho, uma vez que essas obras foram cunhadas na dor dos muitos sobreviventes deste cenário.

No rol dessas obras destacamos o livro de Primo Levi, "É isto um homem?", publicado em 1947 e narrando as agruras de um judeu sobrevivente dos campos de concentração nazista após o fim da II Guerra Mundial. Este livro tornou-se um *best seller* nos anos vindouros, justamente pela escrita rica e cheia de dor. Mediante o exposto, este artigo possui como objetivo principal examinar a referida obra de Primo Levi, buscando o diálogo profícuo com a memória e a semiótica.

A fim de responder ao objetivo, cumpre refinar o artigo nos seguintes percursos, quais sejam: 1) analisar a compreensão sobre memória, mais detidamente com o fito de entendimento das tessituras realizadas por Levi acomodadas em sua escrita; 2) compreender a denominada Literatura do Testemunho; e, por fim 3) analisar Primo Levi e as imbricações com o campo da semiótica. No tocante à metodologia, destacamos que é uma abordagem qualitativa ao utilizarmos, fundamentalmente, do cunho bibliográfico.

2. Os encaixes da memória como fonte de testemunho literário

A fim de discorrermos acerca dos conceitos da memória, torna-se pertinente construirmos o seu enquadramento como objeto teórico e empírico, justamente como intuito de dar densidade e lastro para as análises

realizadas. Um dos autores que melhor inaugurou esse estudo foi o sociólogo francês Maurice Halbwachs através da sua obra, A Memória Coletiva (2006). Nas chaves explicativas de Halbwachs, o autor enunciava três eixos onde a memória iria se desenvolver e germinar, como se fosse um gradiente, ora se alimentando ora conflitando, seria definido em: 1) a memória individual, 2) a memória coletiva e 3) memória oficial. Quanto a memória individual, podemos dizer que ela seria a mais fugidia, justamente porque se alicerça apenas no indivíduo para se equilibrar, muitas vezes incorrendo num fio tênue, justamente pela perda dos fatos em virtude da passagem do tempo.

Nesse cenário de reconstrução da memória, o autor enfatizava que a memória sempre seria construída no presente a partir da rememoração do passado, portanto, sempre buscando através do filtro do tempo presente o retrato do passado - muitas vezes incompletos. Logo, com o intuito de dar sustentação e tessitura neste quadro da memória, o indivíduo precisaria, necessariamente, de apoio do grupo que ele fez parte como intuito de endossar ou confrontar as suas memórias, criando e reforçando, por conseguinte, uma memória coletiva.

Assim, podemos inferir que esta memória coletiva se configura a partir de uma primeira memória individual que é acionada, posteriormente, reforçada e endossada por um grupo que o indivíduo fora constituinte, vindo a configurar como memória de um grupo social. Nesse sentido, a chave da memória de um membro desse grupo seria apenas acionada como crível quando, necessariamente, os outros componentes viessem a afiançar a veracidade do seu testemunho, por isso, na acepção de Halbwachs, a memória seria eminentemente um constructo social coletivo. As lembranças, sendo elas boas ou más, tornar-se-iam um passaporte para o acesso a um grupo específico e que vivenciaram determinadas situações, logo, possuindo algo comum para relembrar e testemunhar.

Ainda nesse processo de rememorar o passado, através das chaves da memória, é preciso avaliar os silêncios dos personagens, como bem atesta Michel Pollack no seu texto fundante, *Memória, esquecimento e silêncio* (1989). Tributário do arcabouço teórico de Halbwachs, contudo Pollack amplia conceitualmente e destaca acerca do esquecimento, que pode ser intencional ou não, bem como dos silêncios, algumas vezes forçados por traumas pessoais de quem viveu situações muito adversas, em que o ato de rememorar essas situações no tempo presente, causaria novamente a lembrança de traumas revividos. Pode-se observar esses silêncios quando o personagem narrador, ao rememorar as suas agruras, não

consegue decodificar todas as atrocidades vividas, apresentando, por conseguinte, lapsos de memória.

Ressaltamos, de acordo com o Pollak, que o silêncio também pode ser uma estratégia de sobrevivência de memórias subalternas, uma vez que pode ser o passaporte seguro para diferentes grupos se manterem vivos, principalmente, em momentos de resistência e conflito, sobretudo, quando há a expectativa de uma mudança de cenário adverso num futuro – mesmo distante. De qualquer modo, as lacunas que ficam desses silêncios e esquecimentos, podem ser acionadas e decifradas através de cruzamento de uma leitura atenta, evidenciando, por conseguinte, que essas lacunas são como pontos nevrálgicos, justamente onde a memória não consegue avançar por limitações pessoais impostas, como se fosse marcas do tempo passado.

Partindo do aspecto de memória baseado num constructo coletivo, apontamos a existência nesse cenário de uma memória geracional, visto que esse recorte geracional aciona uma autoidentificação enquanto grupo coletivo. Nesta acepção, a geração não estaria vinculada aos indivíduos que nasceram em um mesmo período demarcado temporalmente, ou seja, mesma idade cronológica, mas exatamente a indivíduos que vivenciaram o mesmo universo de experiências e tornaram-se portadores das mesmas lembranças. Essas experiências acionam e contribuem, portanto, na construção de uma memória coletiva consolidada e de um reconhecimento mútuo, sendo este reforçado fortemente pelo grupo geracional que este sujeito fez parte.

Assim, buscando conceituar o exemplo, podemos lastreá-lo quando Pierre Nora (1997, p. 3003) enfatiza que a "memória geracional advém de um conjunto histórico e coletivo para se interiorizar até as profundezas viscerais e inconscientes que comandam as escolhas vitais e as fidelidades reflexas. O eu é ao mesmo tempo um nós". Dialogando com Halbwachs e Pierre Nora, ao evidenciar acerca dos vários grupos sociais que possuem o interesse de rememorar coletivamente um ethos geracional no tempo presente, constatamos que, na maioria das vezes, essas memórias geracionais podem conflitar com as histórias oficiais reificadas.

Desta forma, é necessário compreender esse processo da memória como uma luta extremamente dialética, melhor dito, como um pêndulo entre a memória coletiva e a memória oficial, havendo uma disputa entre a memória e a construção dessas histórias edificadas, especialmente,

quando estas foram elaboradas por centros de tradições oficiais, especialmente, em contexto de Estados de Exceção. Nesse quadro, realça-se a dificuldade real existente em revelar as memórias subalternas, principalmente quando estas se reportam e pretendem construir uma disputa entre a memória geracional e a história oficial, esse jogo conflitivo podemos denominar também como disputa de memórias.

Constatamos essas dificuldades, sobretudo, em cenários políticos que ocorreram a necessidade de se institucionalizar um ajuste de contas, como ocorrera após o período do nazifascismo, conforme vivenciado por Primo Levi durante a escrita do seu livro. Nessas conjunturas, a memória assume um papel preponderante, visto que seria através dos depoimentos das vítimas que os diversos agentes iriam buscar a possiblidade de almejar o direito pela justiça, verdade, reparação e memória. Ou seja, a memória, através do instrumento dos testemunhos, seja oral ou seja escrito, portanto, assume um *status* de fundamental importância, com o intuito imperioso de esclarecimento dos fatos (memórias subalternas) e com vistas a uma possível conciliação (que não significa esquecimento).

Em situações como esta, entretanto, realçamos que a memória individual pode ser falha ou mesmo estar bloqueada e silenciada por traumas, consequentemente, a fim de escapar dessas armadilhas, o indivíduo tomaria emprestado para as suas lembranças a memória coletiva do grupo que ele fez parte, encaixando-as na sua própria memória, justamente com o intuito de compor cenários e fechar os elos das suas reminiscências pessoais fragilizadas. Assim, ratificamos que a memória não poderia ser fruto unicamente das lembranças individuais, mas produto de um conjunto de indivíduos que formaram coletivamente uma memória social e que se sentiram impelido a recontar a história, como se houvesse a necessidade de recompor um tecido social ferido pelo período de exceção – podemos ver bem afloradas essas memórias coletivas nas diversas obras escritas pós-II Guerra Mundial[28].

A partir dessas situações reais, podemos discorrer teoricamente com Paul Ricoeur através da sua obra, A Memória, a história, o esquecimento (2007), principalmente quando o autor salienta que o dever de lembrar pode implicar, também, numa memória obrigada dentro de um viés imperativo, como se fosse um dever de fazer justiça à vítima com a

[28] A literatura do testemunho cunhada pelos judeus vítimas do nazismo recebeu o nome de *Shoah*. O termo se configurou a partir do documentário de Claude Lanzmann, "Shoah" (1985), que em hebraico significa catástrofe (FERNANDES, 2008).

qual o grupo social contraiu uma dívida e tem obrigação de saldar (RICOUER, p. 101). Esse encaixe da memória obrigada deve ser estendida para as vítimas do nazismo, especialmente nas situações em que os sobreviventes se sentiram na obrigação de rememorar as vítimas a partir das suas lembranças – não seria uma concórdia com o passado, mas um modo de homenagear quem não sobreviveu; justamente por isso, via de regra, estabelece-se uma sentença imperativa proferida pelos sobreviventes: para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça.

Nesta acepção, utilizando o conceito de Paul Ricoeur, podemos vincular o uso dessa memória com mais ênfase aos personagens da primeira geração, o caso do Primo Levi, ou seja, aqueles que foram vítimas de situações adversas e se sentiram obrigados em utilizar o enquadramento da sua memória com o intuito de render homenagens e impelir que não haja o seu esvanecimento.

3. Diálogos entre a Literatura e a Semiótica

Literatura seja enquanto área do conhecimento, seja enquanto disciplina curricular pode ser atrelada à simbologia de um "espelho mágico" da sociedade ao tornar ficção o real de épocas, registrado, vivenciado, vislumbrado ou idealizado por povos de todo o mundo bem como construindo, ligada à história que se atualiza entre leituras e leitores. Como afirma Lajolo (2008) ao referir-se ao trabalho com a literatura:

> É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Já para Paz (*Apud* FURTADO, 2006) "a literatura é uma resposta às perguntas que sobre si mesma faz a sociedade. Ao expressá-la, muda-a, a contradiz, a nega. Ao retratá-la, a inventa, a revela".

Percebemos, destarte, que Literatura e História têm um compromisso com a (s) verdade (s) nem tanto absolutas e mutáveis, embora de formas distintas. Esta tem compromisso com a veracidade dos fatos como também da documentação deles, já aquela se preocupa com o univer-

so ficcional, com uma lógica interna, ou seja, quase como algo que se encerra em si mesma.

Logo, os laços entre as diversas ciências humanas, entre elas a Literatura e a Semiótica nasceram das necessidades expressadas pela raça humana, ao longo do seu desenvolvimento e desde então transformam em temáticas, sentimentos que oscilam entre frustrações e conquistas, aceitações e revoltas. As mesmas servem como marco inicial para os estudos relacionados ao comportamento, seja do(s) sujeito(s) para com outro sujeito(s) seja do sujeito para com o mundo. Contudo, na atualidade questiona-se sobre uma grande problemática: como contribuir com o leitor para uma recepção crítica do texto literário?

No ato de (re)significação da obra literária, o leitor-aluno assume função essencial, pois este é o principal sujeito atuante na construção de sentido do texto, inserindo-se também nesse processo comunicativo. O leitor deve comportar-se como um "interlocutor ativo", aquele que interage juntamente com a obra lida. Nesse sentido, Lajolo enfatiza que "ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum" (2008).

Por conseguinte, a leitura da obra literária é um exercício indispensável para a constituição de leitores, necessariamente, por conceder a possibilidade de esse leitor atingir um nível de conhecimento crítico do mundo, além de torná-lo leitor intelectualmente autônomo e humanizado. Alimento da alma, a literatura pode e deve ser apresentada aos alunos, principalmente da educação básica, como um modo sedutor e condicionado à descoberta.

Observamos que tanto a literatura quanto o texto literário são, constantemente, caracterizados como subjetivos, artísticos e voltados mais ao entretenimento do que ao saber científico, e, para diminuir esse caráter de mero "entretenimento", essa disciplina curricular e esse gênero textual precisam encontrar na escola e na mediação entre professores e alunos sentidos e interpretações direcionadas para a objetividade de fatos cotidianos, ou seja, o lado real da vida e dos seus acontecimentos.

Dubrvsky (*Apud* ROGER, 2002), em uma obra *Pouquoi la nouvele critique?*, baseia-se no diagnóstico de Roland Barthes, que tenta reinscrever as obras literárias no campo do inconsciente social, partindo do embasamento de Max, bem como de Freud com o estudo dos sonhos. De acordo com Freud (*Apud* EAGLETON, 1994) em "Gradiva" de Jesen, comenta o texto literário como se ele revelasse, por alusão, seu próprio

funcionamento à maneira do inconsciente na elaboração do sonho. Freud (*Apud* ROGER, 2002) lê:

> Poetas e romancistas são nossos preciosos aliados, e seu testemunho deve ser posto bem alto, pois conhecem mais coisas entre o céu e a terra do que a nossa sabedoria escolar não pode sequer sonhar. Dominam o conhecimento das almas, são nossos mestres, pois bebem em fontes que ainda não tornamos disponíveis à ciência. (ROGER, 2002, p. 97)

Vemos, portanto, que a literatura provoca uma sedução, que se não explica o fenômeno da criação propriamente dita, faz da convivência única que se estabelece entre um leitor e um texto a dimensão irredutível deste fenômeno. Ler a obra é, por conseguinte, reconhecer nela um alcance crítico, insuspeito, já que vai além do contexto que a viu nascer e a determina conforme sua visão de leitor.

Ante as considerações a respeito da Literatura como área do conhecimento e como disciplina curricular qual seria então uma possível zona de convergência com a Semiótica compreendida como uma ciência da linguagem? Sabe-se que etimologicamente a palavra Semiótica significa "signo", do grego *semeion*. Desse modo, o estudo do signo- uma moeda de duas faces: significante e significado, em consonância com Saussure, se assemelha, em parte, ao principal meio de existência e propagação da Literatura, ou seja, a palavra escrita.

De acordo com Landowski (2002) "só estaríamos diante de um número finito de signos destinados a mudar de valor toda vez que mudam as posições relativas daqueles que, de um lado os exibem, ou que, do outro o decifram?" Tal palavra, pois, carece fazer sentido para quem a pronúncia e para quem a ouve ou a lê. Ressaltamos que o "ter sentido" não tem a ver com as regras regidas pela gramática normativa. Na concepção mencionada o entendimento entre (emissor-mensagem e receptor) é recorte que interessa.

Notamos ainda que a Semiótica vai além da Literatura à medida que se debruça sobre a análise do termo linguagem, dos signos e dos sinais como um todo. Logo, textos verbais e não verbais são seu objeto de estudo. Tudo produzido pelo homem e consumido por ele está passível a ser interpretado pelo viés semiótico, porquanto a relação imbricada entre homem/linguagem é considerado um fenômeno que já não se questiona mais. O significar, portanto, passa a ser plurissignificativo, dando margem as mais variadas investigações, haja vista ser levado em conta a cultura, a identidade e o contexto histórico de uma determinada sociedade. Advém daí a construção de um diálogo constante e profícuo entre a Lite-

ratura e a Semiótica enquanto ciências humanas e, consequentemente, investigadoras de como se comunicam o Eu, o Outro e o Mundo.

4. Nas entrelinhas de "É isto um homem?", de Primo Levi

Até onde um homem é capaz de suportar em termos de dor, humilhação e sofrimento? De onde vem a força que o anestesia ao ponto de sobreviver aos mais atrozes modos de ser tratado ao ponto de lhe gerar desespero? Há esperança ou resistência na luta pela conservação da vida seja como for? E, como lidar com o pós-grotesco, permanecendo são? Esses e outros tantos questionamentos surgiram no percurso da leitura da obra "É isto um homem/", de Primo Levi. Segundo o autor Seligman-Silva ter sobrevivido tornar-se-ia um peso coletivo para todos que não morreram pelos horrores da guerra (SELIGMAN-SILVA, 2018). Já Figueiredo (2020), elenca que:

> O livro, originalmente lançado em 1947, começou a fazer sucesso, de fato, somente nos anos 50, tornando-se a partir desse momento um dos mais paradigmáticos do período. Juntamente com Primo Levi houve uma leva de produção bibliográfica sobre o período, com inúmeros autores que se debruçaram com grande desvelo sobre os dramas vividos pelos horrores do nazifascismo. (FIGUEIREDO, p. 15, 2020)

O protagonista em sua função de narrador autodiegético, ou seja, àquele sabedor de todos os acontecimentos, da obra de Primo Levi analisada nesse artigo, no capítulo intitulado "A viagem" descreve um momento ulterior ao da sua prisão, onde há cerca de 04 anos sua vida enquanto judeu já havia sido invadida, encurralada e arredada das relações sociais alemãs como um todo pelo simples fato de sua nacionalidade e, ao mesmo tempo, pelos devaneios de uma parcela "ariana" da população:

> Fui detido pela Milícia fascista no dia 13 de dezembro de 1943. Eu tinha vinte e quatro anos, pouco juízo, nenhuma experiência e uma forte propensão, favoreci da pelo regime de segregação ao qual as leis contra os judeus haviam me obrigado durante os últimos quatro anos, a viver num mundo só meu, um tanto apartado da realidade, povoado de racionais fantasmas cartesianos, de sinceras amizades masculinas e minguadas amizades femininas. Cultivava um moderado e abstrato espírito de rebelião. (LEVI, 1988, p. 6)

Nesse excerto, podemos ver as proximidades analíticas entre a Literatura e a Semiótica, sobretudo, pelo sentimento expressado sobre uma situação extrema e percebendo o quanto a guerra causou um aconteci-

mento inesperado na sua vida, modificando totalmente a sua experiência e suspendendo o próprio curso do tempo, de acordo com Zilberberg:

> [...] figura do inesperado, o acontecimento não poderia seriamente ser *visado*, ou seja, antecipado. Dito de modo familiar: *quando a coisa acontece já é tarde demais!* O Acontecimento não pode ser *apreendido* senão como algo afetante, perturbador, que suspende momentaneamente o curso do tempo. Mas nada nem ninguém conseguiria impedir que o tempo logo retome seu curso e que o acontecimento entre pouco a pouco nas vias da potencialização, isto é, primeiramente, na memória, depois, com o tempo, na história, de maneira que, *grosso modo*, tal acontecimento ganhe em legibilidade, em inteligibilidade, o que perde paulatinamente em agudeza[29]. (ZILBERBERG, 2011, p. 169)

Assim, o ato de se ensimesmar pode ser compreendido como uma maneira ou uma tentativa de resistir. Recriar a realidade como também dela fugir é uma estratégia inerente à natureza do homem ao se perceber em perigo, por exemplo. O escapismo e o individualismo tão presentes no processo de criação literária são transpostos para a crueza da vida como uma vertente de uma possível re(criação). O mundo, o contexto, o macro têm a necessidade de se voltar para o Eu, para o Outro e para o micro como uma autodefesa.

Notamos ainda que essa narrativa ficcional construída por Levi é repleta de elementos literários e semióticos como a literariedade, a subjetividade e a plurissignificação, mesmo em seus trechos mais trágicos e que beiram a referida realidade histórica relatada: "o acontecimento, quando digno desse nome, absorve todo o *agir* e de momento deixa ao sujeito estupefato apenas o *sofrer*[30]" (ZILBERBERG, 2011, p. 171). Isso faz com que "É isto um homem?" possa ser caracterizada como uma prosa poética em se tratando de seu conteúdo. Tal apontamento pode ser corroborado quando se presentifica uma antítese, a saber:

> A noite chegou, e todos compreenderam que olhos humanos não deveriam assistir, nem sobreviver a uma noite dessas. O alvorecer surpreendeu-nos como uma traição; como se o novo dia se aliasse aos homens na determinação de nos destruir. (LEVI, 1988, p. 13-14)

Em "a **noite** chegou" e "o **alvorecer** surpreendeu-nos" verifica-se a relação antitética das frases. Para Chevalier (2003), em sua obra "O dicionário de símbolos" noite é um vocábulo que "para os gregos, era a filha do Caos e mãe do Céu (Urano) e da Terra (Gaia). Ela engendrou

---

[29] Grifos do autor.

[30] Grifos do autor

também o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano". Por sua vez o "alvorecer" ou a "aurora", com todas as suas riquezas simbólicas na tradição judaico-cristã, é sinal do poder de Deus celeste e o anúncio de sua vitória sobre o mundo das trevas. Diante disso, compreende-se que "noite e alvorecer" são mencionados em toda a extensão do romance e nos rementem à sensações similares, embora representem, em outros contextos, ideias opostas como a de escuridão x claridade. Na diegese Leviniana ambas são signos a simbolizar o Caos, o Medo, a Dor e a Insegurança de homens, mulheres, crianças. Apenas homens de diferentes cidadanias, faixas etárias e portes físicos. De crenças e de culturas também diversas. De sonhos interrompidos diante de um cenário forjado sobre verdadeiras atrocidades até então inimagináveis.

5. Considerações finais

> No calor do acontecimento, o sujeito se vê em conjunção com um sobrevir que transtorna e por vezes suprime a duração e a espacialidade. O acontecimento significa literalmente a negação do dizer, a negação do discurso. De acordo com um irrecusável lugar-comum, o acontecimento é antes de tudo um não-sei-quê que deixa o sujeito "sem-voz", sem a sua voz. O sobrevir do acontecimento vem anular a própria textura do tempo, isto é, a "virtude" potencializante da temporalidade. A questão pode ser assim resumida como devolver à temporalidade a memória que o acontecimento acaba de suspender? (ZILBERBERG, 2011, p. 189)

Retomando ao livro e dialogando com Zilberberg, podemos ainda questionar como o autor pôde voltar a vida depois de tudo o que passou e como conseguiu equilibrar a sua memória com tanta dor? Igualmente, podemos dialogar com o poema "*O bicho*" de Manuel Bandeira, escolhido como a epígrafe deste artigo, vinculando os fragmentos do romance analisado no artigo. Nem todo homem é humano. Nem todo humano possui humanidade, mas há algo pelo qual todos são capazes de matar ou morrer: a liberdade, sobretudo, a liberdade de ser, de existir, de resistir. Assim como toda e qualquer pessoa nasceu para ser livre a capacidade de se comunicar por meio das linguagens verbal e escrita é algo inerente à condição humana. Ante tais elucubrações a tríade representada pela Memória, Literatura e Semiótica buscam a permanência de um diálogo a fim de não cessarem as suas análises bem como suas contribuições para com as demais áreas do conhecimento e/ou manifestações artísticas.

Portanto, a relevância deste estudo se dá à medida que se tem a clareza de como é precisa a preservação da Memória e do Testemunho de um povo, sua perpetuação e do papel desempenhado pela Literatura en-

quanto instrumento capaz de documentar, de validar à escrita, mesmo que, por vezes, ficcional e da Semiótica no viés da investigação de um fenômeno em constante mudança como é a linguagem a partir de um acontecimentos que irrompeu e modificou toda a vida do personagem.

O romance "É isto um homem?", de Primo Levi, nos deixa uma indagação atemporal, haja vista, nunca deixarmos de nos deparar com cenas capazes de nos causar as mais variadas sensações, substantivos abstratos a carecer de um meio para se concretizarem, ou seja, a fome só existe porque se vê pessoas famintas por aí, aqui, acolá. Todas elas, demasiadamente humanas! Em uma hora somos as vítimas, os oprimidos e em outras vilões e opressores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVALIER, Jean. Dicionários de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

EAGLETON, Terry. *Teoria Literária: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FURTADO, Sílvia. *Leitura e Psicanálise*. (Curso de especialização em Teoria da Literatura). Imperatriz, UEMA-CESI, 2006.

FERNANDES, Fabricio Flores. *A escrita da dor*:testemunhos da ditadura militar.Tese de doutorado em Teoria e História Literária. UNICAM. 2008.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Literatura do testemunho: a literatura da era das catástrofes. *Revista EntreLetras* (*On-line*), v. 11, p. 7-27, 2020.

_____. A memória do testemunho e o cinema: representações cinematográficas da ditadura militar. *Revista Porto das Letras*, v. 4, n. 3, Edição Especial, p. 9-33, 2018.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HIRSCH, Marianne. A geração da pós-memória. In: ALVES, Fernanda Mota Alves; SOARES, Luísa Afonso; RODRIGUES, Cristiana Vasconcelos. *Estudos da memória*:teoria e análise cultural. Famalicão: Húmus, 2016. p. 299-325

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*: O Breve século XX. São Paulo: Cia da Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LEVI, Primo. *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença*: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Editora 34, 2018.

NORA, Pierre. La Génération. In.: NORA, Pierre (Org.). *Les Lieux de Mémoire*. V. 2. Paris: GALLIMARD, 1997.

POLLAK. Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: ____. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, Rio de Janeiro: Vértice, 1989.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas, Unicamp, 2007.

ROGER, Jérôme. *A crítica literária*. Trad. de Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

A NARRATIVIDADE E A INSTÂNCIA DISCURSIVA "EU" EM UM ESTUDO NEUROLINGUÍSTICO SOBRE ALZHEIMER

Iva Ribeiro Cota (UESB)
ivarcota@gmail.com
Daniely Martins dos Santos Ferraz (UESB)
dany_msf@hotmail.com
Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)
nirvanafs@terra.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta dados de um estudo neurolinguístico do sujeito LP, 74 anos, sexo feminino, com diagnóstico de doença de Alzheimer no intuito de analisar os processos de constituição da instância discursiva "eu" através de narrativas da história de vida. Para tanto, utiliza-se um método qualitativo de caráter longitudinal, em acompanhamentos individuais pautados na narratividade por meio dos subsídios teóricos permeados pela Neurolinguística em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Os resultados evidenciam os processos que perpassam a relação de LP enquanto sujeito, constituído na e pela linguagem, com a doença. À medida em que narra histórias vividas, marcas singulares são evidenciadas na reconstituição do seu discurso. Enquanto institui o presente formal através do presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, LP estabelece relações com a memória, configurando um meio para compreensão das dimensões subjetivas do que foi narrado como algo vivido pelo sujeito. Dessa forma, descortinam-se histórias permeadas de significações, de arranjos e rearranjos através de recursos que a língua fornece para o sujeito se manter no processo discursivo.

Palavras-chave:
Narratividade. Doença de Alzheimer. Neurolinguística Enunciativo-discursiva.

ABSTRACT

This article presents data from a neurolinguistic study of the subject LP, 74 years old, female, diagnosed with Alzheimer's disease, not intended to analyze the processes of constitution of the "I" discursive instance through life history narratives. For that, a qualitative method of longitudinal character is used, in individual accompaniments based on narrativity through the theoretical subsidies permeated by Neurolinguistics in an enunciative-discursive perspective. The results show the processes that permeate the relationship of LP as a subject, constituted in and by language, with the disease. As he narrates lived stories, singular marks are evidenced in the reconstitution of his speech. While instituting the formal present through the present inherent to the enunciation, which is renewed in each discourse production, LP relations with memory, configuring a means for understanding the subjective dimensions of what was narrated as something experienced by the subject. In this way, stories permeated by meanings, arrangements and rearrangements are revealed through the resources that the language offers for the subject to remain in the discursive process.

Keywords:
Narrativity. Alzheimer's disease. Enunciative-discursive Neurolinguistics.

1. Introdução

O envelhecimento humano é um processo comum a todos os seres vivos. Mudanças na pirâmide etária em todo o mundo trouxeram consequências para a sociedade e, obviamente, para os indivíduos idosos, devido, entre outros fatores, ao aumento das doenças conhecidas essencialmente como de pessoas idosas, como as demências, por exemplo. Dentre as inúmeras doenças que podem ocasionar a demência, a doença de Alzheimer (DA) corresponde a maior parte das ocorrências diagnosticadas. Indivíduos com DA apresentam alterações cognitivas, de linguagem e de comportamento que se agravam durante o curso da doença. Avaliações clínicas de pacientes com a doença demonstram alterações de fala e de linguagem desde os estágios iniciais.

Dentre os fatores linguísticos, Panhoca (2013) denota que a narrativa é um dos tipos de discurso que mais resiste aos quadros neurológicos. Beilke e Novaes-Pinto (2010) evidenciam que a produção de narrativas tem se constituído um lugar efetivo para se observarem as possibilidades de resgaste de eventos ocorridos no passado (as memórias) e se analisarem as dificuldades encontradas pelos sujeitos com DA com os processos linguísticos e cognitivos.

Ao se levar em consideração que a linguagem, em seu caráter constitutivo das vivências humanas, é estruturante do real, do homem enquanto sujeito do seu discurso, em que se ancora na narratividade como forma de (re)constituição da linguagem "patológica" por um idoso demenciado, faz-se importante considerar quais os processos de que o sujeito LP lança mão, por meio de narrativas da sua história de vida, para possibilitar a constituição da self-narrativa[31]. Para tanto, este estudo tem o objetivo de analisar os processos de constituição da instância discursiva "eu" do sujeito LP através de narrativas da história de vida.

Tendo em vista o crescimento do número de idosos em todo o globo e, evidentemente, um aumento proporcional das doenças típicas

[31] Este conceito é utilizado por Panhoca (2013) para se referir ao papel das narrativas na construção da identidade pessoal. Para a autora, as narrativas evidenciam, especialmente, dois pontos: eventos do passado (narrativas históricas) e processos imaginativos (narrativas fantásticas). As narrativas estão em constante transformação e, à medida que se configuram, a identidade pessoal vai sendo construída.

dessa fase, observa-se a necessidade de reflexões acerca das implicações sobre a DA, uma vez que faz parte do conjunto das mais importantes doenças comuns na velhice que culminam um declínio funcional e progressivo. Por isso, é imperativo o desenvolvimento de pesquisas que relacionem linguagem e DA e os recursos que resistem posteriormente ao comprometimento cerebral.

Nesse sentido, este artigo apresenta a relação entre cérebro e linguagem na perspectiva dos estudos da Neurolinguística enunciativa-discursiva para fundamentar, na sequência, questões sobre a Narratividade e a constituição do sujeito na e pela linguagem, configurando, na seção seguinte, a metodologia que delineia a coleta e análise de dados. A partir desses pressupostos, apresentam-se dados do sujeito LP e as considerações sobre a narratividade e a instância discursiva "eu" em um estudo sobre Alzheimer.

2. *Neurolinguística enunciativa-discursiva: a relação entre cérebro e linguagem*

Um longo caminho foi percorrido desde as primeiras correlações anátomo-funcionais entre cérebro e comportamento humano, realizados pelos egípcios, até o estabelecimento de bases científicas dos distúrbios dos processos mentais na segunda metade do século XIX pelo cientista francês Paul Broca (1824–1880).

Os estudos neurolinguísticos despontam em meio à colaboração tumultuosa entre ciência médica e a ciência linguística nas investigações sobre a cognição humana, linguagem e os processos que perpassam esses fenômenos. Morato (2001) argumenta que não se pode conceber a relação entre cérebro e linguagem como estruturas fechadas e independentes, determinadas de modo apriorístico pela predeterminação biológica ou de maneira inata, mas, em contrapartida, como um sistema dinâmico e flexível "ancorada na inter-relação de diferentes áreas do córtex e na interdependência de múltiplos processos ou funções cognitivas (como memória, linguagem, percepção etc.) que atuam em nossas várias formas de perceber e interpretar o mundo" (MORATO, 2001, p. 144).

Nesse sentido, a base teórica da ciência do cérebro e dos processos mentais sofreu uma alteração radical desde os estudos pioneiros de Broca. De acordo com Luria (1981), a teoria do cérebro foi duramente criticada ao longo do tempo por se basear em conceitos que a aproxima-

vam de certos modelos mecânicos, tendo o propósito de explicar o funcionamento da atividade cerebral por analogia a uma rede telefônica ou a localização de um tecido particular do cérebro responsável por determinadas funções.

Em seus estudos, Luria apresenta um reexame do conceito de "função" utilizada nas pesquisas médicas e neurocientíficas e propõe um novo olhar para esse termo. Segundo o estudioso, nenhuma das formas complexas de atividade mental, aos quais se enquadram a percepção e memorização, gnosias e praxias, fala e pensamento, escrita, leitura e aritmética "pode ser encarada como representando uma 'faculdade' isolada ou mesmo indivisível, que seria a 'função' direta de um grupo celular limitado ou seria 'localizada' em uma área particular do cérebro" (LURIA, 1981, p. 15). O conceito revisado de função como um sistema funcional difere nitidamente da definição de função de um tecido particular.

Nessa perspectiva, as pesquisas pioneiras de Broca são questionadas ao localizar em uma porção cerebral específica a faculdade da linguagem que, anos mais tarde, limitou-se a encará-la como uma área de programação motora, mas não da linguagem, uma vez que os processos mentais superiores possuem uma estrutura particularmente complexa e, diferentemente das formas elementares, não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex cerebral.

Em sua tese de doutoramento (1986) e posterior publicação do livro *Diário de Narciso: Discurso e Afasia* (1988), Maria Irma Hadler Coudry inaugura um novo caminho teórico-metodológico assentado em uma neurolinguística de orientação discursiva dos estudos que relacionam linguagem e cognição. Ao longo desses anos, Coudry desenvolveu uma série de pesquisas no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, baseados em acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos, em que se avaliam a linguagem em funcionamento, enquanto processo e a relação do sujeito com e sobre a linguagem. Sampaio (2010, p. 5) considera que "os estudos que se ancoram nessa tradição discursiva trabalham em meio a experiências discursivas, que tenham lógica para as pessoas da nossa sociedade".

Embora os trabalhos sobre Neurolinguística enunciativo-discursiva se fundamentem nos estudos das afasias, veremos que nos últimos anos há uma corrente de estudiosos, especialmente Rosana do Carmo Novaes Pinto, Hudson Marcel Bracher Beilke (2007, 2008, 2009, 2010) e Ivone Panhoca (2013), preocupados em compreender e explicar os distúrbios

de linguagem e sua relação com cérebro e atividade cognitiva nos processos demenciais.

As pesquisas neurolinguísticas sobre afasia parecem apontar caminhos que conduzem a bases teóricas consolidadas para o estudo das demências, ao passo que a natureza dos sintomas das afasias e das alterações de linguagem nas demências sugerem ser de ordens distintas, a literatura concorda que ambas apresentam sintomas neurolinguísticos semelhantes: anomia, dificuldades para encontrar palavras, produção de parafasias, presença de ecolalias, repetições, confabulações, etc. (COUDRY; MORATO, 1990), além disso, observa-se a relevância da narrativa para se analisar esses sintomas em meio a construção de identidade pessoal.

3. Narratividade e a constituição do sujeito na e pela linguagem

Neste trabalho, aborda-se a narrativa como forma de reconstituição da linguagem de um idoso demenciado, em que representa uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos através da mobilização de um vasto conjunto de saberes no momento da interação que possibilitam que os sujeitos se tornem visíveis para eles mesmos.

De acordo com Cunha (1997), as narrativas dos sujeitos refletem as formas pelas quais eles apreendem a realidade, estando, portanto, prenhes de significados e interpretações. Seguindo esse raciocínio, Polkinghorne (1988) argumenta que as pessoas se autoconcebem – e concebem umas às outras – em termos de uma história. E as histórias pessoais são, sempre e de alguma forma, parte do estoque geral de histórias da cultura; do estoque de histórias que mostram como as vidas têm se encaminhado. Sob forma de narrativa, essas histórias vêm – de alguma forma – entrelaçadas, dando sentido, efeito e valor à vida.

Marcuschi (1991) aponta que os idosos utilizam estratégias em contextos de interação verbal com o intuito de resistir e preservar sua imagem social no processo natural de envelhecimento. Veremos que, no caso dos idosos com algum tipo de demência, a narrativa constitui uma dessas estratégias, possivelmente por ser um dos tipos de discurso que mais resiste aos quadros neurológicos, assim como ressalva Panhoca (2013).

A narrativa, como parte integrante da interação humana, dá forma ao conteúdo vivido através de histórias relatadas. Para Panhoca (2013), a

> [...] narrativa além de enfocar eventos passados (narrativas históricas) e de permitir que a pessoa se veja e se mostre, através de processos imaginativos (narrativas fantásticas), dá forma à identidade pessoal. A narrativa revisa, seleciona e ordena detalhes, podendo constituir-se em uma self-narrativa que justifica e esclarece a condição e a situação de quem a narra. À medida que novos elementos vão sendo adicionados às nossas vidas, as narrativas vão se configurando e nossa identidade pessoal vai sendo construída. (PANHOCA, 2013, p. 879)

De acordo com Beilke e Novaes-Pinto (2010), a construção de uma narrativa demanda uma (re)organização tanto das estruturas linguísticas (escolha lexical, encadeamento, uso de verbos no passado, apresentação de algo inédito que valha a pena ser contado, etc.), quanto dos fatos – das memórias – a serem narrados (reais ou fictícios).

Em seus estudos sobre enunciação e subjetividade na linguagem, Benveniste (1966; 1976) ressalta que a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se de índices específicos produzidos na e pela enunciação, como a temporalidade, os indicadores da *dêixis*, os índices de pessoa (a relação *eu-tu*), que servem como subsídios para revelar a subjetividade na linguagem. A existência desses índices implica o seu valor social, cultural e histórico que são demarcados através de fatos narrados e impressos na linguagem. E nos fundamentamos na Teoria da Enunciação que preconiza que não atingimos o homem dissociado da linguagem, pois "é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem" (BENVENISTE, 1966, p. 285).

Benveniste (1966) postula, ainda, a existência de um conjunto de instrumentos em que o locutor se apropria para realizar o ato enunciativo e que se configuram como ferramentas decisivas para a compreensão da noção de temporalidade da sua teoria. Para esse estudioso, o homem se coloca no mundo como sujeito na e pela língua e esse domínio é marcado pela temporalidade. Falar do passado através do presente por meio de narrativas revela a natureza sui-referencial do tempo linguístico, pois "o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o 'agora' e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo" (BENVENISTE, 1976, p. 85). Desse modo, o ato de narrar faz com que continuidade e temporalidade se engrenem no presente contínuo e coextensivo da enunciação.

Para tratarmos das singularidades linguístico-discursivas de um idoso demenciado, compreendendo os processos que perpassam a sua apropriação enquanto sujeito, constituído na e pela linguagem por meio de

narrativas de histórias de vida, é indispensável a imersão nos aspectos que atravessam o envelhecimento humano e os processos demenciais, a fim de estabelecer uma relação mais precisa entre a patologia (DA) e as dificuldades encontradas com a linguagem no processo de produção das narrativas.

4. Metodologia

Este artigo sistematiza e apresenta inferências desenvolvidas por Ferraz (2019), uma das autoras deste trabalho, na dissertação da de mestrado intitulada *A instância discursiva "eu" nas narrativas do sujeito LP,* destacando aspectos da narratividade que sobredouram as questões da doença de Alzheimer. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e caráter longitudinal, desenvolvido em 25 sessões com o sujeito, que subsidiariam as narrativas de histórias de vida através de resgastes de memória.

Utilizou-se o critério de saturação de Minayo (2006) para estabelecer o fechamento ou interrompimento da coleta de dados, em que elementos substancialmente novos não aparecem dentro do campo de investigação que possam subsidiar a pesquisa, ou seja, a apreensão de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado. Consonante a essa ideia, Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 17) evidenciam que a "amostragem por saturação é uma ferramenta conceitual de inequívoca aplicabilidade prática, podendo, a partir de sucessivas análises paralelas à coleta de dados, nortear sua finalização".

Desse modo, o critério de saturação atravessou todo o processo de captação e compreensão do funcionamento da narratividade de LP após dano neurológico, entendendo o avançar do processo demencial sobre a linguagem e memória do sujeito e as estratégias que utiliza para "driblar" as dificuldades encontradas.

Ao final das 25 sessões, foi estabelecido o fechamento provisório, como denomina Minayo (2017, p. 9), ao passo que "quem faz pesquisa qualitativa trabalha com a ideia de que ciência se faz por aproximações e de que as investigações seguem e se aprofundam no futuro com ele ou com outros pesquisadores".

Dessa forma, este trabalho baseia-se em dados de acompanhamento do sujeito LP, sexo feminino, 74 anos, brasileira, que há 6 anos recebeu o diagnóstico de DA. A idosa foi encaminhada para estudo neurolin-

guístico pela geriatra que a acompanha desde o diagnóstico. LP faz uso de medicamentos para retardar a progressão dos sintomas da doença e não possui nenhuma comorbidade clínica.

Em relação aos aspectos legais da ética em pesquisa com seres humanos, este trabalho foi desenvolvido mediante a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, através do parecer de número 3.218.741. As sessões foram gravadas após autorização da filha CTN e de LP e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do participante e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Os encontros ocorreram no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e foram pautados em uma perspectiva enunciativo-discursiva da narratividade de histórias de vida e resgates de memórias, pois, assim como afirma Panhoca (2013, p. 882), as narrativas "instauram a possibilidade da singularidade, na medida em que os dados que emergem revelam como o sujeito que narra – e apenas ele – posiciona-se no mundo e como ele se relaciona com o outro, com sua própria história e consigo mesmo".

As sessões foram transcritas levando em consideração o modelo de registro do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN)[32], que é uma ferramenta metodológica que possui um papel imprescindível para dar visibilidade ao acontecimento discursivo, através da representação dos dados produzidos por um sujeito demenciado, no caso específico desta pesquisa. O BDN é, portanto, um sistema que auxilia o investigador a transcrever os dados e, sobretudo, a identificar dados que poderiam estar ocultos e que oferecem indícios importantes a respeito da relação do sujeito com a linguagem e o caráter organizador da linguagem após comprometimento cerebral. Tal feito requer uma atitude contemplativa por parte do investigador que se "desloca do acontecimento discursivo (do

[32] O BDN vem se desenvolvendo desde 1996 objetivando, especialmente, a transcrição, o armazenamento e a busca de dados produzidos em sessões individuais e em grupo do Centro de Convivência de Afásicos (CCA/UNICAMP) e do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho/UNICAMP). Para demonstrar a dinâmica das situações dialógicas verbais e não verbais, o BDN dispõe de um sistema de notação e codificação, além de um sistema aberto de busca fundamentado em categorias descritivas para auxiliar a identificação dos dados (FREIRE; COUDRY, 2016).

então presente) para o evento discursivo (o passado e o que dele restou)" (FREIRE; COUDRY, 2016, p. 368).

Após ajustes para contemplar os objetivos das investigadoras, a tabela do BDN resumiu-se em cinco colunas que consistem em numeração dos enunciados, sigla do locutor, transcrições, observações sobre condições do enunciado verbal e observações sobre condições do enunciado não verbal. Abaixo, apresentamos o modelo de registro utilizado:

QUADRO 1: Modelo de registro.

Código	**Finalidade**
Sigla do locutor	LP (sujeito) Idf (investigadora)
/	Pausa breve
//	Pausa longa
( )	Trecho incompreensível
?	Pergunta
!	Afirmação
‘ ’	Aumento do tom de voz
“ ”	Mudança do tom de voz
...	Interrupção

Fonte: Daniely Martins dos Santos Ferraz apresentada em dissertação (2019).

5. Alguns dados em Neurolinguística

Esta seção destina-se a apresentar algumas análises de dados retirados de recortes da narrativa da história de vida do sujeito LP. Discute-se sobre o funcionamento da linguagem do sujeito e os artifícios que ele lança mão para apropriar do seu discurso e se manter no diálogo. Para tanto, fundamenta-se na Teoria da Enunciação postulada por Benveniste. Vejamos os recortes de episódios abaixo:

5.1. Situação enunciativa-discursiva 02/03/2018

No episódio dialógico abaixo, estavam presentes LP e a investigadora Idf. A idosa relata a dificuldade em lembrar-se das coisas por conta do "problema de esquecimento". LP geralmente oscila ao relatar o seu "problema": algumas vezes afirma que está melhorando e que não esquece mais onde guardou os objetos em casa, outras vezes descreve que tem piorado, não podendo mais sair sozinha. Ao final do trecho, narra um episódio no qual conseguiu sair de casa escondida. LP se perdeu

na rua, mas foi encontrada e levada para casa por um conhecido da família.

Quadro 2: **"**Probrema" de esquecimento.

Turno	**Sigla do locutor**	**Transcrição**	**Observações sobre condições do enunciado verbal**	**Observações sobre enunciado não verbal**
1	Idf	A senhora nem tá lembrada de mim, né?		
2	**LP**	Hein?		
3	Idf	A senhora tá nem lembrada de mim, tá não?		
4	**LP**	Tô, ouxe ( ) não esqueço.		
5	Idf	A senhora me viu essa semana?		
6	**LP**	Hein?		
7	Idf	A senhora me viu essa semana?		
8	**LP**	Essa semana eu não me lembro, né, tô com probrema de esquecimento. Eu vim aqui?		
9	Idf	Hoje é sexta-feira...		
10	**LP**	Hã.		
11	Idf	Terça-feira a senhora tava aqui com CTN.		
12	**LP**	Ah, tô com probrema de esquecimento, minha fia, que não sei o que vou fazer, tem hora que dá um branco assim...	Risos.	
13	Idf	E tá esquecendo muito? A senhora tá esquecendo muito?		
14	**LP**	Às vezes, eu esquece muito, né, num tô pudendo nem andar sozinha.		
15	Idf	Tem que andar sempre acompanhada, né?		
16	**LP**	É! Que eu gostava sempre de andar sozinha, minha mãe ( ) agora num posso mais. Um dia eu saí, aí foi preciso uma pessoa me levar em casa, né, que eu num acertei mais voltar.		

Fonte: Transcrição de Daniely Martins dos Santos Ferraz apresentada em dissertação FERRAZ (2019).

Podemos observar que, após ser questionada pela investigadora se recorda-se dela, LP diz prontamente que se lembra, como transcrito no turno 4. Tal situação, conforme aponta Marcuschi (1991), evidencia as estratégias utilizadas pelos idosos em contextos de interação verbal como atividades que demonstram a capacidade do sujeito em resistir e preservar sua imagem social. No caso específico de LP que atravessa um quadro demencial, nota-se que, mesmo não lembrando se conhecia aquela pessoa, responde em tom afirmativo "tô" seguido de "ouxe, não esqueço", possivelmente querendo demonstrar que não poderia ter esquecido uma informação que parecia óbvia.

Quando a investigadora é mais específica na pergunta, LP afirma não se lembrar se a encontrou naquela semana (turno 8) por conta do seu problema de esquecimento e, logo após, pergunta se esteve naquele local, demonstrando que realmente não havia conseguido fazer o resgaste da informação. Quando pergunta "eu vim aqui?", LP se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Percebemos que a idosa se estabelece como *eu* dirigindo-se a investigadora que é seu alocutário na situação do diálogo, suscitando-lhe uma resposta.

Na mesma pergunta, ao proferir o advérbio *aqui*, LP delimita a instância espacial e temporal que se relaciona a instância discursiva *eu*. Mesmo não sabendo onde é *aqui*, a idosa demarca uma localização que, para ela, é estranha, mas se utiliza desse mecanismo para tentar responder a pergunta anterior da investigadora: "a senhora me viu essa semana?" (turno 7). Dessa forma, perguntar se já esteve naquele lugar, suscitaria uma resposta da investigadora que, além de responder o que foi perguntado, também apontaria a LP se a viu ou não. A pergunta da idosa constitui a realização de um complexo esforço cognitivo e linguístico, através da sua prática discursiva que lhe oferecia evidências a pergunta feita no turno 7 (se esteve no local, provavelmente viu a investigadora, se não esteve, certamente não a viu), demonstrando o seu empenho em manter-se no diálogo mesmo encontrando dificuldades no resgate de algumas memórias.

Nos turnos 14 e 16, nota-se que o processo dialógico foi fundamental para o resgaste da informação do passado de LP, no qual enunciar *"num tô pudendo nem andar sozinha"* remeteu a uma lembrança de algo que gostava de fazer e que está relacionado ao enunciado do turno 14.

Conforme aponta Beilke e Novaes-Pinto (2010), para que memórias sejam formadas e, posteriormente, "resgatadas", é preciso que se

construam sentidos. Esses autores enfatizam que a construção de uma narrativa demanda uma (re)organização tanto das estruturas linguísticas, quanto dos fatos – das memórias.

No turno 16, percebe-se que LP faz a escolhas lexicais apropriadas, utiliza o verbo no passado "gostava" para se referir ao tempo em que morava na roça, pois enuncia sobre sua mãe. Logo após, complementa a sua enunciação dizendo "um dia eu saí, aí foi preciso uma pessoa me levar em casa, né, que eu num acertei mais voltar", dando seguimento à narrativa iniciada no turno 14 e fazendo referência a pergunta da investigadora realizada no turno 15.

O que se pode sublinhar nesse contexto é que LP opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição e, como denota Panhoca (2013), realiza escolhas significativas para representar estados, emoções e pensamentos, através de um encadeamento claro de ideias para seu alocutário, o que obedece ao fluxo narrativo.

5.2. Situação enunciativa-discursiva 19/01/2018

No quadro 3, observa-se o trecho de um diálogo entre LP, Idf, pesquisadora, CTN, sua filha e AC, neta da idosa e sobrinha de CTN. Neste momento, falávamos sobre os netos de LP. AC, sua neta mais velha, é a que convive mais tempo com a avó. TN, citada na conversa, é uma das filhas de LP, mãe de AC.

Quadro 3: A neta.

Turno	**Sigla do locutor**	**Transcrição**	**Observações sobre condições do enunciado verbal.**	**Observações sobre enunciado não verbal**
1	Idf	Essa é a netinha mais velha da senhora?		Aponta para AC.
2	**LP**	Essa aí?		
3	Idf	É!		
4	**LP**	É! A neta mais nova.		
5	Idf	É a mais velha?		
6	**LP**	É a mais nova, né? É CTN?	Olha para CTN e sorrir.	
7	CTN			Balança a cabeça negando.
8	**LP**	Não? É a cabeça minha, já tá caducando.	Risos.	
9	Idf	Oh, Dona LP, TN tem quan-		

		tos filhos?		
10	**LP**	TN?		
11	Idf	É! Tem ela		Aponta para AC.
12	**LP**	TN? Acho que é cinco ou seis, não tô lembrada não!	Risos.	
13	Idf	A senhora não lembra não?		
14	**LP**	Lembro não!		
15	Idf	AC tem irmãos?		
16	**LP**	Tem não, o irmão dela morreu.	Risos.	

Fonte: Transcrição de Daniely Martins dos Santos Ferraz apresentada em dissertação FERRAZ (2019).

LP, no turno 2, emprega o pronome demonstrativo "essa" e o advérbio de lugar "aí" para se referir a neta que estava próxima. A idosa identifica o sujeito ao qual se refere por um indicador de ostensão simultânea a presente instância de discurso que, de acordo com Benveniste (1966), constitui o traço que une *eu/tu* através de um processo de dupla instância: *eu* como referente, sendo o indivíduo que enuncia o discurso que contém a instância linguística *eu*, e instância de discurso contendo *eu*, como referido, pois introduz o indivíduo alocutado na presente instância de discurso a instância linguística *tu*. LP é referente, pois utiliza marcadores dêiticos para designar o sujeito que está no mesmo ambiente e é referido, pois instaura a presença do outro em seu discurso.

Ao responder à pergunta da investigadora no turno 4 "é! A neta mais nova" e ser questionada novamente, LP reforça o que foi dito anteriormente, mas solicita a ajuda da filha para sustentar a afirmação realizada nos turnos 4 e 6, por meio de dois processos: o primeiro acontece quando LP se declara como locutor e assume a língua, implantando o outro diante de si, seja qual for o grau de presença que ela atribua a este outro.

De acordo com Benveniste (1966), toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário; o segundo processo ocorre quando LP, enquanto enunciador, se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário através do emprego de uma sentença na interrogativa, sendo uma enunciação construída para suscitar uma "resposta", por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um comportamento com dupla entrada, ou seja, a medida que a idosa se direciona a CTN, seu alocutário, espera receber uma resposta de retorno.

Quando CTN responde a sua pergunta, LP realiza um complexo trabalho cognitivo, no qual estabelece uma relação entre um signo não verbal (CTN balança a cabeça negando) e aquilo a que remete (que AC não é a neta mais nova), através de toda uma rede de significação associada a esse signo. Certamente, LP utiliza o enunciado e as memórias do outro para minimizar as dificuldades com a linguagem e memória decorrentes do seu "problema de esquecimento". Nota-se, nos encontros em que sua filha está presente, que a idosa frequentemente solicita a sua ajuda para a sustentação da sua fala. Para Panhoca (2013), diante das dificuldades de memória, um recurso bastante explorado pelos idosos é a menção ao outro como uma estratégia de apoio diante dos obstáculos linguísticos, como sendo uma espécie de "memória externa" do sujeito, como denominado pela autora.

Conforme afirma Benveniste (1976), o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro. Em forma de discurso, a enunciação coloca duas figuras igualmente necessárias, constituindo a estrutura do diálogo. Toda enunciação é sempre diálogo, seja individual ou coletivo; assim, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. LP, à medida que sustenta sua enunciação na enunciação do outro, introduzindo aquele que fala em sua fala, constrói progressivamente uma nova configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que vão sendo modificados, desativados e reativados, complementando-se discursivamente na fala do outro. Consonante a essa ideia, Franchi (1977) ressalta que a linguagem é um trabalho de construção coletivo, no qual cada indivíduo se identifica com outros e a eles se contrapõe, exercendo suas opções solitárias.

Pode-se observar nos turnos 12, "TN? Acho que é cinco ou seis, não tô lembrada não!", e 16, "tem não, o irmão dela morreu", certa desorientação temporal em LP, uma vez que, em ambos os turnos, remonta sua história como a história do outro (LP tem cinco filhos e anteriormente a essa conversa, a idosa relatava sobre a morte de um irmão). Esse fato pode ser atribuído ao avançar da doença, ao passo que desorientação espaço-temporal e dificuldades em distinguir eventos do presente e do passado são sintomas da DA, principalmente na fase moderada em que LP se encontra. No entanto, embora não se desconsiderem as dificuldades linguísticas e cognitivas enfrentadas pela idosa, especialmente o comprometimento da memória e de algumas habilidades mentais superiores,

como a atenção, situamos a linguagem como uma atividade de significação que constitui a realidade humana e que resiste ao dano neurológico.

Desse modo, verifica-se que LP apresenta uma noção de presente que é demarcada por sua linguagem e utiliza um conjunto de instrumentos enquanto locutor para realizar o ato enunciativo no aqui e agora, como os indicadores dêiticos, a instância discursiva *eu/tu* postulados por Benveniste. À medida que a idosa narra suas histórias de vida, institui o presente formal através do presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso.

Segundo Benveniste (1976, p. 85), o presente é "esta presença no mundo que somente o ato da enunciação torna possível (...) o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o 'agora' e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo". Apesar de LP ter dificuldades em distinguir de forma clara eventos do passado, observa-se que há uma delimitação do que é presente e do que já não é mais, ainda que esse "não presente" se apresente confuso para ela. LP vai imprimindo sua subjetividade inerente ao exercício da linguagem, os artifícios de arranjos, de construção de sentidos, por meio da organização linguística da noção de tempo.

6. Considerações finais

Para compreender a linguagem do sujeito com demência, é necessário considerar todas as situações que envolvem a vida diária desse indivíduo, sua esfera social, cultural e biológica, antes de avaliar sua linguagem como patológica através de normas gerais que reduzem as marcas constitutivas da linguagem humana.

Através da pesquisa desenvolvida foi possível compreender o funcionamento linguístico-discursivo do sujeito LP e os processos de que lança mão para apropriar-se da língua, por meio de artifícios de negociações e reorganizações das memórias a partir da sua narratividade. Os dados apresentam indícios singulares e valiosos para o entendimento da "(re)descoberta" após diagnóstico de uma idosa frente aos desafios linguísticos e cognitivos diante da patologia para se manter como um sujeito falante.

No que tange ao processo de constituição da instância discursiva "eu" através de narrativas da história de vida, os resultados puderam confirmar que o sujeito LP organiza sua narrativa por conta própria, obede-

cendo as leis de referência interna da linguagem, inserindo novos elementos as histórias que vão construindo a sua identidade pessoal, a forma como apreende o mundo e a relação com o outro, através de mecanismos que revisam, selecionam e ordenam os detalhes do seu discurso, constituindo sua *self*-narrativa que justifica e esclarece a condição de uma idosa utilizando a língua em meio ao processo demencial.

Além disso, nota-se, a partir dos recortes, que a idosa se apoia na fala dos seus interlocutores para sustentação da sua fala, como uma estratégia de "suporte" diante dos obstáculos linguísticos, introduzindo aquele que fala em sua fala. Tal fato nos aponta para a importância dos interlocutores na reorganização e reconstrução das memórias por meio de narrativas em contextos enunciativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILKE, H. M. B. *Linguagem e Memória na Demência de Alzheimer-Contribuições da Neurolinguística para a Avaliação da Linguagem*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.136f.

_____; NOVAES-PINTO, R. C. On the relation Language-Memory: considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer's Dementia. *III Composium Internacional da IALP* (International Association of Logopedics and Phoniatrics). *Anais do II Composium Internacional da IALP*, São Paulo, 2007.

_____. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das "memórias" por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2. p. 557-67, 2010.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum, 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 1995 [1966].

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães *et al*.; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1989 [1976].

COUDRY, M. I .H. *Diário de Narciso*: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1988].

_____; MORATO E. M. Alterações neurolingüísticas na Demência do tipo Alzheimer. *Congresso Brasileiro de Psiquiatria Biologica*, 1990.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! – as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ*., v. 23, n. 1-2, São Paulo, 1997.

FERRAZ, D. M. S. *A instância discursiva "eu" nas narrativas do sujeito LP*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista, BA, 2019.

FONTANELLA, B. J. B; RICAS, J; TURATO, E. R. *Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde*: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, 24(1):17-27, Rio de Janeiro, 2008.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Almanaque, 5*. p. 9-27, São Paulo: Brasiliense, 1977.

FREIRE, F. M. P; COUDRY, M. I. H. Banco de Dados de Neurolinguística: ver, analisar, intervir, teorizar. *Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, v. 3, Portugal, p. 367-76, 2016.

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

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 9-13,

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, São Paulo-SP, abril. 2017.

_____. Desafio do Conhecimento. *Pesquisa Qualitativa em Saúde. 9*. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 143-69

NOVAES-PINTO, R. C; BEILKE, H. M. B. Avaliação de linguagem na Demência de Alzheimer. *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 2 p. 97-126, 2008.

PANHOCA, I. Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer: Linguagem e presença de sujeito. *Estudos Linguísticos*, 42 (2): p. 878-88, São Paulo, maio-ago 2013.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative Knowing and the human sciences. Albany, *NY State University of New York Press*, p. 232, 1988.

SAMPAIO, N. F. S. Alguns aspectos relacionados ao funcionamento da linguagem no envelhecimento. *Web revista discursividade*, 7 de dezembro de 2010.

A PRESENÇA DO CÔMICO EM "NARRATIVAS MILITARES" (1878), DO VISCONDE DE TAUNAY

José Mário Jovanelli (UEMS)
josejovanelli@gmail.com

RESUMO

A obra do Visconde de Taunay possui relevância tanto para a história quanto para a ficção, haja vista "A retirada da Laguna" (1871) e "Inocência" (1872), suas obras mais conhecidas, mesclarem fatos e pessoas com ficção e personagens. Seu livro de contos "Narrativas Militares" (1878), escrito sob o pseudônimo de Silvio Dinarte e com edição única, por isso menos conhecido, segue o estilo memorialístico de sua obra, mas apresenta um aspecto de seu discurso ficcional pouco explorado: o cômico, marcado pelo humor e pela ironia. Os contos possuem como pano de fundo histórico principalmente a Guerra do Paraguai (1865–1870) o que abre espaço para uma ficção onde tanto as tragédias se desdobram em dramas coletivos e individuais, como também revelam situações cômicas atenuantes das adversidades. Esse trabalho visa explorar os sentidos subjacentes da enunciação em trechos cômicos da obra "Narrativas Militares", implícitos no discurso literário, considerando o humor e a ironia como traços inerentes a esse discurso e que potencializam a crítica aos homens e às instituições do século XIX. Para a análise das narrativas nos servimos dos textos de Braith (2008), Candido (2002), Muecke (1995), dentre outros.

Palavras-chave:
Cômico. Taunay. "Narrativas Militares".

ABSTRACT

Visconde de Taunay work is important both for the history and fiction, considering "A retirada da Laguna" (1871) and "Inocência" (1872), his most known works, mix facts and people with fiction and characters. His book of tales "Narrativas Militares" (Military Narratives) (1878), written by the pseudonym Silvio Duarte and with unique edition, reason why it is less known, follows a memorialistic style of his work, but presents an aspect of its fictional speech which is less explored: the comic, marked by the humor and irony. Paraguay War (1865–1870) is a historical background for the tales that contributes for a fiction in which tragedies are unfold in collective and individual dramas and reveals comic situations mitigating adversities. This work aims to explore the enunciation underlying senses in comic excerpts from the "Narrativas Militares" work that are implicit in the literary speech, considering humor and irony as inherent traits to this speech and which potentiate the criticism of men and of XIX century institutions. In order to do the narratives analysis, we have Braith (2008), Candido (2002) and Muecke (1995) texts, among others.

Keywords:
Comic. Taunay. "Military narratives".

1. *Introdução*

O escritor brasileiro Alfredo d'Escrangnolle Taunay (1843–1899), o Visconde de Taunay é mais conhecido como autor das obras "A retirada da Laguna" (1871), relato de predomínio histórico que tratada infeliz campanha da Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai (1865–1870), no sul da Província de Mato Grosso, no século XIX, e "Inocência" (1872), romance ambientado no sertão e ligado à estética romântica em voga no mesmo século. Ambos os livros pertencem à primeira fase do escritor, considerada a mais profícua por críticos como Silvio Romero (1851–1914) e Lucia Miguel-Pereira (1901–1958). Geralmente o nome de Taunay nos remete a esses dois livros, por issoo restante de sua obra quase sempre se restringe a estudantes e pesquisadores.

O livro de contos "Narrativas Militares" (1878), objeto de estudo deste trabalho, está entre os textos pouco conhecidos do autor. Escrito sob o pseudônimo de Silvio Dinarte e nunca reeditado, embora pertença também à primeira fase da obra de Taunay, é pouco estudado. O livro traz narrativas que se baseiam, sobretudo, no conhecimento de assuntos militares e nas experiências do autorvividas na campanha da Guerra do Paraguai. São cinco contos: "Um irmão", "A vingança de um Recruta", "O Capitão Caipora", "Um dia de paixão", e "Tio Hilario"; e estão estruturados nas ações de seus personagens, homens brasileiros em tempos de guerra.

Neste trabalho, analisamos trechos desses contos sob o viés cômico das relações humanas no ambiente de conflito bélico. Essa abordagem, pouco comum quando se estuda a obra de Taunay, permite também constatar a presença de uma crítica por vezes direta, por vezes sutil a homens e instituições de seu tempo.

A presença do cômico nessas narrativas relacionadas à guerra funciona, no plano discursivo, como elementos de distensão da trama. Em um ambiente propício a tragédias, o humor e a ironia se tornam um lenitivo para as dores e os sofrimentos dos envolvidos. De acordo com D. C. Muecke "as áreas de interesse que mais prontamente geram ironia são, pela mesma razão, as áreas em que se investe mais capital emocional: religião, amor, moralidade, política e história" (MUECKE, 1995, p. 76). Daí serem as duas guerras referenciadas nos contos – A Guerra da Cisplatina e a Guerra do Paraguai – momentos históricos ao mesmo tempo trágicos e abertos ao campo do humor e da ironia, a depender do contexto da enunciação e da elaboração do discurso.

2. *O Visconde de Taunay*

Escritor ligado ao romantismo com traços do realismo, Taunay participou como militar na Guerra do Paraguai e deixou uma vasta obra manifestada em gêneros e temáticas diversos que pendem ora para a história, ora para a literatura. Por isso, sua obra atende tanto a objetivos históricos como ficcionais, a depender dos objetivos e dos sentidos almejados.

A proximidade de Taunay com a elite monárquica – era monarquista convicto e amigo de Dom Pedro II – e com os altos escalões civis e militares de seu tempo, assim como sua ligação com a produção artística e participação na guerra tornaram seus textos uma voz representativa de sua época. Muitos de seus relatos são baseados em experiências pessoais que se fundem a fatos históricos resultando numa composição híbrida. O resultado é um estilo memorialista que culmina com a publicação de seu livro póstumo "Memórias" (1948).

A experiência de Taunay no meio militar permitiu a extração de caracteres humanos para a composição de personagens. Essa matéria prima sacada de modelos reais e transposta para a ficção impossibilita definir os limites entre a verdade e criação. Além disso, a proximidade de Taunay com o objeto narrado faz com que a voz do narrador em primeira ou terceira pessoa se confunda com a voz do próprio autor, espectador dos acontecimentos, resultando numa focalização interventiva.

Em alguns contos, a voz autor/narrador intervém na diegese devido à proximidade do narrador com os fatos e personagens e a narrativa adquire aspecto de relato de viagem. Sobre essas intervenções, Aguiar e Silva (2011) afirma:

> Em intervenções deste tipo, o narrador, dirigindo-se por vezes explicitamente ao leitor, pode orientar a urdidura da intriga, pode comentar um acto ou um estado de espírito de uma personagem, pode desenvolver uma digressão sobre qualquer matéria relacionada com os acontecimentos diegéticos. É, sobretudo, através desses comentários e dessas digressões que o narrador estabelece o seu distanciamento, ou sua proximidade, sob o ponto de vista ideológico, ético, etc., perante as personagens da narrativa. (AGUIAR E SILVA, 2011, p. 782)

O entrelaçamento de vozes entre autor/narrador/personagem se dá sem o recurso narrativo do discurso indireto livre e resulta num texto mais solto, sem as amarras obrigatórias do compromisso histórico, embo-

ra Taunay os considere, por vezes, um registro para a história, e sem a profundidade psicológica própria da ficção.

Por meio dessa "voz de fora" percebemos nos contos de "Narrativas Militares" aflorar uma enunciação que por vezes intercala o cômico e o trágico e estabelece o tom discursivo do texto. Dessa forma, o narrador se torna,além de testemunha dos fatos, o emissor de uma voz desatada do compromisso histórico e que se abre para o relato de casos bem humorados, com discursos irônicos e por vezes críticos. Na análise de excertos dos contos, podemos identificar os aspectos discursivos ligados ao narrador/autor, e sua comicidade.

3. O cômico nas narrativas

A manifestação do cômico nas narrativas se estabelece por meio de um discurso marcado pela presença do humor e da ironia. As cenas cômicas provocadas pelo humor são construídas por uma linguagem onde as incongruências são expostas sem deixar dúvidas quanto ao significado que se busca, numa enunciação direta. As cenas de humor dos contos proporcionam instantes de descontração dos personagens e do próprio Taunay, muitas vezes personagem de sua própria narrativa.

A ironia, assim como o humor, representa um recurso para o discurso ficcional. Em seu conceito clássico, a ironia está ligada à filosofia e é vista como atitude, como uma "marca de personalidade, como postura estético-filosófica" (BRAIT, 2008, p. 41). Aristóteles (2008) considera a ironia como uma característica inerente do ser humano, e seu uso reflete uma atitude pessoal, o que liga o termo à filosofia. Sócrates desenvolve a ironia por meio da dialética, ou arte de dialogar, em textos recuperados por Platão. No Romantismo, ao caráter retórico-filosófico da ironia soma-se o jogo entre a idealização e a finitude do mundo; o desamparo do homem num universo limitado, cuja saída se dá pela subversão e retraimento e se torna a matéria da ironia romântica. Beth Brait assinala que

> Definida e praticada de diversas formas por diferentes filósofos, poetas e prosadores, como é o caso de Shelling, Quinet, Novalis, Jean-Paul, Swift, Tieck, Hoffmann, a ironia romântica pode ser traduzida como 'o meio que a arte tem para se auto-apresentar', como articulação entre filosofia e arte, poesia e filosofia, na medida em que não estabelece fronteiras entre princípio filosófico e estilo literário. (BRAIT, 2008, p. 34)

Logo, tanto sob o ponto de vista estético-filosófico quanto linguístico, a ironia é entendida como uma construção de linguagem que encon-

tra no processo de enunciação o elemento básico para sua elaboração. Neste trabalho, portanto, vamos conceber a ironia não como figura de linguagem, mas como uma forma de discurso.

A estratégia discursiva calcada tanto no humor quanto na ironia funciona também como apontamento de deformidades na estrutura social e possibilitam a expressão de uma crítica a práticas moralmente inadequadas ou a situações que se diferem do esperado. A voz que emerge de um discurso ficcional por vezes revela um narrador que visa não só registrar o fato histórico, mas expor também sua posição crítica em relação aos acontecimentos.

Nos contos, é possível notar que o autor expõe seus pontos de vista em relação à política, à estrutura do exército e à sociedade de seu tempo mesclando história e ficção num discurso cujos recursos do humor e da ironia expõem brechas na enunciação. No conjunto, essas narrativas evidenciam, principalmente, a defesa da monarquia, as injustiças cometidas no âmbito da guerra e aspectos sociais da sociedade do século XIX. A presença do cômico tempera esse discurso crítico, estimula o riso e deixa marcas para que enunciatário compreenda os significados implícitos, já que a decodificação dos sentidos depende, logicamente, da perspicácia do leitor no jogo enunciador/enunciatário.

3.1. Conto "Um irmão"

O conto "Um irmão" é a história dos irmãos Alexandre e Martinho que lutam juntos na Guerra do Paraguai. Acometido pelo cólera, Martinho é abandonado pela tropa à sua própria sorte e Alexandre se torna desertor para cuidar do irmão, o que faz até a morte de Martinho.Logo após o título do conto há entre parênteses a expressão "história verdadeira", o que comprova tanto a inserção de elementos históricos no discurso literário como também traços da vivência do autor em situações semelhantes como deixou registrado em "A retirada da Laguna".

Um episódio pitoresco do conto ocorre durante a estada do narrador na Região dos Morros, local onde Taunay ficou por cerca de seis meses e onde viviam os refugiados da vila de Miranda, ainda sofrendo as privações decorrentes da necessidade de fugir das tropas paraguaias. Numa das investidas dos moradores à planície para apanhar víveres, o personagem João Pacheco agarrou uma galinha e um galo e os trouxe para o acampamento:

> Quando a petulante ave soltou, pela primeira vez, no acampamento dos refugiados, o estridente cocoricó, houve tal pânico que vários trataram logo de buscar mais fundas brenhas.
> Uma velha exclamou:
> Este galo é paraguaio e está chamando os patrícios. Se não o matarem já, estamos todos perdidos.
> O horóscopo não se cumpriu, e um ano depois a prole daquele primeiro casal de galináceos era coisa de pasmar. (TAUNAY, 1878, p. 46)

A origem paraguaia do galo dada pela velha estabelece a comicidade do trecho. O humor se revela pela subversão da natureza do animal, transformando-o em espião inimigo cuja intenção é revelar o esconderijo dos aldeados e por isso precisa ser eliminado.

Após o caso do "galo paraguaio", outra passagem do mesmo conto se reveste de humor e está ligada à vida corriqueira dos habitantes da Região dos Morros. O capítulo "A influência de um pé de maxixe na amizade de dois homens" narra a disputa por um pé de maxixe por dois vizinhos, sendo necessária a intervenção do autor/narrador na resolução do caso:

> Numa ocasião, ofertaram-nos um grande prato de maxixes. Presenteavanos o Sr. Cardoso Guaporé, coletor da vila de Miranda, quando se dera a invasão paraguaia.
> João Pacheco de Almeida, em cujo rancho nos hospedávamos, ao ver aqueles maxixes, descorou de despeito.
> Saiu como um corisco e daí a minutos discutia calorosamente com o coletor:
> – O pé de maxixe é meu: fui eu quem o plantou.
> – Concordo – replicava o outro – mas alastrou para meu lado.
> – Pois amanhã vou rebatê-lo para o meu.
> – Não pode fazer isso.
> – Oh! Se posso...
> – Não pode...
> E as vozes se erguiam ao diapasão de formal altercação.
> Tive que intervir e dirigir-me ao local, onde verifiquei que com efeito o maxixeiro nascera na roça aberta por João Pacheco, mas, passando por baixo do cercado de Cardoso Guaporé, caminhara por terras deste.
> Decidi que ambos tirariam razoável usufruto. Aceitaram a sentença... mas nunca mais voltaram às boas. Era uma amizade rota para sempre! (TAUNAY, 1878, p. 47)

Mesmo com a narração em terceira pessoa, o narrador se encontra muito próximo do fato, o que caracteriza uma focalização interventiva. No conjunto, o local do acontecido, os nomes dos personagens e a trivialidade da situação promovem o efeito de humor que se consolida com a solução dada ao impasse. Na última frase do texto percebe-se uma tênue

ironia do narrador que parece desfrutar do episódio ao comentar que a amizade fora para sempre maculada por causa de um pé de maxixe.

Há uma semelhança entre a atuação do "personagem" Taunay, neste caso, com a do personagem juiz de paz, da peça "O juiz de paz na roça" (1842), de Martins Pena (1815–1848), quando da demanda sobre o leitão do personagem João Sampaio, que atravessara a cerca para comer nabos na horta do vizinho, seu Tomás. Procurado pelos vizinhos para resolver o caso, o juiz de paz sugere que deem o animal de presente a alguma pessoa e acrescenta "não digo com isso que me deem" (PENA, 2000, p. 77), em seguida recebe o animal de presente. Embora o juiz não expressasse seu desejo de forma objetiva, sua frase causa um efeito inverso à sua afirmação, pois desperta nos vizinhos a vontade de agradar a autoridade, o que seria bastante conveniente para demandas futuras.A cena, cujo objetivo é revelar costumes e provocar o riso, também se constitui numa crítica social, já que a autoridade de uma instituição públicase aproveita de uma situação para obter vantagens pessoais.

Ainda no conto "Um irmão" Taunay descreve como se procedeu a escolha dos militares designados para o reconhecimento do caminho entre o acampamento das tropas, próximo ao rio Coxim, até o Distrito de Miranda. A tropa brasileira, estacionada há meses em Coxim, deveria seguir para o sul da Província e combater o inimigo invasor, portanto, fazia-se necessário o reconhecimento do trajeto que levasse os soldados à vila de Miranda. Foi composta uma comissão de engenheiros para cumprir essa difícil e perigosa missão. Como não havia voluntários devido às incertezas e riscos a que estariam expostos os escolhidos, e para não haver injustiças, os engenheiros realizaram um sorteio entre eles a fim de escolher dois nomes. Todos tinham consciência das dificuldades a enfrentar, apesar de acompanhados por ajudantes que os auxiliariam na empreitada. Taunay foi um dos sorteados e registrou sua impressão sobre o fato:

> Com explicável ansiedade abri-o [o papelzinho] e... li um nome.
> Era o meu.
> Ocasiões solenes já tem sido minha vida. Uma delas foi essa.
> Num instante, rápido como o pensamento, vi que meu destino ia depender do companheiro que me reservava o outro misterioso canto do papel. Se enérgico e prático, estávamos salvos; se menos bem dotado, ambos não daríamos conta da mão sucumbindo talvez, antes de concluído o temeroso cometimento. (TAUNAY, 1878, p. 21)

Assumindo a voz do narrador em primeira pessoa, Taunay relata o momento dramático por que passou e que poderia determinar seu destino. A expressão "ocasiões solenes" estende seu significado tanto para o cô-

mico quanto para o trágico. Por sorte, o segundo nome sorteado foi o do capitão Pereira do Lago, considerado um homem prudente, responsável e tenaz, o que lhe trouxe ânimo e segurança. A ação subsequente foi tentar obter informações sobre as condições do terreno a ser explorado e a situação do inimigo que ocupava a área porque apenas coragem e persistência não garantiriam o sucesso da missão nem a sobrevivência deles. Em busca de esclarecimentos, Taunay procura o alto escalão de comando da tropa:

> No dia seguinte, com efeito, compareci no quartel general e lá não pude colher informação que me agradasse; muito pelo contrário.
> A cada instante reaparecia o dizem.
> Diziam, por exemplo, que a travessia dos pantanais era possível e até fácil; diziam que uma serra corria à esquerda, tão contínua e elevada que não deixava errar uma criança e com fralda por tal modo limpa, franca e boa de seguir que os fugitivos de Miranda por ela se tinham escapado com a maior segurança; diziam que os paraguaios estavam muito longe, perto já do Apa; diziam enfim mil coisas consoladoras, mas ninguém afiançava nada. (TAUNAY, 1878, p. 20-1)

Esse trecho chama a atenção pelo seu caráter irônico-crítico. A decepção demonstrada por Taunay em relação à falta de informações precisas, necessárias para o cumprimento da missão, se reveste de uma crítica ao estado da tropa brasileira estacionada naquele lugar afastado dos grandes centros, praticamente sem comunicação, expondo os soldados a sua própria sorte. O sujeito indeterminado da forma do verbo "dizem" atua como marca de ironia no discurso e acentua o desconhecimento geral das características da região pelos comandantes, constituindo-se numa sutil crítica às condições das forças brasileiras na província de Mato Grosso durante a Guerra do Paraguai.

3.2. Conto "A vingança de um recruta"

O conto "A vingança de um recruta" tem como subtítulo "Narrativa de um sargento de Voluntários da Bahia" e narrador em primeira pessoa. O soldado Maldonado, o Tonico, incorporado como voluntário para lutar na Guerra do Paraguai conta sua trajetória no exército de recruta a sargento. Constantemente maltratado pelo sargento Marçal sem motivos, encontra seu superior ferido de morte durante uma batalha. O soldado poderia facilmente se vingar de quem tanto o destratava, mas assume atitude inversa: colocando em risco sua vida, resgata o sargento e leva-o ao acampamento. Por esse bravo gesto, é promovido a sargento. Maldonado conta sua vida de soldado com desenvoltura e segurança, sem

as amarradas da moralidade ou receio de repreensão, numa linguagem muito próxima da oralidade, de caráter tipicamente popular:

> Cruz, minha Nossa Senhora da Puríssima Conceição! Vida de recruta é pior que de cachorro magro e sem dono. Parece mesmo que a gente fica mais perrengue do que bicho gafento: tudo ataranta, tudo tonteia!... E depois, todo o santo dia, desde a primeira barra da madrugada, quando o toque de alarma arranca o soldado do mais gostoso do sono, até horas de silêncio, é uma gritaria de meus pecados: Anda, recruta! A marche-marche! Recruta para cá, recruta para lá! Quando não é: Ó diabo, ó cachorro e uma máquina sem conta de xingamentos e palavradas. (TAUNAY, 1878, p. 75)

O recruta expõe os acontecimentos sob o seu ponto de vista: um militar que ocupa a mais baixa graduação da hierarquia militar, distante das esferas de comando onde se tomam decisões importantes. Essa visão particular revela o caos em que esteve metido e, agora com o passar do tempo, pode relatar suas experiências com certa naturalidade. Sua fala bem humorada adquire um tom pitoresco apesar das vicissitudes por que passou. O humor espontâneo,apoiado no descompromisso do falar sincero, torna o discurso autêntico e natural.

O espírito bem humorado, perceptível na fala do protagonista, também abre espaço para a ironia quando expõe suas impressões sobre as autoridades:

> [...] sempre digo e direi que se pusessem aqueles doutorezinhos da corte do Rio de Janeiro na escola de passo e na barafunda de um batalhão, nos primeiros tempos haviam de ficar tontos e assarapantados que nem morcegos ao meio-dia. (TAUNAY, 1878, p. 75)

A ironia, por sua vez, abre espaço para a crítica aos dirigentes políticos e às autoridades com seus discursos patrióticos e vazios. A escolha de palavras como “doutorezinhos” “tontos” “assarapantados”, expressa um julgamento e funcionam como marcas da ironia. Considerando a enunciação, por trás da fala do personagem é possível que se esconda a visão pessoal do autor sobre os fatos. De acordo com Beth Brait

> Parece possível, a partir do instrumental oferecido por algumas linhas da análise do discurso, flagrar a ironia como categoria estruturadora do texto, cuja forma de construção denuncia um ponto de vista, uma argumentação indireta, que conta com a perspicácia do destinatário para concretizar-se como significação. (BRAIT, 2008, p. 17)

Não é improvável que Taunay tenha exposto seu ponto de vista por meio da “fala” do recruta, e para isso tenha lançado mão do recurso do humor e da ironia num discurso ligado à oralidade.

Com a desenvoltura e a sinceridade proporcionada pelo discurso fácil, o ex-soldado narra os festejos que antecederam a partida dos soldados baianos para o conflito que se desenrolava no Sul, deixando sua impressão sobre a solenidade:

> Ui! era um nunca acabar de povo e vivas e vivas e mais vivas! Discursada a mais não poder, muito verso, foguetes do ar e repiques de sinos! Havia uns sujeitinhos de óculos de ouro, barbas lustrosas, cabelo repartido ao meio e metidos numas calças muito apertadinhas, que perdiam a fala de tanto gritar e no papel que liam tragavam o López vivo e inteirinho. Outros, desgrenhados e sujos, enrolados nuns sobretudos e casacões velhos, oravam quase no mesmo sentido, aproveitando a vasa para pedirem que voltássemos da guerra republicanos. Ora, essa só lembra o diabo! Se íamos dar a vida pelo Império... (TAUNAY, 1878, p. 91)

O caráter cômico do trecho se compõe pelo conjunto de imagens percebidas pelo narrador, descritas com a naturalidade própria da fala. O uso do vocabulário informal, as interpretações pessoais sobre os acontecimentos e sobre as pessoas são elementos que preparam o campo para uma crítica política. Expressões como "discursada", "sujeitinhos", "calças apertadinhas", "tragavam o Lopez vivo inteirinho" tecem um discurso ao mesmo tempo irônico e crítico. O fato de ir "dar a vida ao Império" marca uma posição política que é realçada pelos homens bem vestidos representando a Monarquia e os "desgrenhados e sujos", a República. As autoridades são transformadas em caricaturas e seus discursos inflamados e vazios de nada servem na prática da guerra da qual não participarão. Essas marcas da enunciação permitem aproximar autor e enunciador como voz única, e até considerar o próprio Taunay como agente de uma voz que pretende atingir o leitor/enunciatário para assinalar um posicionamento político-social.

3.3. Conto "O capitão caipora"

No conto "O capitão caipora", o narrador em terceira pessoa conta a história do capitão Pitaluga que, com sessenta anos de idade e trinta e sete de serviços prestados ao Exército, tem uma só ambição: ser promovido ao posto de major para depois se aposentar. A frase "Eu o conheci, coitado!" abre a narrativa e revela a proximidade do narrador com o personagem, supondo que ambos faziam parte do Exército durante a campanha da Guerra do Paraguai. A trajetória do capitão em busca de seu objetivo – a promoção – é penosa, pois ele não possui respaldo de superiores ou de pessoas influentes para ajudá-lo. Estuda as leis, conhece como ninguém a Constituição do Império e se vê injustiçado no Exército já que

possui tempo e amparo de lei para ser promovido. Desenvolveu a mania de redigir extensas petições, memorandos e reclamações sobre os mais diversos assuntos:

> Da menor coisa armava uma dúvida, originava uma contestação, organizava um protesto que fazia chegar, se lá chegava, ao conhecimento do ministro ou do ajudante geral da Corte. (TAUNAY, 1878, p. 163)

Um de seus protestos e o único a merecer atenção do governo se referiu à indignidade de se empregar no fardamento das praças "botões de massa"[33] em vez de "botões de metal". Após extensa explanação, cujos argumentos se relacionam aos inconvenientes do uso de botões de massa, conclui com a elocução de que

> Quanto antes devia o poder competente, inspirando-se nos acrisolados sentimentos de patriotismo, arrancar com resolução a máscara aos indignos comerciantes que impunham aos servidores leais do Estado aquela massa frágil, símbolo de exagerados lucros e de deslealdade, e dar sem mais demora triunfo irrecusável ao botão de metal, único digno de brilhar no peito do soldado brasileiro. (TAUNAY, 1878, p. 167)

A comicidade se estabelece entre o vasto discurso elaborado a partir de uma argumentação empolada, com ares de importância, e o valor do objeto citado. Na literatura brasileira há pelo menos dois exemplos da incompatibilidade entre o discurso e o que se defende nele.

Em "Memórias Póstumas de Brás Cubas" (1881), a ironia se revela na narração da vida do personagem Brás Cubas, um burguês abastado vivendo no seio de uma sociedade movida por interesses. Brás Cubas, quando deputado, discursa na Câmara sobre a necessidade de se diminuir o tamanho da barretina[34] da guarda nacional. Brás Cubas é elogiado pela estruturação do seu discurso e não pela ideia defendida e seus efeitos. O personagem permanece opaco como figura política, o que não faz nenhuma diferença para ele ou para Império do Brasil. A enunciação abre brechas para a ironia e a crítica a um sistema político desgastado, onde o que importa é a imagem de cada um e não a solução de problemas coletivos.

Mais trágico que Brás Cubas, o personagem Policarpo Quaresma em "Triste fim de Policarpo Quaresma" (1915) sofre as consequências de seu requerimento enviado à Câmara solicitando a mudança da língua oficial do Brasil do português para o tupi-guarani. O resultado desse pedido

---

[33] Peça do vestuário militar provavelmente fabricada à base de resina.

[34] Cobertura para a cabeça, alta, de formas variadas e geralmente usada por militares, segundo o *Dicio – Dicionário online de Português*. https://www.dicio.com.br/.

esdrúxulo foi o achincalhe, a zombaria, o escárnio, o que tornou Policarpo conhecido, mas que lhe provocou profunda irritação. O desfecho de sua empreitada linguística é a aposentadoria devido à redação de um ofício em tupi que chega às mãos de seu chefe na repartição onde trabalha.

Esses dois personagens se mostram ingênuos, excluídos e muito próximos a caricaturas de onde se extrai o cômico. O discurso produzido por eles revelam suas ideias e estabelecem uma disjunção do sujeito com o mundo real. Interessante notar que de algum modo há uma referência a contextos militares tal qual o conto de Taunay: a barretina é peça de fardamento e o personagem Policarpo Quaresma é conhecido como major, embora seja civil.

Já no campo de batalha, o capitão Pitaluga aguarda pela mala de correspondência na expectativa de que no diário oficial esteja o registro de sua promoção. Além de não se cumprir o esperado, o personagem constata que muitos passaram à sua frente e ele fora preterido mais uma vez. No diálogo com o major Fonseca, seu superior, Pitaluga derrama toda a sua indignação:

> – É preciso ter paciência... Eu também...
> – Ora, o Sr. é dos tais para quem foi feito o merecimento... é menino bonito... tomou águas de
> batismo... eu não, sou mouro, sou judeu, sou
> excomungado, sou o diabo.
> Seguiu-se um barulho tal que retumbavam os gritos longe.
> O major grasnia como um perdido.
> – É preciso ver com quem fala!
> – Lá me importa!... Não tenho mais paciência para aturar o Sr., o governo, os homens!... É uma infâmia!...
> – Veja que... sou major...
> – Seja até imperador da China!... Filho do sol e neto da lua!...
> – Está preso, Sr. capitão, está preso!
> O outro replicava no mesmo tom e zombava da prisão.
> Os soldados que passavam por perto do ranchinho de palha em que disputavam os dois riam-se maliciosamente.
> – O bate-barbas está hoje feio — observou um.
> – Ora – disse outro – daqui a pouco estão tomando café juntos.
> Não foi café o elemento conciliador, mas uma cuia de infusão de congonh a do campo açucarada. (TAUNAY, 1878, p. 190-1)

O desabafo do capitão é marcado por expressões que evidenciam a quebra da hierarquia militar, pelo menos momentaneamente. Ao se considerar “mouro”, “judeu”, “excomungado” em oposição à figura do major de “menino bonito” que “tomou as águas do batismo”, o personagem conclui que sua desafortunada condição humana é consequência de

não estar ligado ao Deus cristão, por isso a má sorte. O personagem despeja impropérios também quanto à posição de seu superior que poderia ser "imperador da China", "filho do sol e da lua" que não faria diferença, porque as injustiças contra ele são inaceitáveis.

O uso dessas expressões hiperbólicas constrói a comicidade da cena, assim como o comportamento quase infantil dos personagens, que se reconciliam com "uma cuia de infusão de congonha do campo açucarada." A ironia se estende ao ponto de vista dos soldados que estão próximos à barraca da discussão, pois consideram o diálogo como um acontecimento do cotidiano. A impressão dos subordinados em relação ao fatose constitui numa crítica, já que expõe um aspecto das relações humanas e hierárquicas no campo de batalha, local onde os comandantes, para o bem da tropa, deveriam se entender.

Os elementos cômicos do conto fazem supor que tudo é uma grande brincadeira, no entanto, o final trágico do personagem liga a narrativa à tragédia: o capitão Pitaluga morre sem atingir seu objetivo.

3.4. Conto "Um dia de paixão"

O conto "Um dia de paixão" é narrado em primeira pessoa pelo personagem capitão do exército Eugênio de Mello em carta ao seu amigo Sylvio[35]. Durante uma breve viagem de navio, o capitão faz amizades com os demais passageiros e principalmente com algumas senhoras também em viagem. Dentre as moças está Adélia, uma jovem viúva, que lhe chama a atenção e desperta o sentimento de amor. Todavia, sua aventura amorosa termina de repente quando percebe que Adélia desembarcara enquanto dormia em seu camarote. Um tanto quanto galante e vaidoso, mostra seu talento musical ao piano, o que causa surpresa na plateia:

> Oh! um capitão tocando piano! A novidade causou verdadeira sensação. Ainda se fora um bacharel em ciências jurídicas e sociais, vá feito; eles podem e sabem fazer tudo à perfeição, invadindo todas as especialidades, todas as atribuições, todas as esferas, decidindo e discutindo todos os assuntos de qualquer espécie e natureza que seja, dominando tudo do alto desua sapiência ilimitada e quase sempre infusa, tudo dirigindo desde os mais árduos e intrincados negócios do Estado até o cotillon das salas, mas um oficial do Exército... *rara avis*! (TAUNAY, 1878, p. 195)

[35] Nota-se a semelhança entre o nome próprio do interlocutor do personagem com o pseudônimo do autor "Silvio Dinarte" usado em *Narrativas Militares*.

O trecho, com sutil ironia, revela a imagem pré-concebida do militar, sujeito limitado às lides da caserna por isso distante das artes. O próprio Taunay, paisagista e músico, talvez tenha vivenciado situação semelhante, pois se orgulhava de sua fisionomia robustecida após a guerra e de sua fina educação. Em seu livro "Memórias" declara:

> E gostava de passear à tarde, bem-apertado na minha farda de tenente de artilharia, a fim de colher estas espontâneas homenagens ao meu porte, à minha elegância, ufano por ter escapado incólume às balas dos paraguaios [...] E aqui confesso à puridade. Muitas vezes no meio das balas, corria-me rápida pelo pensamento esta ideia: "Meu Deus, e se um desses inconscientes pelouros me levar o braço, como poderei mais tocar piano?... E se me deformar a cara! Prefiro amorte!" (TAUNAY, 2005, p. 382)

Taunay considera plenamente aceitável a conjunção da farda com o piano, ao contrário da plateia, surpresa com o fato de um capitão possuir talento artístico. A ironia se estabelece no comportamento das senhoras diante do fato, o que também é um sinal de crítica ao estereótipo construído pelo senso comum em relação à figura do militar.

3.5. Conto "Tio Hilario"

O conto "Tio Hilario" é a história de Hilário, filho único de dona Felisberta e do brigadeiro reformado Antonio de Souza Candido. O narrador em terceira pessoa se coloca como sobrinho de Hilario e narra a história do tio quando de sua incorporação forçada na carreira das Armas, imposta pelo pai. O espaço é a capital da província de Santa Catarina nos primeiros anos do século XIX. Apesar da oposição da mãe, da falta de vocação do filho e de sua personalidade pacata e delicada, Hilario não tem escolha. Incorpora ao Exército e vai para a Guerra da Cisplatina na divisa do Brasil com o Uruguai. Num lance de sorte, arrebata das mãos de um oficial argentino um estandarte no mesmo instante em que é ferido. Promovido a tenente por causa dessa ação, retorna a Santa Catarina para se tratar e decide dar baixa do Exército para alívio de dona Felisberta.

A aventura de Hilario começa pela decisão do pai, convicto de que não há outra possibilidade para o filho a não ser a carreira militar. Para reforçar sua certeza, o brigadeiro Candido consulta seu amigo, o tenente Peres, também reformado do Exército por ter perdido a perna direita numa batalha, sobre sua decisão:

> – Que dúvida, meu general! Nem há outra carreira... peuh! peuh! para um homem de vergonha!... Caramba! como dizem os tais senhores de Caste-

> la... Ah! corja! se eu ainda pudesse, antes de morrer, disparar uma meia dúzia de pistolaços em vocês... Mas qual! os tempos estão mudados... Peuh! peuh! Hoje não há mais homens... Há coelhos... há lebres... Já desmaiam, quando sentem o cheiro de pólvora... E as injustiças?... O Napoleão não foi morrer numa ilha?... Não me contrariem, pelo amor de Deus!... A dignidade das nações tem baixado muito, como diz não sei quem... num livro que li há tempos... (TAUNAY, 1878, p. 230)

A fala do tenente Peres revela sua personalidade: um velho militar que, mesmo mutilado pela guerra, insiste que não há outra opção senão a carreira das Armas. O discurso, muito próximo da oralidade, estabelece um tom particular na exposição das ideias e se abre para o cômico. As frases soltas, as ideias dispersas, o devaneio e a certeza de que não há escolha melhor desfocam o sentido primário da pergunta do pai de Hilario e se constituem em marcas da enunciação que estabelecem a comicidade do discurso. A comparação entre passado e presente delineia sua fala e, logicamente, os tempos antigos se mostram melhores que os atuais. Outra oposição se estabelece pelo valor moral dos homens: os de vergonha vão para o Exército, os outros são comparados a coelhos e lebres, além de já não haver justiça nem dignidade nas nações. Desse modo, o discurso adquire um caráter maniqueísta,propício ao humor e à ironia. Além do cômico que permeia o texto, podemos notar a crítica direcionada à família patriarcal que, em muitos casos, impõe aos filhos determinadas profissões mesmo contra suas vontades.

4. Considerações finais

Esses recortes dos contos de “Narrativas Militares” exemplificam a veia cômica do Visconde de Taunay em sua obra de ficção, mesmo que mesclada por fatos históricos. Taunay usa o humor e a ironia como forma indireta de argumentação e de reflexão sobre, principalmente, a Guerra do Paraguai, instituindo por meio do enunciador uma cumplicidade com o enunciatário, responsável por decifrar os sinais implícitos na enunciação. As marcas irônico-críticas da enunciação refletem posicionamentos pessoais do autor, o que expande o propósito da ironia para além do discurso retórico-filosófico, indicador de uma atitude irônica, e se abre para a liberdade e expansão do espírito preconizado pela estética romântica à qual Taunay estava ligado.

Nesse sentido, Taunay, além de almejar um efeito estético para o texto deixando-o mais solto ao falar da guerra, assume uma postura irônica por meio de um discurso ficcional que explora os efeitos cômicos

das cenas a fim de se posicionar em relação a aspectos sociais e políticos de seu tempo. O entrelaçamento de vozes do autor/narrador/personagem, no discurso, revela a proximidade e o conhecimento empírico do objeto descrito, o que nos faz considerar que essas narrativas representam também uma leitura possível dos fatos históricos. A proximidade do autor em relação aos acontecimentos e sua vivência no campo de batalha impõem veracidade ao discurso histórico, assim como verossimilhança ao discurso literário. No entanto, é pela ficção que se nota a presença do cômico pelo humor e pela ironia, recursos de linguagem que complementam e potencializam os sentidos do texto e assinalam posições pessoais do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: FTD, 2010.

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 5. ed. São Paulo: FTD, 1998.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos.6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PENA, Luis Carlos Martins. O juiz de paz na roça. In: ____. *Coleção a obra-prima de cada autor*. Martin Claret: São Paulo, 2000.

PLATÃO. *A República*. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. 15. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2017.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: edições Almedina, 2011.

TAUNAY, Visconde de. *Memórias*. Org. de Sérgio Medeiros. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *Narrativas Militares*: cenas e tipos. Rio de Janeiro: Garnier, 1878.

A RESSIGNIFICAÇÃO AFETIVA DAS MULHERES NEGRAS EM "INSUBIMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES"

Dauana Pinheiro Leal dos Santos (UNEB)
dauanaleal@hotmail.com
Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)
neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisa-se os rastros nas narrativas das personagens Isaltina Campo Belo, Aramides Florença e Maria do Rosário Imaculada dos Santos, presentes nos contos que compõe o livro "Insubmissas lágrimas de mulheres", de Conceição Evaristo (2016) para evidenciar de que maneira as cicatrizes do passado escravista causadas pela subalternização decorrente do fator raça e gênero impactam as relações afetivas dessas personagens no presente, e até que ponto esses rastros contribuem para a insubmissão feminina negra nos respectivos contos. As discussões desse artigo perpassam pelos estudos de intelectuais como Bell Hooks (2020), Walter Benjamin (1987) Jeanne Marie Gagnebin (2009) e Eric Hobsbawm (2013). As narrativas dos contos rompem o silenciamento imposto, rasura o código estabelecido. Mostram que, mesmo as relações afetivas das mulheres negras sendo atravessadas pelo racismo e sexismo que reduz esse corpo a condição de servil, hiperssexualizado, é possível ressignificar a afetividade através da rememoração cuidadosa do passado a partir das necessidades do presente.

Palavras-chave:
Insubmissão Feminina. Mulheres Negras. Ressignificação Afetiva.

ABSTRACT

In this article, we analyze the traces in the narratives of the characters Isaltina Campo Belo, Aramides Florença and Maria do Rosário Imaculada dos Santos, present in the short stories that make up the book Insubmissas lágrimas de mulheres, by Conceição Evaristo (2016) to highlight how the scars of the slaveholding past caused by the subalternization resulting from the race and gender factor impact the affective relationships of these characters in the present, and to what extent these traces contribute to the black female insubmission in the respective short stories. The discussions in this paper cut across the studies of intellectuals such as Bell Hooks (2020), Walter Benjamin (1987) Jeanne Marie Gagnebin (2009), and Eric Hobsbawm (2013). The narratives of the short stories break the imposed silencing, erase the established code. They show that, even though the affective relationships of black women are crossed by racism and sexism that reduces this body to a servile, hypersexualized condition, it is possible to re-signify affectivity through the careful remembrance of the past based on the needs of the present.

Keywords:
Affective Resignation. Black Women. Female Insubmission.

1. *Introdução: Escutar o que diz o silêncio*

> Todos os que até hoje venceram participam de um cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo como de praxe. (BENJAMIN, 1987, p. 225)

A literatura não tem o compromisso com o real, mas busca aproximar-se através da verossimilhança. Como produto da linguagem e do social, organiza a sociedade dentro dos paradigmas dominantes a fim de elevar o poder desses grupos e conservar as relações estabelecidas, apagando a multiplicidade de narrativas. Desse modo, tanto as representações como os discursos construídos dentro da literatura canônica obedecem a um caráter dicotômico, hierárquico e hegemônico, haja vista que, dentro deste cenário os grupos marginalizados como é o caso das mulheres negras, são constituídos de forma estereotipada.

Walter Benjamin, em seu livro *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios Sobre a Literatura e História da Cultura*, afirma que a cultura, assim como os bens culturais, não está isenta dos fragmentos de crueldade, tão pouco o modo como se da a transmissão cultural. Eles trazem consigo narrativas de glórias forjadas na exploração do outro.

As narrativas hegemônicas são contadas sob um único ponto de vista e, portanto, são perigosas à medida que esses discursos universalizantes e absolutistas silenciam os outros discursos. Contudo, o que esse silêncio diz? Qual a intenção dessas narrativas insurgentes?

Se de um lado tem-se a tentativa de silenciamento como uma forma de fazer esquecer ou apagar da memória as atrocidades do passado para que a injustiça continue a ocorrer. Por outro, principalmente nas narrativas pós-modernas, tem-se o desejo de trazer o ponto de vista dos que fazem parte dos grupos oprimidos. São nessas vozes atuais que se concentram as vozes que antes foram silenciadas, nelas aparecem os traumas, o grito e desejo de sarar as feridas que continuam latentes no presente. É devido à carência do agora que é necessário revisitar o passado, mas isso só é possível, neste caso, através da linguagem, da narrativa de experiências. Neste sentido, na memória, encontram os rastros que serão trazidos à tona motivados pelo desejo dos indivíduos ou do grupo em lembrar de determinados eventos. O registro na memória coletiva não pode ser apagado, pois o que está em jogo é a sobrevivência no agora.

Partindo desse pressuposto, o artigo objetiva analisar os rastros presentes nas narrativas de mulheres negras, personagens dos contos da

obra “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, da escritora contemporânea Conceição Evaristo (2016), para evidenciar de que maneira as cicatrizes do passado escravista causadas pela subalternização decorrente do fator raça e gênero impactam as relações afetivas dessas personagens, e até que ponto esses rastros presentes na memória contribuem para a insubmissão feminina negra.

As interferências nas formas de contato com o outro aqui referidas estão relacionadas Às afecções que de acordo com Spinoza (2009) são os afetos originados a partir das relações entre corpos. Dependendo da maneira como este é afetado, pode potencializar ou não a forma de um ser agir no mundo. As afecções primárias como a alegria do qual o amor é formado, por exemplo, aumentam a potência de agir, portanto é caracterizado como uma ação, uma experiência. Em seu livro *Ética* Spinoza (2009) afirma que a intensidade do corpo em agir depende da forma como ele é afetado.

Em um contexto em que o corpo da mulher negra foi explorado, objetificado e silenciado, houve impacto nos modos de afetar e ser afetado prejudicando expansão do amor dentro dos relacionamentos. Por tudo isso, compreender de que maneira isso ocorreu é uma forma de resistência no presente. Para Hooks (2010), a escravidão e as desigualdades decorrentes desse sistema dificultaram a amplificação da capacidade de amar tanto no passado quanto no presente, pois os mecanismos de opressão foram se atualizando a partir de uma estrutura racista. Contudo, a autora alerta para a necessidade de reconhecer que as cicatrizes que carregamos foram causadas por esse sistema, por tudo isso analisar os rastros é necessário.

2. Ferida no corpo e ferida na alma

Nos contos “Aramides Florença”, “Maria do Rosário Imaculada dos Santos e “Isaltina Campo Belo”, que estão presentes na contística da obra “Insubmissas lágrimas de mulheres”, há uma única narradora que ao viajar por diversas cidades em busca de histórias de mulheres, pratica uma escuta sensível sem julgamentos ou opiniões. Tanto nos momentos em que a narradora dá voz às personagens deixando que eles assumam a narração, quanto nos contos em que ela mesma o faz, podemos perceber que experiências de dores, violências e abandono atravessam as relações dessas mulheres. As narrativas indicam que essas feridas abertas no passado são constantemente reabertas no presente. No conto “Maria do Ro-

sário Imaculada dos Santos", o rastro do horror vem à tona no momento em que a personagem narra a experiência do momento em que fora raptada por um casal de sulistas durante a infância:

> A lembrança do dia em que fui roubada voltava incessantemente, às vezes, com todos os detalhes, ora grosseiramente modificado. Na versão modificada, eu-menina era jogada no porão de um navio, pelo casal que tinha me roubado de casa. Além do constante retorno a essa dor, eu estava vivendo o final do meu segundo casamento. (EVARISTO, 2016, p. 52)

A dor sentida no presente aciona na memória da personagem o retorno a antigos traumas, ora provocado pelo sequestro na infância, ora a dor causada por semelhante evento que escravizou suas ancestrais e que permanece na memória coletiva do grupo da qual faz parte. Todavia, isso vai impactar a vida de Maria do Rosário de maneira cruel. O episódio resultou na interrupção dos afetos que foram construídos no convívio familiar da personagem causando uma ferida emocional. A partir desse momento as suas escolhas serão influenciadas pelo medo de que esse momento se repita justamente, porque ficou marcado na sua memória de forma traumática.[36] Para Kilomba (2019) o trauma das pessoas negras vai das questões familiares que costumam ser analisadas pela psicologia. Eles derivam do contato com a ordem estabelecida pelo mundo branco que os colocam na posição do outro. Neste sentido:

> De repente, o colonialismo é vivenciado como real- somos capazes de senti-los! Esse imediatismo, no qual o passado se torna o presente e o presente opassado, é outra característica do traumaclássico. Experiência-se o presente como se tivesse no passado. Por um lado, cenas coloniais (o passado) são reencenadas através do racismo cotidiano (o presente) remonta cenas do colonialismo (o passado). A ferida além do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado. (KILOMBA, 2019, p. 158)

O trauma interfere na capacidade de estabelecer vínculos afetivos. Observa-se que, em outro momento, a personagem relata sobre o seu receio de perder novamente a família, o que faz com que suas relações sejam transitórias: "Namorei, casei, descasei, algumas vezes. Filhos nunca tive, evitei e, às vezes que engravidei, não deixei chegar ao término. Não queria ter família, tinha medo de perder os meus" (EVARISTO,2016, p.

---

[36] Em seu texto O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Walter Benjamin compara a incapacidade de trocar experiências ao silêncio dos soldados vítimas do trauma causado pela guerra civil. A comunicação foi interrompida pelo evento traumático. Assim também ocorre com a personagem cuja capacidade de receber e dar afeto sofreu interferências do sequestro, além disso, não houve a experiência oriunda do contato com esses sentimentos.

51). Num contexto em que os afetos foram sufocados, a capacidade de agir em função desse sentimento também é diminuída, pois se desconhece aquilo que não foi vivido. Sobre essa questão Hooks (2000) afirma:

> Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. (HOOKS, 2000, p. 112)

Embora os contos retratem contextos atuais, os rastros da simbiose temporal e histórica se fazem presentes. O corpo das mulheres negras personagens dos contos carregam os estigmas histórico e social que as colocam na condição subalterna. No conto "Isaltina Campo Belo", a personagem que se descobre lésbica experimenta a dor que atravessa o corpo da mulher negra, como a violência e a solidão causadas pela objetificação e hipersexualização como é visto no trecho que se segue:

> Ele iria me ensinar, me despertar, me fazer mulher. E afirmava, com veemência, que tinha certeza do meu fogo, pois afinal, eu era uma mulher negra, uma mulher negra... [...] Cinco homens deflorando a inexperiência e a solidão do meu corpo. (EVARISTO, 2016, p. 64)

O estupro coletivo neste caso foi motivado pelo racismo, sexismo e a não aceitação da orientação sexual da personagem. O modelo hegemônico heteropatriarcal reprime e ameaça os que se desviam desse padrão. Contudo, a repetição da afirmação de que Isaltina era uma mulher negra por isso esse corpo comportava um desejo sexual desmedido comprova que se formou no imaginário coletivo através do discurso brancocêntrico a imagem da negra voluptuosa e pervertida.

> [...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras tem sido consideradas 'só corpo sem mente'. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era exemplificação prática da ideia de mulheres desregradas deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir a iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (HOOKS, 1995, p. 469)

Conforme pôde-se observar que ao longo da história as imagens criadas em torno da mulher negra foi uma tática para manter o poder hegemônico e as normas que ele estabelece. A estrutura racista e sexista construiu uma fala mítica em torno do corpo da mulher negra. Em seu livro *Mito-*

logias, Barthes (2001) apresenta o mito como uma fala que necessita de uma matéria-prima para se reproduzir, e dependendo da intencionalidade, se torna perigoso à medida que tem o poder de cristalizar uma ideia negativa em relação a algo ou alguém. No conto, podemos perceber a presença da fala mítica no momento em que o "pretensioso namorado" de Isaltina afirma ter a certeza de seu "fogo" por ela ser "uma mulher negra" (EVARISTO, 2016, p. 64). Neste sentido, reproduz o mito naturalizado ao longo da história no qual a sexualidade da mulher negra aparece constantemente associada a um desejo anormal e selvagem. Barthes (2001) mostra que o mito é um discurso histórico criado a partir de um sistema de seleção do espaço, tempo e evento. Para o teórico:

> [...] é a história que transforma o real em discurso, é ela só ela que comanda a vida e a morte da linguagem mítica. Longínqua ou não, a mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala escolhida pela história não poderia de modo algum surgir da natureza das coisas. (BARTHES, 2001, p. 132)

Sendo assim, o mito é forjado em cima de algo que já existe, ou seja, é o discurso interessado na construção dos fatos históricos sob determinado ponto de vista. Compreende-se a partir dessa premissa que eventos e fatos históricos são diferentes. O primeiro é algo que ocorreu e não há como negar já o segundo origina-se de uma narrativa fundamentada no que Foucault (1996) denomina "vontade de verdade"[37].

Na fala mítica, há rastros da crueldade na medida em que as imagens para construir o outro foram fundamentadas no racismo e sexismo. Essa conjuntura se institucionaliza a partir da desvalorização da natureza feminina negra. De acordo com Hooks (2020):

> A sistemática de desvalorização da natureza feminina negra não foi simplesmente uma consequência direta do ódio racial; foi um método calculado de controle social. Durante os anos da Reconstrução, pessoas negras alforriadas demonstraram que, se recebessem as mesmas oportunidades que eram dadas aos brancos poderiam ser bem- sucedidas em todas as áreas. Suas realizações desafiavam diretamente as noções racistas sobre a inferioridade nata de raças de cor. (HOOKS, 2020, p. 104-5)

Esses artifícios interferiram na autoconfiança e autoestima das mulheres negras e impactaram nas suas construções afetivas. Em "Vivendo de amor", Hooks (2000. p. 111) afirma que "Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor, que estaria a-

[37] Para Foucault (1996) em *A ordem do discurso*, a vontade de verdade é uma busca pelo poder. Neste sentido, esse desejo cria mecanismo de controle bem como instituições que validam essas verdades. Sendo assim a verdade é fabricada.

mando." Na narrativa, Isaltina confessou que sentia-se destituída da humanidade: "Sentia-me como símbolo da insignificância. Quem eu era? Quem era eu?" (EVARISTO, 2016, p. 65).

O mesmo sentimento associado à coisificação provocada pela dominação masculina é observado no conto "Aramides Florença". Inicialmente, o relacionamento da personagem com o seu marido era harmonioso, porém, tudo mudou durante a gravidez. O pai da criança começou a apresentar comportamentos violentos e a todo momento tentava machucar a barriga da esposa:

> Um dia, algo dolorido no ventre de Aramides inaugurou uma perturbação entre os dois. Já estavam deitados, ela virava para lá e para cá, procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar em que se deitou, seus dedos esbarraram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso. Com dificuldades de se erguer, gritou de dor. Um filete de sangue escorria de um dos lados do seu ventre. (EVARISTO, 2016, p.13)

O pai da criança queria a esposa só para ele, a ponto de violentá-la para satisfazer aos seus desejos. Conforme pode-se observar, o comportamento do marido de Aramides é muito parecido com as atitudes assumidas pelo colonizador no passado, ao reclamar o direito de usar as escravizadas do modo que quisesse. As práticas vistas e sentidas na pele durante a escravidão foram assimiladas e reproduzidas pelo povo negro com o passar do tempo, a naturalização da violência nada mais é do que uma forma de provar seu controle e dominação:

> Ninguém por perto para socorrer o meu filho e a mim. Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre a nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação do meu filho. E dessa forma o pai de Emildes me violentou. E, em mim, o que ainda doía um ouço pela passagem de meu filho, de dor aprofundada sofri, senti o sangue jorrar (EVARISTO, 2016, p. 17)

Essa sensação de perigo experienciada por Aramides é a mesma sensação que as mulheres negras sentiam no passado ao sofrerem constantes assaltos sexuais. A presença do colonizador é reencarnada na pessoa do marido como um fantasma que a ameaça e também à sua prole. Aqui a mulher negra aparece como objeto de desejo sexual e o filho como objeto de ódio.

> Era esse homem que me violentava, que machucava meu corpo e a minha pessoa, no que eu tinha de mais íntimo. Esse homem estava me fazendo coisa dele, sem se importar com nada, nem com o nosso filho, que chorava no berço ao lado. E quando ele se levantou com o seu membro murcho

> e satisfeito, a escorrer o sangue que jorrava de mim, ainda murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer. (EVARISTO, 2016, p. 18).

Nesse trecho, a solidão que afeta as mulheres negras decorrente de um sistema racista e sexista surge no momento em que esta é coisificada e o amor se faz ausente dando lugar à violência motivada pelo desejo de afirmação do poder e da virilidade masculina. Pacheco (2013) afirma que é na reciprocidade do ato de amar que as hierarquias sociais e as formas de representações criadas para caracterizar o corpo da negra se abrigam. As narrativas retratam eventos considerados comuns. Contudo, se pensarmos a sociedade a partir da estrutura social, econômica e levarmos em consideração as falas desses grupos sociais, perceberemos que as estratégias de desestruturação das relações e da autoestima das mulheres negras objetivam o controle social e manutenção do poder. Por tudo isso, é importante lembrar do passado, pois nele está a chance de ressignificar o presente. Concordamos com o pensamento de Hobsbawm (2013) ao dizer que:

> O passado tem algo a nos ensinar. É inevitável que nos situemos no continuum da nossa existência, da família, do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente. [...] não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. (HOBSBAWM, 2013, p. 44)

O passado sempre estará presente mesmo que disfarçado na ideia do seu apagamento bem como no de seus rastros, pois é mais fácil controlar as novas gerações de um povo que se quer dominar quando este desconhece a sua história. À medida que a opressão se atualiza e com ela os objetivos, é difícil ser reconhecida e combatida podendo a qualquer momento haver uma repetição da barbárie. Como lutar contra o que não conhece e sequer se ouve falar? Lembrar do passado neste sentido não significa uma forma de apego doentio, mas o único modo pelo qual podemos transformar o presente, já que ele é um modelo para o agora no qual podemos nos diferenciar ou atualizar.

Pensar o processo de transformação, torna pertinente trazer para o cerne da discussão a noção desenvolvida por Gagnebin (2009) de rememoração, mecanismo que consiste em refletir sobre o passado a partir de uma atenção especial do presente. Neste sentido, é uma revisitação cuidadosa para alcançar novos objetivos. Para Benjamin (1987), o presente exerce uma grande responsabilidade em resolver os problemas anteriores, pois o passado ressurge de forma imperativa, como uma cobrança:

> O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Neste caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. (BENJAMIN, 1987, p. 223)

Neste sentido, a narradora da obra, exercerá o papel ao qual Gagnebin (2009) ao explicar a figura do narrador e do historiador em Walter Benjamim (1987), irá chamar de narrador sucateiro, ou seja, o responsável por recolher os restos que foram deixados, as pegadas que marcaram a caminhada através da narração da experiência das mulheres negras.

> Gosto de ouvir, mas não sou hábil conselheira. Ouço muito. [...] entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta, o real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2016, p. 7)

Durante esse processo desenvolve a escuta sensível e como afirma Gagnebin (2009, p. 54) "não deixa nada se perder", transmitindo "o sofrimento indizível", do qual Benjamim argumentou em seu texto e é retomado por Gagnebin (2009) para ampliar o conceito de testemunha:

> Neste sentido, uma ampliação do conceito de testemunha seria necessária, testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2009, p. 57)

A narradora sente prazer na escuta sensível das personagens, assumindo também o papel de testemunhanão no sentido daquele que vê, mas o que ouve atenciosamente a narração das personagens não somente por compartilhar das mesmas experiências como mulher negra, mas porque essa transmissão real e ao mesmo tempo simbólica traz à tona o sofrimento impronunciável motivado pelo passado. O que Gagnebin (2009) defende ao desenvolver esse conceito de testemunha e de rastro é que os acontecimentos do passado não se repitam por diversas vezes, mas que se possa a partir dele reinventar o presente ressignificando-o.

3. Ressignificar é estratégia de sobrevivência

As histórias de Maria do Rosário, Isaltina e Aramides foram estruturadas de uma forma peculiar. Apesar das construções e vivências afetivas serem atravessadas pelos eventos do passado, a autora Conceição Evaristo buscou construir uma narrativa na qual as personagens após superarem essas dores, contam suas histórias com finais felizes, possibilitando uma quebra de expectativa e convoca o leitor a perceber que a vida das mulheres negras não deve ser só marcada por mazelas. Ao fazer isso, a autora contraria o discurso hegemônico.

As mulheres negras estão inseridas dentro de um contexto social cuja estrutura as oprimem, por tanto ressignificar as construções afetivas é um meio de desobedecer à ordem preestabelecida, neste sentido, é configurado como um ato político. Transgredir é a única forma de sobreviver, pois no amor se aloja a força propulsora para continuar lutando por si mesmo e pelo coletivo.

Apesar do amor ser lembrado pelo que ele representa na sociedade, faz-se necessário, nesse contexto, refletir sobre o que não é amor. Em seu livro *Por que amamos: O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor*, Nogueira (2020) traz a perspectiva da filosofia Dagara sobre os caminhos do amor e conclui que esse sentimento não é uma emoção individualizada, desse modo não se esgota em um indivíduo, mas envolve a coletividade e o apoio recíproco. Amar se configura como um ato, ação que leva ao crescimento espiritual e fortalecimento emocional individual e do outro. O amor é um afeto que possibilita o poder de expandir. Contudo a falta dele gera o efeito contrário, o que leva a compreender os motivos pelos quais a mulher negra é levada a estar só. Para Bell Hooks (2000, p. 115) “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.”

Os contos analisados à medida que denunciam através dos rastros a presença e as consequências insistentes do passado, também chama a atenção para a necessidade do cuidado emocional para que as mulheres negras vivam em sua totalidade. Para Hooks (2000), as mulheres negras precisam criar estratégias, reeducar-se para que isso aconteça. Nesse processo, curar as feridas e ressignificar os afetos para se tornar mais forte individualmente e coletivamente é imprescindível, como podemos perceber no trecho do conto “Isaltina Campo Belo” no qual a personagem encontra na sua filha, fruto do estupro e posteriormente no encontro com

uma mulher, professora de sua filha a possibilidade de construção de amor e felicidade após anos de sofrimento consequência do terror sofrido:

> Como chamamento à vida Miríades me surgiu. Eu nunca tinha sido de ninguém em oferecimento, assim como corpo algum tinha sido meu como dádiva. Só Miríades e tive. Só Miríades me teve. Tamanha foi a nossa felicidade. Miríades, Walquíria e eu. Minha menina, se pai não teve, de mãe, o carinho foi em dobro e em dose dupla. Hoje Miríades brinca de esconde- esconde em alguma outra galáxia. Ela jaz no espaço eterno. Tamanha foi a nossa felicidade. Das três. Miríades, Walquíria e eu. (EVARISTO, 2016, p. 67)

Assim como Isaltina, Aramides Florença deu um novo sentido a sua vida através do amor. A personagem encontrou na relação afetiva com seu filho, força para ir além da sobrevivência: "Esta é a minha criança, me disse a mãe, antes de qualquer outra palavra, o meu bem-amado. O nome dele é Emildes Florença" (EVARISTO, 2016, p. 9). O mesmo ocorre com Maria do Rosário Imaculada dos Santos quando é encontrada pela irmã 35 anos depois na mesma cidade em que foi raptada.

> Quando acordei do desmaio, a moça do relato segurava a minha mão; não foi preciso dizer mais nada. A nossa voz irmanada no sofrimento e no real parentesco falou por nós. Reconhecemo-nos. Eu não era mais a desaparecida. E Flor de Mim estava em mim, apesar de tudo. Sobrevivemos, eu e os meus. Desde sempre. (EVARISTO, 2016, p. 54)

Observa-se que no conto o encontro com a família deu-se após Rosário fazer o percurso de volta para a sua cidade, o que simbolicamente representa uma revisitação de si mesma. A partir desse momento, a personagem é atormentada por constantes lembranças do passado. Após chegar ao seu limite de sofrimento ela apega-se aos estudos e foi nesse contexto escolar, durante um evento de palestras sobre crianças desaparecidas que ela é encontrada pela irmã. Rosário descreve o evento e o encontro como a sua salvação, levando a compreender, como a falta do laço afetivo provoca nela a sensação de perda.

O conto termina com uma forte crítica ao sistema racista e sexista que nas palavras de Sueli Carneiro (2011, p.127) provoca a sensação de "Asfixia social" nas mulheres negras, mas que "(...) apesar de tudo. Sobrevivemos, eu e os meus. Desde sempre."

4. Considerações finais

A partir do exposto, concluímos que os rastros contidos nas narrativas das personagens confirmam que o racismo e sexismo como herança de um passado colonial influenciam diretamente nas construções das relações afetivas das mulheres negras, pois essas estruturas que ainda imperam no presente de forma dominante, estabelecem uma dinâmica social que colocam essas mulheres na condição de subalternizadas em detrimento da cor e do gênero.

Percebemos também que dentre todos os discursos construídos para caracterizar a mulher negra o de corpo servil é o que mais impacta negativamente a afetividade dessa mulher. Nos contos como Isaltina Campo Belo e Aramides Florença, as personagens mesmo acompanhadas de um "companheiro" foram exploradas e violentadas justamente em função de uma concepção que os homens compartilhavam de que o corpo da mulher negra deve estar sempre à disposição para fins sexuais, desse modo as relações foram construídas sob os moldes da dominação, subserviência e violência, o que nos leva a pensar que a solidão não se configura somente pelo fato de estar só ou ser preterida, mas principalmente pela falta ou interrupção do afeto como ocorreu no conto Maria do Rosário Imaculada dos Santos.

Neste sentido, a escolha por modelos de narrativas em que as personagens pudessem em alguns momentos narrar suas próprias histórias é entendida como uma maneira de chamar a atenção para o que as narrativas dos grupos silenciados escondem. As suas rememorações expõem os rastros de crueldades que ainda não foram resolvidas e que persistem. Mostram versões dos eventos que não foram trazidas pelos discursos oficiais.

Por isso, os rastros nas narrativas são elementos que não podem ser desprezados. Além do mais possibilitam que as mulheres negras encontrem meios de ressignificarem suas relações afetivas trazendo o amor para o centro de suas vidas. Isso acontece porque só olhando para o passado enxergarmos a raiz do problema e só assim conseguiremos criar estratégias de mudança ou de sobrevivência. Sendo assim, a ressignificação das relações afetivas é um meio de insubmissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland**.** O mito, hoje. In: ____. *Mitologias*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 128-78

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: Ensaios Sobre a Literatura e História da Cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro. 2011.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2026.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34. 2009.

HOBSBAWM, Erick. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea. In: ____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das letras. 2013. p. 44-60

HOOKS. Bell. Intelectuais negras. *Revista estudos feministas*, n. 2. 1995. p. 464- 78

_____. *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e feminino. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos. 2020

_____. Vivendo de amor. In: ____; WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITW, Evelin C. *O livro da saúde das mulheres negras*: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/ Criola, 2000. p. 111-15

PACHECO, Ana Claúdia Lemos. *Mulher Negra*: Afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: ____. *Nas malhas das letras*: Ensaios. Rio de Janeiro: Rocco. 2002. p. 44-60

SPINOZA. Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Renato. *Por que amamos*: O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

A TAXA DE ESCALONAMENTO NA ENTOAÇÃO DO ES[38]

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (IFES)
pri_gevigi@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal propósito descrever o comportamento do padrão entoacional interrogativo total nos falares do Espírito Santo (ES) – sul, norte, leste e oeste – por meio da variação da frequência fundamental (f0), especificamente detalhando os valores da taxa de escalonamento entre os picos das regiões pré-nuclear e nuclear nos sintagmas entoacionais oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos. Para isso, medem-se a altura do pico inicial e a altura do pico final, subtraindo a primeira pela segunda. As medidas consideradas têm sempre como base a f0 no ponto inicial do pico. Considerando esse cálculo, medidas positivas indicam um pico inicial mais alto que o pico final, o que acarreta o fenômeno da declinação e medidas negativas indicam um pico inicial mais baixo do que um pico final. Tais valores são importantes para caracterizar prováveis diferenças entre as 4 regiões do ES.

Palavras-chave:
Entoação. Espírito Santo. Taxa de escalonamento.

ABSTRACT

The present research had as main purpose to describe the behavior of the total interrogative intonational pattern in the speeches of Espírito Santo (ES) – south, north, east and west – through the variation of the fundamental frequency (f0), specifically detailing the values of the scaling between the peaks of the pre-nuclear and nuclear regions in the intonation phrases oxytones, paroxytones and proparoxytones. For this, the height of the initial peak and the height of the final peak are measured, subtracting the first from the second. The measures considered are always based on f0 at the starting point of the peak. Considering this calculation, positive measures indicate a higher initial peak than the final peak, which leads to the declination phenomenon and negative measures indicate a lower initial peak than a final peak. Such values are important to characterize probable differences between the 4 regions of ES.

Keywords:
Intonation. Staggering. Espirito Santo.

1. Introdução

A presente pesquisa visa descrever os valores da taxa de escalonamento no falar do Estado do Espírito Santo-ES, com base em estudos

[38] Artigo elaborado a partir da tese de Doutorado intitulada "O padrão entoacional interrogativo no falar do Espírito Santo" (MAJONI, 2020), orientado pela Profª Drª Cláudia de Souza Cunha.

prosódicos, em quatro municípios do ES: São Mateus (região norte), Vitória (capital, região metropolitana, parte leste), Colatina (região central, parte oeste) e Cachoeiro de Itapemirim (região sul), cada um representando uma região do estado. O mapa 1, a seguir, ilustra a distribuição geográfica desses municípios.

Mapa 1: Municípios do Espírito Santo (Instituto Jones dos Santos Neves[39]).

Castelo (2016), em sua tese *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no Português do Brasil: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica*, propôs, dentre vários outros pontos, avaliar a altura entre os picos inicial e final entre as declarativas e interrogativas, a fim de descrever os tipos frásicos. A autora mostra que além de existir uma tendência para que as interrogativas tenham picos mais altos do que as declarativas, há uma diferença regional entre as localidades investigadas: Paraíba, Sergipe e Bahia (Norte do Brasil), mais Rio de Janeiro (Sudeste, centro) e Santa Catarina (Sul) apresentam o pico inicial mais alto do que o pico final, confirmando o fenômeno da declinação ao longo do sintagma; e Minas Gerais (Sudeste, centro) e Rio Grande do Sul (Sul) apresentam o pico inicial nas interrogativas inferior ao pico final.

Portanto, os valores do escalonamento entre os picos inicial e final dos sintagmas entoacionais são importantes para caracterizar prováveis diferenças entre as 4 regiões do ES que não são possíveis de distinguir somente se limitando a uma análise em dois tons, por exemplo, quando

[39] Mapa disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/. Acesso em: 23 de jul. de 2018.

se analisa a entoação pelo movimento da curva da frequência fundamental (f0).

2. *O Espírito Santo*

Segundo Oliveira (2008), o Espírito Santo, transformado em estado em 15 de novembro de 1889, é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localizado na região Sudeste do país, faz fronteira com o oceano Atlântico a leste, com a Bahia ao norte, com Minas Gerais a oeste e noroeste e com o estado do Rio de Janeiro ao sul, conforme mapa a seguir.

Mapa 2: Mapa[40] do Brasil e o estado do Espírito Santo.

Sua área é de 46.095,583 km², sendo o quarto menor estado do Brasil, maior apenas que Sergipe, Alagoas e Rio de Janeiro. A capital é o município de Vitória, e a cidade com maior população e extensão é a Serra.

Sua população[41] estimada corresponde a 3.972.388 pessoas, segundo dados do IBGE (2018). A seguir, tem-se discriminado na tabela 3 o crescimento populacional do estado.

---

[40] Mapa disponível em: https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/imagens/mapas-brasil/mapa-politico-brasil.jpg?x6485. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

[41] Informações disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama Acesso em: 11 de dez. de 2020.

Tabela 1: Crescimento da população do Espírito Santo (IJSN[42], 2018).

POPULAÇÃO (Nº DE HABITANTES)						
ESTADO	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2010**	**2018**
Espírito Santo	1.599.324	2.023.338	2.600.618	3.097.232	3.514.952	3.972.388

De acordo com a tabela, houve uma taxa de 148,38% de crescimento populacional entre 1970 e 2018.

No atual cenário econômico, a capital Vitória é um importante porto exportador de minério de ferro. Em outros municípios, destacam-se, na agriculta: café, arroz, cacau, cana-de-açúcar, feijão, frutas e milho. Na pecuária, há criação de gado de corte e leiteiro. Na indústria, são fabricados produtos alimentícios, madeira, celulose, têxteis, móveis e siderurgia. O estado também possui festas famosas, entre elas: a Festa da Polenta em Venda Nova do Imigrante; Festa do Imigrante Italiano de Santa Teresa; a Festa de Corpus Christi de Castelo; Os Passos de Anchieta, caminhada entre Vitória e a cidade de Anchieta, geralmente no feriado de Corpus Christi; a Festa da Penha em Vila Velha.

As peculiaridades de cada município são reveladas através das belas praias, cachoeiras, culinária diversificada, entretenimento e, principalmente, dos diferentes tipos de clima.

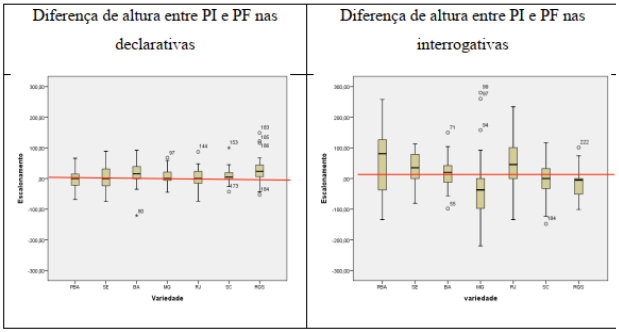
3. A taxa de escalonamento entre os picos inicial e final

O escalonamento entre os picos corresponde a um parâmetro pertinente à descrição dialetal deste estudo. O trabalho que mais se aproxima da análise de escalonamento desta tese é o de Castelo (2016) – já mencionado na introdução – que propôs, dentre vários outros pontos, avaliar a altura entre os picos inicial e final entre as declarativas e interrogativas, a fim de descrever possíveis diferenças entre os tipos frásicos.

De modo geral, os dados da autora mostram que existe uma tendência para que as interrogativas tenham picos mais altos do que as declarativas, conforme a figura a seguir.

[42]Informações disponíveis em: http://www.ijsn.es.gov.br/assuntos/censo-demografico Acesso em: 11 de dez. de 2020.

Figura 1: Relação entre os picos inicial (PI) e final (PF) em Hz nas declarativas e nas interrogativas segundo Castelo (2016, p. 87).



Além disso, a maior parte das variedades estudadas: Paraíba, Sergipe (Norte); Bahia (Nordeste); Rio de Janeiro (Sudeste) e Santa Catarina (Sul) apresenta o pico inicial mais alto do que o pico final, confirmando o fenômeno da declinação ao longo do sintagma; e Minas Gerais (Centro) e Rio Grande do Sul (Sul) apresentam o pico inicial nas interrogativas inferior ao pico final (CASTELO, 2016).

De acordo com Prietro (2003), na maioria das línguas constata-se que a curva entoacional declina progressivamente ao longo do enunciado, fenômeno este conhecido como linha de declinação.

Enquanto os modelos fonológicos interpretam a entoação como uma sequência de unidades abstratas, os modelos acústico-fonéticos caracterizam os contornos de f0 como padrões complexos, consequência da sobreposição de vários componentes. Em relação à explicação fisiológica, Lieberman (1967) afirma que a tendência à queda acontece no final do enunciado como pausa respiratória e redução na pressão aérea subglótica, que resulta na redução de intensidade e f0 no final da expressão.

Portanto, para descrever o escalonamento entre os picos de f0, utiliza-se o mesmo procedimento usado por Castelo (2016): são medidas a f0 no primeiro e último acento tonal. De modo mais específico, mediu-se a altura do pico inicial e a altura do pico final, subtraindo a primeira pela segunda. As medidas consideradas têm sempre como base a f0 no ponto inicial do pico. Considerando esse cálculo, medidas positivas indicam um pico inicial mais alto que o pico final, o que acarreta o fenômeno da declinação e medidas negativas indicam um pico inicial mais baixo do que um pico final.

4. Resultados

Os gráficos, a seguir, descrevem o valor médio do escalonamento entre pico inicial e final nos sintagmas entoacionais terminados em oxítona, paroxítona e proparoxítona da nuclear em Vitória, Colatina, São Mateus e Cachoeiro de Itapemirim, contando com 16 informantes (240 sintagmas formados por informante), totalizando 960 sintagmas, divididos em gênero e com idade entre 15 a 18 anos.

Castelo (2016) ao investigar as possíveis diferenças existentes entre os tipos frásicos no PB e seus dados mostraram que existe uma tendência para que as interrogativas tenham picos mais altos do que as declarativas. Entretanto, no presente trabalho, o interesse em descrever o escalonamento entre os picos não foi o de buscar diferenças entre os tipos frásicos, como outras pesquisas se propuseram a fazer (LIRA, 2009; CUNHA *et al*., 2012), mas sim verificar se existem semelhanças ou diferenças nas interrogativas totais entre as 4 localidades pesquisadas nos três tipos de acento do PB.

Taxa de escalonamento no I terminado em oxítona.

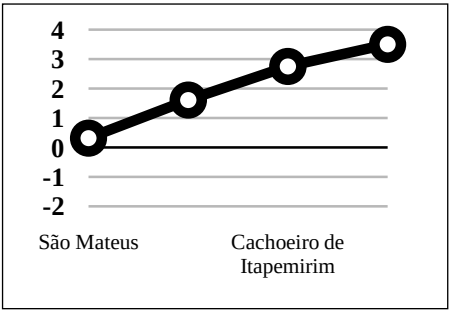


Gráfico 1: Comparação entre os valores da taxa de escalonamento, nos sintagmas entoacionais terminados em oxítona, nas cidades de Vitória, Colatina, São Mateus e Cachoeiro de Itapemirim.

Segundo o gráfico 1, as 4 localidades apresentam um pico inicial mais alto que o pico final nos sintagmas terminados em oxítona. Vitória é a região onde o pico é mais alto, com uma média de +3,5 st. Em segundo lugar, Cachoeiro de Itapemirim, com +2,75 st. Em terceiro lugar, Colatina, com +1,61 st. Em quarto, São Mateus, com o menor valor de escalonamento, +0,32 st.

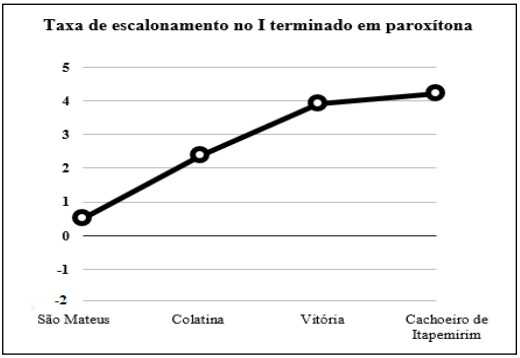


Gráfico 2: Comparação entre os valores da taxa de escalonamento, nos sintagmas entoacionais terminados em paroxítona, nas cidades de Vitória, Colatina, São Mateus e Cachoeiro de Itapemirim.

Quanto ao gráfico 2, as 4 localidades possuem, também, um pico inicial mais alto que o pico final. No entanto, diferente dos sintagmas terminados em oxítona, Cachoeiro de Itapemirim aparece com o valor de escalonamento mais alto que as demais regiões, com uma média de +4,21 st. Em segundo lugar, Vitória, com +3,9 st. Em terceiro, Colatina, com +2,37 st. Por último, São Mateus, com o menor valor: +0,51 st.

Taxa de escalonamento no I terminado em proparoxítona.

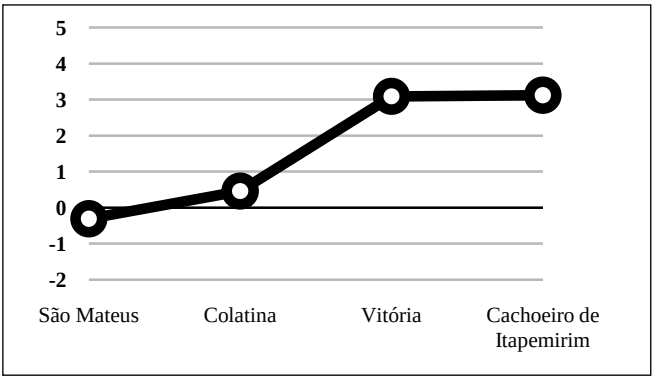


Gráfico 3: Comparação entre os valores da taxa de escalonamento, nos sintagmas entoacionais terminados em proparoxítona, nas cidades de Vitória, Colatina, São Mateus e Cachoeiro de Itapemirim.

Por fim, no gráfico 3, Cachoeiro de Itapemirim, Vitória e Colatina continuam com um pico inicial maior que o final, diferente de São Mateus que apresenta um pico final maior que o inicial, com -0,31 st. Assim, segundo o exposto, Cachoeiro de Itapemirim manteve-se com uma taxa de escalonamento maior que as outras localidades, +3,12 st. Em segundo lugar, Vitória, com +3,09 st. Em sequência, Colatina, com +0,46 st.

Todos esses resultados mostram que Vitória, Colatina, Cachoeiro de Itapemirim e São Mateus, nas oxítonas e paroxítonas, possuem o pico inicial mais alto que o final, confirmando o fenômeno da declinação, em que ocorre uma queda de f0 ao longo da curva entoacional. Contudo, em São Mateus, nas proparoxítonas, acontece o contrário: o pico final é mais alto que o inicial, não acontecendo a declinação, o que pode se configurar como uma diferença dialetal entre as localidades investigadas.

Além disso, todas essas medidas permitem uma distribuição das variedades do ES em uma escala que iria em uma ordem crescente do pico de norte a sul do estado, em sintagmas terminados em paroxítonas e proparoxítonas, conforme o gráfico 4 e a figura 2 a seguir.

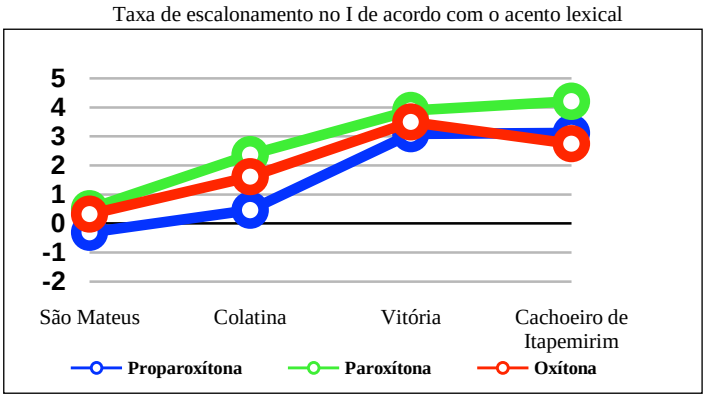
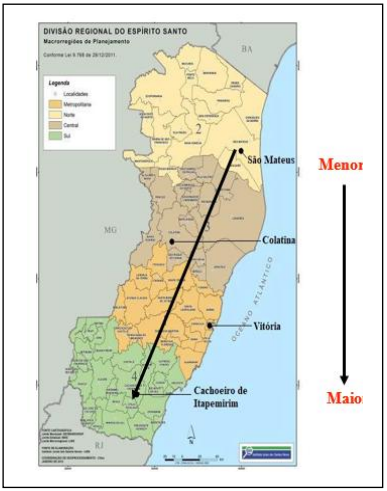


Gráfico 4: Distribuição das variedades alvo considerando os valores de pico de escalonamento por acento lexical.

Figura 2: Escala de distribuição das variedades do menor ao maior pico de escalonamento, em sintagmas entoacionais terminados em paroxítonas e proparoxítonas, à medida que desce ao sul do Estado.



Esses dados comprovam que os valores da taxa de escalonamento e, especificamente o pico inicial, desempenham um papel preponderante nas diferenças dialetais, já que Vitória, Colatina e Cachoeiro de Itapemirim apresentam o fenômeno da declinação, e São Mateus não.

5. *Considerações finais*

Este trabalho alcança o seu principal objetivo: descrever o falar do Espírito Santo, especificamente o comportamento dos valores da taxa de inclinação por meio das medidas de f0, em 4 municípios do estado: São Mateus (região norte), Vitória (capital, região metropolitana, parte leste), Colatina (região central, parte oeste) e Cachoeiro de Itapemirim (região sul), cada um representando uma região do ES.

De acordo com os dados, nas:

- oxítonas: entre as 4 localidades, encontra-se o movimento descendente da primeira sílaba pretônica à segunda pretônica e ascendente da sílaba pretônica à tônica;

- paroxítonas: entre as 4 localidades, o movimento de f0 é ascendente da sílaba pretônica à tônica e descendente da tônica à postônica.

- proparoxítonas: a curva é ascendente da sílaba pretônica à tônica e, após essa tônica, descendente até a última sílaba.

Quando se comparam os valores da taxa de inclinação, Colatina, nos três tipos de acento, manifesta os maiores valores de inclinação nos movimentos descendente e ascendente. Em oposição, Vitória, nas paroxítonas e proparoxítonas, apresenta os menores valores de inclinação nos movimentos ascendente e descendente. Por último, embora Cachoeiro e São Mateus apresentem um comportamento muito próximo no que diz respeito à inclinação da curva, a região sul tem uma maior inclinação em relação à região norte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELO, J. *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do Brasil*: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Lisboa, 2016.

CUNHA, C. S.; REIS, G. F. M. *Enunciados assertivos e interrogativos na prosódia maranhense*: resultados preliminares. *Littera Online*, v. 1, p. 7-22, 2012.

LIEBERMAN, P. *Intonation, perception and language*. MIT Press, Cambridge, MA, 1967.

LIRA, Z. *A entoação modal em cinco falares do nordeste brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2009.

MAJONI, P. G. de A. *O padrão entoacional interrogativo no falar do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, J. T. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed., Secretaria de Estado da Cultura: Coleção Canaã, 2008.

PRIETRO, P. *Teorías de la entonación*, Barcelona, Ariel, 2003.

A TRAJETÓRIA PLURIDIRECIONAL DO TEXTO VIRAL ‘‘QUE TIRO FOI ESSE!” EM DIFERENTES ATOS COMUNICATIVOS

Miriam Gurgel da Silva (UERN)
miriamgurgel@uern.br
Cassia Soares da Cunha(UERN)
cassiacunha@alu.uern.br
Daryjane Pereira Costa(UERN)
daryjanecosta@alu.uern.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo a análise da trajetória pluridirecional do texto viral “Que tiro foi esse!” publicado em formato de videoclipe pela artista Jojo Marontinni. O vídeo ganhou grande popularidade entre os usuários das redes sociais que utilizaram o recurso “curtir” e “compartilhar” em interação na Web 2.0. Pretende-se refletir sobre questões de entextualização e recontextualização do texto viral em diferentes atos comunicativos. Ao pressupor que a trajetória dos textos virais segue sucessivas entextualizações, e, ao mover-se de um contexto para outro, são recontextualizados. Neste estudo, será levado em conta os pressupostos teóricos no campo da Análise do Discurso e da Pragmática Social, que compartilham de perspectivas em comum, dentre eles: o discurso enquanto resultado do entrelaçamento multidirecional dos diálogos (BAKHTIN, 2003), a mobilidade dos textos em tempos líquidos (BAUMAN, 2001) e a atribuição de significado pela ótica do fluxo (CLARK, 1996; FABRÍCIO, 2012). O estudo tem metodologia com base qualitativa de cunho interpretativista na busca pela análise dos processos de entextualização em transcontextos dos textos virais. A análise aponta para o entendimento da dinamicidade dos discursos, bem como, os diversos efeitos de sentido que um mesmo enunciado pode provocar no usurário.

Palavras-chave:
Entextualização. Recontextualização. Texto viral.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the pluridirectional trajectory of the viral text “Que tirofoiesse!” published as a video clip played by the artist Jojo Maronttinni. The video gained popularity between social media users through the use of the resources “like” and “share”, interacting on Web 2.0. Is intended to reflect on entextualization and re-contextualization questions of the viral text in different communication acts. By supposing that the trajectory of viral texts follows successive entextualization and by being set to a context to another, are re-contextualized. This study considered works on the Discourse Analysis and Social Pragmatics field that share similar perspectives, among them: the discourse as a result of the multi-directional interweaving of the dialogues (BAKHTIN, 2003), the mobility of texts in liquid times (BAUMAN, 2001), and the attribution of meaning from the perspective of flux (CLARK, 1996; FABRÍCIO, 2012). This article has as its methodological base a qualitative approach with an interpretative nature in the searching for the process of entextualization in

viral texts' trans contexts. The analysis points to the understanding of discourses dynamical and the several meaning effects that the same enunciation can provoke on users as well.

Keywords:
Entextualization. Re-contextualization. Viral text.

1. Introdução

É crescente o interesse pelos estudos em filosofia da linguagem, análise do discurso e linguística textual, no intuito de compreender os elementos que envolvem o ato comunicativo. Este trabalho tem como ponto de partida a ideia de língua sob a perspectiva dinâmica, em que os múltiplos agentes do discurso (indivíduo, texto, contexto, tempo, espaço, etc.) interagem na organização de todo o sistema e contribuem para a formação dos efeitos de sentido (CLARK, 1996).

Este estudo tem como foco a trajetória pluridirecional de textos virais em ambientes virtuais. Para o estudo da trajetória dos textos, levamos em conta aspectos linguísticos e extralinguísticos, tais como, contexto de uso, aspectos sociais, e culturais. Partindo desse foco, o estudo integra abordagens interacionistas da linguagem (BAKHTIN, 2003) com o intuito de entender questões relacionadas à adaptabilidade dos discursos em tempos líquidos (BAUMAN, 2001) e o dialogismo dinâmico dos discursos (CLARK, 1996, FABRÍCIO, 2012).

Neste sentido, foi feita a escolha do texto viral "Que tiro foi esse!", produzido e performado em formato de *videoclipe* pela artista Jojo Maronttinni no ano de 2017. O vídeo ganhou grande popularidade entre os usuários das redes sociais que utilizaram o recurso "curtir" e "compartilhar" em interação na *Web 2.0*. A trajetória pluridirecional do texto viral "Que tiro foi esse!" demostra que um mesmo enunciado pode provocar diferentes efeitos de sentido a depender do contexto de uso. A abordagem utilizada para análise fundamenta-se na noção de entextualização em transcontextos (BAUMAN, 2001; FABRÍCIO, 2012). Para isso, consideramos as características deentextualização, descontextualização e recontextualização com o intuito de demonstrar o estado inconstante dos enunciados e a possibilidade de criatividade do uso linguístico.

Ao longo deste estudo faremos um panorama sobre teorias tradicionais do Processamento de Informação em contraste com as abordagens interacionistas do discurso. Em seguida apresentamos a concepção da atribuição do significado pela ótica do fluxo. Neste ponto, abordamos

características da entextualidade, transcontextos e trajeto pluridirecional dos textos. Por fim, o artigo traz a análise do texto viral "Que tiro foi esse!", de Jojo Maronttinni de modo a compreender como as condições interacionais do discurso se interligam para compor espaços semânticos que são descontínuos e móveis.

2. A complexidade no ato comunicativo

Alguns dos estudos a respeito da construção de sentido têm sido examinados a partir da díade linear entre falante e ouvinte. A díade linear pressupõe que os enunciados obedecem a processos sequenciais de produção e recepção, ou seja, a mensagem é o código que será transferido do produtor para o receptor. Na teoria tradicional do Processamento de Informação a comunicação é vista como um processo sequencial de transferência de códigos, em que o produtor e o receptor do enunciado fazem uso dos mesmos mecanismos de codificação e decodificação na produção de significados. Para exemplificar a teoria do Processamento de Informação, Shanker e King (2002) usam a metáfora da troca de mensagens entre duas máquinas de fax em que uma máquina envia o código através de um telefone fixo, em seguida, outra máquina imprime a cópia do código que foi enviado.

Shanker e King (2002) comparam a comunicação socialsemelhante à dinâmica de uma dança de salão. A dança possui como elemento compositivo as expressões físicas, emocionais e movimentos corporais conforme o ritmo. Na dança de salão há uma relação mútua entre os pares que estão envolvidos na composição espacial. Dessa forma, os movimentos corporais de cada participante são resultados da combinação de diversos fatores espaciais além da cooperação entre os pares. Da mesma maneira, a linguagem não pode ser isolada da sua condição de uso, uma vez que aspectos contextuais compõem a semântica da ação comunicativa.

Nesta perspectiva, Gelder e Port (1995) apontam que a produção de efeito de sentido não deve ser considerada enquanto resultado de processos lineares, estáticos e previsíveis, uma vez que diversas variáveis contribuem na produção dos efeitos de sentido no discurso. Com isto, a categoria tradicional da teoria do Processamento de Informação, que relaciona a mente como um sistema computacional, não se mostra satisfatória para estudos sobre efeitos de sentido em um discurso.

Este estudo considera que os efeitos de sentido de um determinado enunciado são resultados da cooperação de diversos elementos intralinguísticos e extralinguísticos. Por esta razão, tomamos por base abordagens que consideram a linguagem enquanto sistema complexo, dinâmico e imprevisível (CLARK, 1996). Como o comportamento dos sistemas dinâmicos são complexos, não lineares e imprevisíveis a comunicação interpessoal é resultado das múltiplas interações de todos os agentes do discurso, tais como: interlocutores, identidades, idade, cognição, cultura, sociedade, linguagem verbal, não verbal, emoções, trato vocal, intenções comunicativas, tempo, espaço, contextos, escolha semântica, dentre outros (CLARK, 1996). Dessa maneira, todos os agentes envolvidos no ato comunicativo interagem constantemente de maneira dinâmica, a fim de cooperar na atribuição de efeitos de sentidos que podem variar de situação para situação.

Os elementos que compõem a linguagem estão sujeitos à adaptação e mudança. Isto reflete no estado de constante variação na prática de atribuição de significados. Partindo desta observação, o foco para análise na atribuição de significados em um determinado ato comunicativo não deve limitar-se à estrutura linguística, mas no entrelaçamento dos elementos que compõem o espaço semântico.

Os estudos sobre os atos comunicativos na Filosofia da Linguagemjá apontavam para a impossibilidade de separação entre oenunciadoe o seu contexto cultural e histórico-social (SEARLE, 1967). Da mesma maneira, os estudos em Análise do Discurso a partir de Bakhtin (2003) atribuemo caráter da cooperação entre os interlocutores e sustentam o valor social dos enunciados. Daí a concepção que as práticas discursivas emergem socialmente e coletivamente. Assim, o dialogismo Bakhtiniano assinala o discurso enquanto fenômeno social, que se realiza conforme condições específicas de comunicação entre os falantes.

Considerando que os discursos emergem cooperativamente, Blom e Gumperz (1998) propõem uma análise que não dicotomize linguagem e sociedade. Em virtude disso, a Nova Pragmática, como afirma Rajagopalan (2014, p. 13): “conseguiu se desvencilhar das velhas amarras herdadas de outros tempos, que impediam os pesquisadores de encarar a linguagem com todas as complexidades que ela apresenta sem lhes dar costas ou simplesmente menosprezá-las”. Neste sentido, a atribuição de significados no discurso emerge mutualmente e dialogicamente nas interações com o outro, dentro do contexto, tempo e espaço específicos.

Com base na concepção do caráter social do discurso a próxima seção trata acerca da atribuição do significado a partir do uso.

3. A atribuição de significado pela ótica do fluxo

Como vimos, o caráter semântico no ato comunicativo é determinado pelo contexto sociocultural. Considerando a relação entre atribuições de sentido e sujeito, o conceito de que os enunciados não se constituem do vazio será considerado neste estudo. Neste sentido, os discursos possuem caráter conflitivo, emergente e são frutos das experiências sociais. Portanto, um enunciado é constituído por uma sorte de diálogos em que diversas vozes se entrecruzam.

Em suma, o falante não tem controle consciente de seu enunciado, pois é movido por um *hábitus* linguístico que é seguido por ordens externas ao indivíduo. Neste sentido, os significados comunitários, os significados sócio-históricos, novos significados em circulação ajudam a compor a multiplicidade de vozes que irão compor as atribuições do significado (LEEZEMBERG, 2014).

A ideia do *hábitus* linguístico contribui para estudos de atos comunicativos em uma dimensão social, uma vez que cada ato de fala está ligado a um contexto de uso, com a participação de sujeitos sociais, com seus valores incorporados. Mais que isso, cada um dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo tem suas maneiras específicas de interpretar e significar o mundo por meio dos diversos signos socializados pela comunidade. Isto explica a importância de considerar o contexto de uso dos enunciados, já que as palavras ou as formas linguísticas possuem natureza indicial e mudam conforme os contextos de uso. Isso quer dizer, a título de exemplo, que uma mesma sentença, palavra ou texto proferidos em contextos diferentes podem expressar significados distintos.

Formulando dessa maneira, Fabrício (2012) faz referência à prática de atribuição de significação pela ótica do fluxo, já que os espaços semânticos são descontínuos e móveis. Daí o uso dos termos *viagem* ou *jornada*¸ para explicar a ideia de trânsito na trajetória de um mesmo texto. Esses apontamentos sobre o conceito de trânsito também são discutidos por Bauman (2001) como consequência de uma época *líquida* no mundo pós-moderno. Para este trabalho utiliza-se a ideia de trânsito e faceta *líquida* para entender os efeitos provocados pelo bombardeamento

de informações recebidas pelo indivíduo imerso nesta era de conectividade global.

É preciso considerar que no mundo *líquido* os textos seguem características de mobilidade, transitoriedade, mutabilidade e dinamicidade que são característicos da linguagem, da sociedade e do indivíduo. Já em Bakhtin (2003) é possível encontrar reflexões relacionadas à ideia de mobilidade e deslocamento dos textos ao afirmar que um texto estará sempre ancorado a outros textos de forma sincrônica e de forma diacrônica.

Ao falar no movimento contínuo do texto, Fabrício (2012) aponta para a translocalidade com a qual um discurso pode ser extraído do seu contexto inicial para ser recontextualizado em diferentes contextos de uso. Estas diversas recapitulações de um texto em novos ambientes discursivos estão em estado *ad infinitum* de modo a atravessar e transitar em novos contextos sociais, culturais, semióticos e interpretativos. Bauman (2001) utiliza o termo entextualização para deferir o trajeto migratório e pluridirecional de textos que são recontextualizados e ressignificados em diversas situações de uso. O autor apresenta três características para compreender processos de entextualização: a trajetória dos textos faz parte da natureza dinâmica da linguagem e da história natural dos enunciados; os textos são transportados e negociados em processos interpretativos conjuntos; os textos transportados são ressignificados e reinterpretados a depender do contexto de situação do discurso.

A partir das características de entextualização e do estado *ad infinitum* dos transcontextos é possível afirmar que a repetição de um texto não equivale ao seu retorno semântico e, consequentemente, possibilita a criatividade linguística a partir da entextualização, descontextualização, recontextualização (FABRÍCIO, 2012). Os contextos surgem da cooperação de práticas interpretativas diferentes. Por fim, os discursos seguem a característica dos sistemas complexos e dinâmicos na atribuição semântica.

Após essa breve discussão teórica sobre os processos de entextualização em transcontextos, a próxima seção visa apontar diferentes maneiras de efeitos de significação por meio do fluxo de um texto viral em diferentes contextos de uso.

4. *A trajetória pluridirecional do texto viral "Que tiro foi esse!"*

"Que tiro foi esse!"é um videoclipe lançado no *Youtube* em 29 de dezembro de 2017 em ritmo *popfunk*, performado por Jojo Maronttinni, com 4:04 minutos de duração. O vídeo ganhou grande popularidade nas redes sociaise alcançou grande poder de circulação na internet por meio de curtidas e compartilhamentos.

O *videoclipe* começa com um grupo de três atores, em um escritório, vestidos formalmente, encenando *performance* de executivos, ou seja, cargos contextualizados socialmente com alta responsabilidade administrativa no nível empresarial. Os executivos começam a dialogar sobre uma festa informal que acontecerá no futuro. Na sequência a narração das ações, seguida do diálogo das personagens:

> ((Uma das executivas começa a organizar alguns papéis contratuais que estão sob a mesa do escritório, enquanto os outros dois executivos estão silenciosamente trabalhando com organização de contratos e digitação de documentos. Até que uma das executivas encontra, entre os papéis, um folder com anúncio de uma festa que acontecerá.))
>
> Executiva feminina: "Gente, olha esta festa! Olha. Vamos"?
>
> ((O executivo começa a rir, demonstrando incerteza. Porém, a executiva insiste para que eles possam ir juntos para a festa. Por fim, o executivo decide ir para a festa junto com os demais colegas.))
>
> Executivo masculino: "Bora! Vambora. Tou de saco cheio".
>
> ((Neste momento, o executivo joga os papéis para o lado e sai do escritório para se preparar para a festa[43].)).

Neste ponto do vídeo é possível escutar o primeiro tema musical que é o solo inicial da música. O trecho do solo inicial é marcado por acordes e linha melódica executados com uma intensidade sonora em *molto piano*, ou seja, com volume suave (FORTES, 2009). Este recurso pode ser usado na linguagem musical para indicar dinâmica de suspense. Em seguida, o ambiente de festa passa a ser exibido no videoclipe, desta vez, com a imagem da cantora Jojo Maronttini. A cantora aparece sentada em uma poltrona do clube de dança, com a câmera aproximando e afastando lentamente. Esta técnica de filmagem, também conhecida por *hand-held câmera motion*, é usada para provocar sensação de realidade no telespectador (LI-WEI HE *et al*., 1996). Neste momento do vídeo, Jojo Maronttini começa a cantar o refrão da música:

---

[43] Disponível em 28/12/2017: https://www.youtube.com/watch?v=Qw4uBk7DOa8. Acesso em: 17, abril, 2021.

> "Que tiro foi esse! Viado.Que tiro foi esse que tá um arraso, (2x). Samba na cara da inimiga vai, Samba, desfila com as amigas vai. Samba na cara da inimiga vai, Samba, desfila com as amigas" (2x). (https://www.youtube.com/watch?v=Qw4uBk7DOa8. Aacesso em: 17, abril, 2021)

O refrão faz referência ao executivo masculino que chega na festa com suas amigas do trabalho, desta vez encenando uma nova performance: os colegas de trabalho chegam na festa vestidos informalmente. A autoconfiança demonstrada pela exibição do próprio corpo provoca impacto nas outras pessoas da festa que começam a admirar o executivo em um momento de descontração. Daí a frase "Que tiro foi esse!" usada repetidas vezes ao longo da música para simbolizar que o executivo acertou o alvo, isto é, vestiu-se para causar espanto e conseguiu provocar admiração das outras pessoas na festa.

A frase "que tiro foi esse" ganhou intensa recontextualização nas mídias sociais, por meio de paródias, *memes*, propagandas e outras músicas, porém, com diferentes efeitos semânticos. Quando o discurso é extraído do seu contexto original para compor diferentes contextos temos o fenômeno denominado por Bauman (2001) por entextualização. Neste caso, a entextualização acontece enquanto o trecho original da frase "que tiro foi esse" entrecruza novos deslocamentos sociais, culturais, contextuais, identitários, ambientais, espaciais, temporais e semânticos para provocar novos efeitos de sentido.

Verifica-se novos efeitos de sentido para a frase "que tiro foi esse". Desta vez em um rap com o mesmo título e declamado pelo *rapper* brasileiro Gabriel, O Pensador. O rap "Que tiro foi esse (bala perdida)" representa uma homenagem às crianças vítimas da violência no Rio de Janeiro. O número musical foi produzido com exclusividade para a edição do programa Fantástico no dia 11 de fevereiro de 2018[44]. O videoclipe do rap começa apresentando recortes de noticiários sobre vítimas de bala. Em seguida, o *rapper* aparece entoando versos musicados e ritmados com acompanhamento do som de percussão surdo. Segue trechos do rap:

> "Que tiro foi esse?
> Não, não vou cair no chão,

[44] (Disponível em: 01/05/2018 http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/02/gabriel-o-pensador-homenageia-criancas-vitimas-da-violencia-no-rio.html). Acesso em: 03/04/2021.

pelo menos agora
Eu também sou brincalhão,
mas brincadeira tem hora

Lá fora, no meu Rio, cada vez mais gente chora
E cada vez mais gente boa tem vontade de ir embora
O Rio que a gente adora comemora o carnaval
E a violência apavora, ou você acha normal?

A boca que explode, o silêncio do medo
O suspiro da morte banal
O lamento de um povo que implora
Por uma vitória do bem sobre o mal
Atenção: confusão, invasão
Tiroteio fechando a avenida outra vez
Muita bala voando e acertando
Até mesmo as crianças; às vezes, bebês
Criança, meu irmão, não é estatística, é gente."

Neste musical do artista Gabriel, O pensador, o texto viral é recontextualizado em um propósito comunicativo específico. É possível observar o tom de indignação na pergunta "Que tiro foi esse?", na qual se refere à onda de violência no Rio de Janeiro. O rap interpretado por Gabriel,o pesador, enfatiza aspectos relevantes sobre características da descontextualização e recontextualização dos discursos uma vez que textos são transportados e novas interpretações surgem cada vez que os textos são recontados (FABRÍCIO, 2012).

No que diz respeito ao estado de *ad infinitum* em transcontextos é possível observar que a repetição da mesma frase não equivale ao retorno semântico, uma vez que os contextos emergem da cooperação e convergência de diferentes práticas interpretativas. Isto demonstra a possibilidade de criatividade da linguagem, surgimento de novos e inesperados significados a depender das condições interacionais de uso.

Considerações finais

Este artigo nos ajudou a examinar práticas de atribuição de significados pela ótica da entextualização em transcontextos. É possível concluir que o texto original de Jojo Mronttinni "Que tiro foi esse!" seguiu fluxos descontínuos e deslocou-se para um outro contexto. A trajetória pluridirecional do mesmo texto não resultou na repetição semântica, uma vez que o entrelaçamento dos diversos elementos extralinguísticos ajuda na atribuição de novos significados.

A observação da conectividade entre texto/contexto em transcontextos mostra a inconstância dos discursos. O texto "Que tiro foi esse!" percorreu diferentes espaços contextuais e foi adaptado para outros propósitos comunicativos, resultando na emergência de novas práticas interpretativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

BLOM, Jan; GUMPERZ, John. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (Orgs). *Sociolinguística Interacional*: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre, AGE, 1998.

BLOMMAERT, J. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CLARK, Herbert. H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

FABRÍCIO, B. F. Trajectories of socialization in school transcontexts: discourse journeys on gender and sexuality. *Working papers on urban languages and literacies***.** King's College, n. 94, 2012. p.1-24

FORTES, Fabrício Pires. *Pensamento Simbólico e Notação Musical.* Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Área de Concentração em Filosofias Continental e Analítica, da Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional*: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Loyola, 2002. p. 98-119

LEEZENBERG, Michiel. Em torno de uma abordagem prática em pragmática: tragédia grega como conversação impolida. In: SILVA, D. N.;

MARTINS FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 43-68

LI-WEI,He; COHEN, Michael F; SALESIN, David H. The virtual cinematographer:a paradigm for automatic real-time camera control and directing. *Proceedings of the 23rd annual conference on Computer graphics and interactive techniques*, 1996, p. 217-24

LOPES, Luiz Paulo da Moita; GUIMARÃES, Thayse Figueira. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e Etnografia. *Alfa, rev. Linguísti.*, v. 61, n. 1, São José Rio Preto-SP, jan./mar. 2017.

RAJAGOPALAN, K. Da arrogância cartesiana à "nova pragmática". In: SILVA, D.N.; MARTINS FERREIRA, D.M.M.; ALENCAR, C.N. (Orgs). *Nova Pragmática*: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-13

SHANKER, S; KING, B. The emergence of a new paradigm in ape language research. *Behavioral and Brain Sciences*, 25 (5), 605-56. 2002.

SEARLE, J. R. *Speech acts*: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press; 1967.

GELDER, Van; PORT Robert (Eds). *Mind as Motion*. MIT Press, 1995.

A VARIABILIDADE DO MODO SUBJUNTIVO: UM ESTUDO DE BASE CONSTRUCIONISTA

Vânia Raquel Santos Amorim (UESB)
quelva@hotmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Neste artigo, temos o objetivo de investigar a competição pelo uso entre formas subjuntivas e indicativas em orações parentéticas introduzidas pelo *que* nos diferentes contextos de uso em que são instanciadas. Teoricamente, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e buscamos um diálogo entre os estudos da Gramática de Construções e da gramaticalização para tratar da variação linguística na competição pelo uso. Referente à análise desse fenômeno linguístico, examinamos a amostra constituída por 24 (vinte e quatro) entrevistas do Português Culto de Vitória da Conquista (C*orpus* PCVC) e recuperamos os dados de Amorim (2015), que analisou a variação do subjuntivo em 24 (vinte e quatro) entrevistas do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC). O resultado desta pesquisa evidenciou que a variabilidade do subjuntivo pode ser explicada por fatores atinentes a habilidades cognitivas de domínio geral (categorização, memória rica e analogização), pela associação da modalidade *irrealis*, pelo princípio das camadas ou *layering* (HOPPER, 1991), pela frequência *token* e *type* e pela proposição hierárquica e esquemática na perspectiva de Traugott e Trousdale (2013).

Palavras-chave:
Estratificação. Subjuntivo. Variabilidade.

ABSTRACT

In this article, we aim to investigate the competition in the use between subjunctive and indicative forms in parenthetic sentences introduced by *que* in the different contexts of use in which they are instantiated. Theoretically, we are anchored on the theoretical assumptions of Functional Use-Centered Linguistics and we seek a dialogue between the studies of Construction Grammar and grammaticalization to deal with linguistic variation in the competition for use. Regarding the analysis of this linguistic phenomenon, we examined the sample consisting of 24 (twenty-four) interviews from the *Português Culto de Vitória da Conquista* (PCVC *Corpus*) and retrieved the data from Amorim (2015), who analyzed the variation in the use of the subjunctive in 24 (twenty and four) interviews of the *Português Popular de Vitória da Conquista* (PPVC *Corpus*). The results of this research showed that the variability of the subjunctive can be explained by factors related to general domain cognitive skills (categorization, rich memory and analogization), by the association of the *irrealis* modality, by the principle of layering (HOPPER, 1991), by the token and type frequency and by the hierarchical and schematic proposition in the perspective of Traugott and Trousdale (2013).

Keywords:
Stratification. Subjunctive. Variability.

1. *Discussão inicial*

Nos alicerces dos estudos baseados no uso, a gramática é emergente e, em virtude disso, a sua estrutura está constantemente em processo de mutação em razão das vicissitudes das práticas discursivas. Frente a essa constatação, é evidente uma discrepância dessa compreensão da gramática quando comparada aos dogmas prescritos e, de alguma forma, impostos pela Tradição Gramatical (doravante TG) que, por sua vez, apresenta, em sua estrutura, uma gramática constituída por um conjunto de regras engessadas sem espaço à flexibilidade para a variação.

Essa discrepância entre a língua utilizada pelo falante e o que prescreve a norma gramatical pode ser percebida, por exemplo, nas lacunas encontradas na definição do modo subjuntivo que, relacionado a um fato incerto, encontra-se competindo com a forma indicativa na língua oral, na qual se apresenta com o valor semântico do subjuntivo e, portanto, trazendo valores de incerteza não previstos pela Tradição Gramatical (TD) como pode ser observado na construção a seguir:

> (1) INF: [...] eu fantasiava muito que a minha realidade não era aquela [...]. eu imaginava que a minha casa tinha muito...imaginação, imaginação [ININT] que a minha casa não era ali e tal... a aí a gente passou um momento muito difícil, aí a gente voltou pra Conquista que mainha realmente não se adaptou, e em Conquista de novo a gente morava das *ôtros*, a gente morou na casa de parente, na casa de vó e aí não dava certo e brigava [ININT] confusão, e assim, nessa fase de Conquista tem coisas que legais, **QUE EU ME LEMBRO**, né, eu sempre fui assim... eu sempre me interessei por garotos (*Corpus* PCVC – D.F.P)

O uso da oração parentética introduzida por *que* com o verbo no modo indicativo no dado (1) rompe com as prescrições gramaticais, tendo em vista que deveria ser empregada com o verbo no modo subjuntivo para limitar a generalidade de um asserto – *Não há, que eu saiba, expressão mais suave* (BECHARA, 2009, p. 239) e usado substantivamente para restringir uma possibilidade: *Que me lembre, ele não disse isso (pelo que me lembro)* (ALMEIDA, 2009, p. 556). Apesar de o dado de fala ter a construção com a forma do indicativo, esse uso carrega o valor semântico do subjuntivo, o que caminha em direção contrária ao que estabelece a TG.

Em virtude da Tradição Gramatical não apresentar uma explicação coerente em relação a essa variabilidade que ocorre na língua em uso, buscamos responder neste trabalho as seguintes questões: (1) observando a variabilidade do subjuntivo perfilada pelas microconstruções modo subjuntivo e modo indicativo em contexto em que a Tradição

Gramatical advoga o uso do subjuntivo, perguntamo-nos quais aspectos contingenciam tal fenômeno na língua em uso pelos falantes? (2) Qual a representação taxonômica virtual e abstrata do modo subjuntivo na rede dos modos verbais do Português Brasileiro?

Referente à primeira questão-problema e, a partir de uma perspectiva construcional, defendemos que o caráter inovador do modo subjuntivo é um novo pareamento de forma-função na língua portuguesa, pois, além da forma-função prototípica, também desempenha forma e função através de verbos com o modo indicativo. Aventamos, ainda, que essa inovação do modo subjuntivo pode ser justificada por fatores atinentes às habilidades cognitivas de domínio geral como categorização, memória rica e analogia; à frequência *toke*n *type*; à modalidade *irrealis* e ao princípio de camadas (HOPPER, 1991).

Concernente à segunda questão-problema, conjecturamos que a representação taxonômica do modo subjuntivo pode ser posta da seguinte forma: o esquema do modo verbal sanciona 3 (três) subesquemas: modo imperativo, modo indicativo e modo subjuntivo. Este último instancia, por sua vez, duas microconstruções, constituídas tanto pela forma exemplar, encabeçados por verbos na forma subjuntiva, como também por verbos na forma indicativa.

A fim de atestamos essas hipóteses, levantamos os seguintes objetivos: (i) investigar a variabilidade do modo verbal subjuntivo em orações parentéticas introduzidas pelo *que* na comunidade de fala conquistense ancorados em pressupostos do Funcionalismo Clássico, retomando o subprincípio de camadas (HOPPER, 1991) para tratar da competição pelo uso linguístico; e, baseados na Linguística Funcional Centrada no Uso, (ii) propor uma rede construcional do modo subjuntivo a partir da perspectiva de Traugott e Trousdale (2013).

Para o tratamento da variabilidade do modo subjuntivo, apropriamo-nos do método misto que pode ser compreendido, segundo Lacerda (2016), por meio da associação entre as metodologias quantitativa e qualitativa.

De maneira a atingir a proposta desta pesquisa, a sua composição está organizada da seguinte forma: nesta discussão inicial, apresentamos as questões problemas, as hipóteses, os objetivos da pesquisa, as teorias acionadas para a análise e o tipo de metodologia. Na seção 2, *Delineamento do enquadre teórico*, trazemos o aporte teórico para fundamentação da pesquisa. Na seção 3, *O delineamento metodológico da pesquisa*,

tratamos das especificidades metodológicas e dos *corpora* utilizados. Na seção 4,*Análise dos dados*, nos dedicamos à análise dos resultados da pesquisa. Finalizamos com as Considerações Finais, sintetizando o que foi tratado no decorrer deste trabalho seguido das Referências Bibliográficas.

2. Delineamento do enquadre teórico

Nesta seção, tratamos de alguns pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso e buscamos um diálogo entre os estudos da Gramática de Construções e da gramaticalização, mais precisamente, nesta abordagem teórica, retomando o princípio da estratificação (ou *layering*) estabelecido por Hopper (1991) para tratar da competição pelo uso.

Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) dizem que a Linguística tem presenciado o crescimento de trabalhos desenvolvidos que buscam associações entre a perspectiva da gramaticalização e da Gramática de Construções. Oliveira (2018), no trabalho "Arquitetura construcional e competição pelo uso", tece delineamentos possíveis para o tratamento da variação linguística dentro do escopo da LFCU, a partir do subprincípio de camadas, da frequência *token* (os constructos) ou do *type* (níveis hierárquicos construcionais) e da proposição hierárquica e esquemática.

Nos espelhando nessa busca pela possibilidade de um diálogo, revisitamos não só o trabalho mencionado, mas, também, o Funcionalismo em sua abordagem clássica na voz de Hopper (1991), no qual afirma que a gramática da língua é emergente e, por essa razão, ela está se (re)constituindo constantemente. Com isso, o linguista assegura que formas já existentes na língua emergem exercendo novas funções.

Para demonstrar esse quadro em relação à variabilidade do modo subjuntivo, retomamos ao princípio da estratificação (ou *layering*) que, segundo Hopper (1991), pode ser compreendido da seguinte forma: em um domínio funcional, novas camadas estão emergindo de forma contínua. Nesse processo, as camadas mais antigas não desaparecem necessariamente, mas podem coexistir e interagir com as camadas mais novas em um mesmo domínio funcional.

No terreno da LFCU, traçamos alguns delineamentos teóricos e delimitamos o nosso olhar a alguns processos que essa teoria abarca para a análise de fenômenos linguísticos, como: a modalidade *irrealis*; categorização, memória rica e analogia segundo Bybee (2016[2010]).

A LFCU constitui uma perspectiva de estudos linguísticos recente que foi incorporada no terreno brasileiro no século XXI (OLIVEIRA, 2017). Essa tendência de teor funcionalista, que surgiu da conciliação dos pressupostos teóricos da Linguística Funcional e da Linguística Cognitiva, tem como objeto de estudo a investigação do processo de emergência e regularização de padrões da língua no ato comunicativo entre os falantes, na esfera da proposição, levando em conta fatores fonológicos, morfológicos e sintáticos e, no ato do discurso, a focalização em fatores linguísticos relacionados à organização do texto. (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013).

O princípio basilar da LFCU reside no fato de que os usos da língua modelam a sua estrutura e conferem a ela processos de variância e, para além disso, focaliza a interface entre o uso e a estrutura da língua, levando em conta tanto a emergência quanto "a regularização de padrões linguísticos" no processo de interação discursiva (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013).

O conceito de língua dentro desse escopo teórico pode ser compreendido como o pareamento entre forma e função, ou seja, de construções, que são organizadas em uma rede. Essa rede é constituída de nós, organizados hierarquicamente e interconectados entre si por meio de *links* de herança. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013)

A gramática, nesse quadro teórico, pode ser entendida, a partir de Du Bois (2003), como um conjunto de esquemas, estruturas gramaticais que se encontram à disposição para as ações realizadas com a língua no processo discursivo. É através desse discurso, ou melhor, no processo do uso da língua que "as funções mais frequentemente implementadas" modelam a gramática da língua desenhando o que ela é. (DU BOIS, 2003)

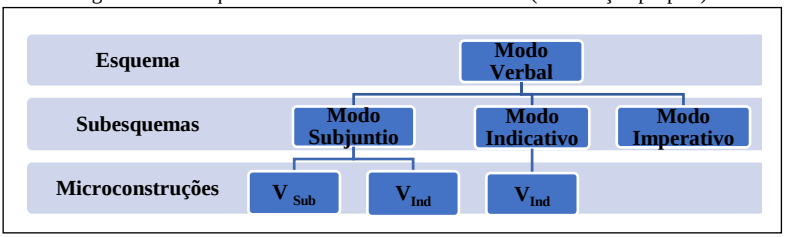
As mudanças linguísticas por que passam as línguas são evidenciadas na dimensão construcional da gramática por três fatores denominados de esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Segundo Rosário e Oliveira (2016), a esquematicidade deve ser considerada como um *continuum*. Dessa forma, existem construções que são mais esquemáticas e abstratas e, por sua vez, há aquelas que são menos ou medianamente esquemáticas. Essa gradiência existente tem uma estreita relação com os níveis de especificidade ou ainda de generalidade das construções.

De acordo com Bybee (2016 [2010], p. 154), a produtividade é a probabilidade de uma dada construção se aplicar a um novo item. "É, pois, uma propriedade da categoria ou das categorias formadas pelas posições abertas em uma construção."

Em relação à composicionalidade, consiste na extensão da transparência do elo entre forma e significado da construção linguística. Os fatores esquematicidade, composicionalidade e produtividade descrevem a sistematização do modelo com base na noção de rede construcional delineadas por Traugott e Trousdale (2013). Em nosso estudo, podemos delinear a variação linguística dentro da dimensão construcional assumida pela LFCU assim:

Figura 1: Hierarquia Construcional do Modo Verbal. (Elaboração própria)



Tomando como base esse modelo para investigar a variabilidade do modo subjuntivo, a representação dos níveis da hierarquia construcional posta na Figura 1 pode ser delineada da seguinte forma: o esquema, constituído pelo pareamento de forma e sentido (mais) virtuais, vai ser preenchido pelas propriedades inerentes da construção do modo verbal. O nível do subesquema é preenchido pelos modos subjuntivo, indicativo e imperativo. O nível da microconstrução pode ser compreendido como toda unidade instanciada que é remodelada no uso através dos construtos (*token*), o *slot* é preenchido por verbos no modo subjuntivo e/ou indicativo. Os construtos que são as realizações efetivadas pelos usuários da língua são perfilados pelo valor de incerteza a partir do verbo da construção.

A partir da taxonomia formulada por Traugott e Trousdale (2013), conforme observada anteriormente na Figura 1, podemos tratar da abordagem da competição entre as formas indicativas e subjuntivas no nível do construto retomando alguns princípios psicológicos relevantes relacionados às construções organizadas na rede abordados na obra *A cons-*

*truction Grammar Approach toArgument Structure*de Goldberg (1995, p. 67):

(i) "O princípio da não-sinonímia: se duas construções são sintaticamente distintas, essas construções devem ser semântica ou pragmaticamente distintas (...)." A autora propõe dois corolários dentro desse preceito, a saber: 1. "Se duas construções são sintaticamente distintas e semanticamente sinônimas, então, elas não devem ser pragmaticamentesinônimas."[45] (GOLDBERG, 1995, p. 67); 2. "Se duas construções são distintas sintaticamente, e pragmaticamente sinônimas, então, não devem ser semanticamente sinônimas."[46] (GOLDBERG, 1995, p. 67).

Enfocaremos no primeiro coronário o que pode ser observado nos seguintes dados:

> (2) DOC: Algum fato que aconteceu assim engraçado, interessante?
> INF: Não, que eu **LEMBRO**, num tem nada. Tem nada engraçado não. (*Corpus* PPVC – J.C.S)
> (3) DOC: Todo mundo usava vestido?
> INF: É, tudo de vestido e na saia, aquelas jovens vestia uma saia bonita... o nome do desfile era burgariana, aquela saia bonita, florada, né, era que as jovens usava, e outra coisa, era saia com... que eu me **LEMBRE**, todas usavam aquela que chamava saia de argudão. (*Corpus* PPVC – J.A.P)

Com base nesse princípio da não sinonímia e no coronário 1, observamos que as construções 2 e 3 são distintas pelos usos de verbos no indicativo e subjuntivo nas orações parentéticas, tendo, no quadro do campo semântico, o mesmo valor de incerteza, porém, distintas pragmaticamente.

(ii) Princípio da expressividade máxima diz que "O inventário das construções são maximizadas em virtude de propósitos comunicativos."[47] (GOLDBERG, 1995, p. 67)

A competição pelo uso de formas indicativas e subjuntivas no domínio do modo subjuntivo tem relação com esse princípio para atender as necessidades comunicativas dos falantes.

---

[45] Corollary A: If two constructions are syntactically distinctand S(emantically)-synonymous. Then they must notbe P(ragmatically)-synonymous. (GOLDBERG, 1995, p. 67)

[46] Corollary B: If two constructions are syntactically distinctand P-synonymous, then they must notbe S-synonymous. (GOLDBERG, 1995, p. 67)

[47] The Principle o f Maximized Expressive Power: The inventory of construction sismaximized for communicative purposes. (GOLDBERG, 1995, p. 67)

De acordo com Oliveira (2018, p. 115), na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, a competição pelo uso é resultante do "(...) aumento da produtividade *token* e se relaciona também à proposta de Dahl (2001), acerca dos efeitos inflacionários da linguagem, e à de Heine (2002), sobre a extravagância no uso linguístico."

Ainda no intuito de explicar a variabilidade do modo subjuntivo, nos ancoramos na categoria da modalidade *irrealis* e nos processos cognitivos de domínio geral. Referente à modalidade *irrealis*, Givón (2001) a define como a atitude do falante no que diz respeito ao submododeôntico relacionado a verbos de fraca manipulação; e ao submodo epistêmico associado ao valor semântico de verbos com baixa certeza. De acordo com Givón (2001), o subjuntivo tem um maior índice de realização quando então inseridos dentro desses submodos.

A variância e gradiência, que observamos nas línguas naturais, podem ser provenientes de processos cognitivos de domínio geral em virtude de eles operarem nos usos da língua. Consideramos, ainda, neste trabalho, os processos de categorização, memória enriquecida e analogização por dialogar com o nosso objeto de pesquisa.

A primeira habilidade, categorização, pode ser entendida como a semelhança que acontece com palavras e sintagmas ou suas partes componentes são relacionadas a representações estocadas na memória do falante. A categorização é uma habilidade de domínio geral, porque as categorias perceptuais diversificadas são formadas em virtude da experiência no processo de interação comunicativa, independentemente da língua. (BYBEE, 2016 [2010]).

No que tange à memória enriquecida, consiste na estocagem na memória dos detalhes experienciados do falante com a língua considerando a inclusão dos detalhes fonéticos como palavras e sintagmas, contextos de uso da língua, significados e inferências relacionadas aos enunciados. Então, retomamos, aqui, o processo de categorização que assume o papel de mapear essas memórias enriquecidas em representações que já existem. (BYBEE, 2016 [2010])

No que concerne à analogia, consiste em um processo cognitivo de domínio geral em que novos enunciados são formados e, assim, fundamentados em enunciados já disponíveis. A analogização requer a categorização, porque partes das sequências linguísticas antes enunciadas segmentam-se em unidades que são ordenadas e categorizadas antes que ocorrências novas possam ser criadas com elas (BYBEE, 2016 [2010]).

Posto os pressupostos teóricos que nos ancoraremos para esta pesquisa, na próxima seção, trataremos das especificidades metodológicas da pesquisa

3. O delineamento metodológico da pesquisa

A nossa amostra de pesquisa é constituída pelos *corpora* das variedades popular e culta do Português Brasileiro da cidade de Vitória da Conquista - BA. Esses *corpora* foram compostos por entrevistas orais, levando em conta a modalidade de interação entre documentador e informante, seguindo os moldes da Sociolinguística laboviana. A amostra é constituída por 48 (quarenta e oito) gravações realizadas com informantes que residiam na cidade de Vitória da Conquista-BA. Desse total, 24 (vinte e quatro) entrevistas foram feitas com falantes que tinham 11 (onze) anos ou mais de inserção no universo escolar, formando, assim, o *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista-BA (*Corpus* PPVC). As outras 24 (vinte e quatro) entrevistas foram realizadas com informantes sem escolaridade ou com apenas 5 (cinco) anos de escolarização, constituindo o *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista-BA.

Das 24 (vinte e quatro) entrevistas de cada amostra, 12 (doze) informantes pertencem ao sexo feminino e 12 (doze) ao sexo masculino. Além desses critérios, os *corpora* são estratificados em três faixas etárias, a saber: (i) faixa etária I (15 anos a 25 anos de idade); (ii) faixa etária II (26 anos a 50 anos de idade) e (iii) faixa etária III (mais de 50 anos de idade).

Para o tratamento da variabilidade do modo subjuntivo, apropriamo-nos do método misto que pode ser compreendido, segundo Lacerda (2016), por meio da associação entre as metodologias quantitativa e qualitativa. Lacerda (2016), orientando-se nas palavras de Traugott e Trousdale (2013), explica-nos que esse caráter quanti-qualitativo pode corroborar no entendimento de como as inovações linguísticas que surgem no processo de interlocução pelos falantes são regularizadas na língua.

3. Análise dos dados

Na amostra do português culto, foram encontradas 14 (catorze) dados em contextos de oração parentética conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição das formas do indicativo e subjuntivo por tipos e ocorrências.

Frequência	***type e token***
lembre$_{Sub}$	**10 (71,4%)**
lembro$_{Ind}$ 4	**(28,6%)**
Total	14

Os resultados desta pesquisa demonstram que, de um total de 14 (catorze) *tokens* detectadas no *Corpus* PCVC em contexto de modo subjuntivo, registraram-se 4 (quatro) construções perfiladas pelo *type* forma indicativa e 10 (dez) construções perfiladas pelo *type* forma subjuntiva. Nessa competição entre formas indicativas e subjuntivas, a forma prototípica é a mais frequente no *Corpus* PCVC.

Amorim (2015) realizou um estudo na perspectiva do Sociofuncionalismo, investigando a variação do modo subjuntivo em 24 (vinte e quatro) entrevistas no *Corpus* do PPVC da cidade de Vitória da Conquista-BA. A pesquisadora encontrou 13 (treze) *tokens* em contento de parentética e certificou que a forma prototípica teve um percentual baixo (02/13 – 15% – 2 *tokens*) em relação à forma variante (11/13 – 85% – 11 *tokens*). Em relação à caracterização do comportamento das orações parentéticas, Amorim (2015) encontrou: (i) uso da primeira pessoa do singular; (ii) expressão da subjetividade; (iii) uso categórico do verbo *lembrar*.

A competição pelo uso de formas do subjuntivo e indicativo pôde ser descrito por Amorim (2015), na perspectiva da gramaticalização. No intuito de ampliar esse estudo agora utilizando a amostra do Português Culto e, seguindo na esteira na LFCU, temos as seguintes contribuições que essa teoria contempla com direções que não eram abalizadas pela gramaticalização: (i) formação de construções esquemáticas e (ii) o conceito de gramática como uma rede de nós conectados de maneira hierárquica (CEZÁRIO, SILVA; SANTOS, 2015).

Por meio dessa contribuição aos estudos da literatura linguística em relação a esse tipo de oração, damos sequência ao delineamento da análise das orações parentéticas observando a rotinização. Givón (2011) chama atenção para isso quando diz que uma forma muito rotinizada torna-se inexpressiva pela sua previsibilidade e alta frequência de uso. Esse efeito causa nos falantes uma necessidade pela busca de novas formas para se expressar e esse constitui um dos pontos cruciais para compreender a variabilidade do subjuntivo a partir da competição pelo uso. Consi-

derando o uso do subjuntivo com a forma prototípica, previsível e usual no contexto sintático de oração parentética que se caracteriza por restringir a generalidade de uma asserção (ALMEIDA, 2009; BECHARA, 2009), o informante opta pela forma indicativa, que surge, então, em processo de competição devido a fatores relacionados às necessidades de uma expressividade maior, conforme o coronário proposto por Goldberg (1995).

Quando observamos essa competição pelo uso das formas indicativas e subjuntivas, conforme demonstrado na Tabela 1, é possível estabelecer uma relação com o princípio das camadas (HOPPER, 1991) na perspectiva da gramaticalização; e, na abordagem da LFCU, observar esse fenômeno sendo atestado no nível do *token*. Para delimitar isso melhor, partimos do princípio da estratificação (ou *layering*) que pode ser interpretado na análise desse fenômeno linguístico da seguinte maneira: a forma subjuntiva constituída como a camada mais velha coexiste com a camada mais nova (forma indicativa) em um mesmo domínio funcional. A forma prototípica, pela sua rotinização de uso, perde a sua força expressiva abrindo espaço para o surgimento e convivência com a forma indicativa que marca a mesma função da camada mais antiga.

Retomando os processos cognitivos de domínio geral, podemos contextualizar a conceitualização de categorização (OLIVEIRA, 2019) com a variabilidade do subjuntivo da seguinte forma: as categorias não são estagnadas, mas gradientes e, por essa natureza essencialmente gradiente, as fronteiras entre construções diferentes, formas indicativas e formas subjuntivas, não são discretas e podem, em alguma proporção, abrir espaço para certa neutralização entre exemplares distintos permitindo a permuta entre as construções.

Referente ao processo de analogia, os falantes criam novos usos a partir de padrões já existentes. Sendo assim, o modo subjuntivo pode ser explicado pelo processo via analogização quando percebemos alteração no nível semântico-pragmático no quadro do modo subjuntivo quando instancia formas do indicativo para representar a sua função.

Em relação à memória enriquecida, o uso do subjuntivo em contexto de oração parentética constitui um uso previsível e usual que, pela sua rotinização, faz com que esse uso linguístico tenha uma alta estocagem na memória enriquecida dos detalhes experienciados pelo falante com a língua e, por essa razão, tais construções linguísticas conservam-se por um período maior nos usos linguísticos.

Acionados esses processos cognitivos de domínio geral para compreender o comportamento do uso do modo verbal nas orações parentéticas na língua oral, partimos para a rede taxonômica do modo verbal, demonstrado na Figura 1, para tecermos as seguintes observações: (i) instanciações com o modo indicativo pelo processo de analogização passou a ocupar o $slot_x$ no nível das microconstruções, aumentando, assim, a produtividade no nível do subesquema (modo subjuntivo) que antes só era licenciado por verbos no modo subjuntivo. Consequentemente, há um aumento na esquematicidade em virtude de a forma indicativa configurar um elemento a mais na categoria do modo subjuntivo, carregando a carga semântica desse modo verbal como observado nos dados (4) e (5) a seguir:

> (4) [...] aí eu me lembro uma vez que... isso me trouxe traumas terríveis em relação ao meu cabelo né, eu me lembro uma vez da... de uma festa de aniversário, que eu *tava* numa festa de aniversário e tal e aí minha mãe v*amo* soltar o cabelo, *vamo* soltar o cabelo agora e entupiu o cabelo de creme, creme, creme só que ele encheu, encheu muito e aí eu botei aquele chapeuzinho de festa ridículo [ININT] e aí pronto, os meninos no aniversário "a lá Bozo, a lá Bozo" [ININT] e povo "ai que coisa *fea* a menina tá parecendo o Bozo sempre traumatizada com meu cabelo, sempre traumatizada, muito traumatizada mesmo. *Ôtro* fato que eu me lembro também dessa época, essa época era... dificuldade muito grande de... assim.. *financêra*né... de... viver assim, **QUE EU ME LEMBRO**, que eu comecei mentir pras minhas colegas eu estudei num orfanato, no Lar Santa Catarina de [ININT] tinha ensino fundamental e eu me lembro que comecei mentir pras colegas, e falar que eu tinha condição [...] (*Corpus* PCVC - D.F.P)
>
> (5) DOC: É... lembra alguma his'história interessante vivida com sua família na infância?
>
> INF: Há várias né... várias mais eu... eu... é... lembro da... das... desse momentos em que é... é... íamos pra... pra rios e... é... comiamos lá e... passávamos é... dia... dia todo lá né... brincando... na beira de rio... e é isso eu... eu lembro muito desses momentos em que estáva' estavamos juntos e os outros vários momentos também de celebração né... que estivemos juntos né... são momentos interessantes, momentos... momentos... **QUE EU LEMBRO**... é... com carinho né... (H.F.D.S) (*Corpus* PCVC M)

Em (4), a informante relata o trauma que passou na sua infância em relação ao seu cabelo e conta da sua situação financeira difícil. Na sequência, utiliza uma oração parentética a fim de relativizar o conteúdo veiculado, sinalizando para o ouvinte que não tem tanta certeza da sua resposta, que é a memória afetiva desses fatos com carinho. Podemos observar que o traço semântico do verbo no modo indicativo não é de certeza conforme o valor desse modo verbal, mas carrega a carga semântica

de incerteza contida na categoria do modo subjuntivo, acentuando, ainda, mais a subjetividade presente no discurso de D.F.P. em busca de lembranças sobre o período da infância.

Em (5), quando é perguntado para o informante se ele se lembra de alguma história da infância, ele responde de maneira categórica que se lembra de vários fatos. No processo do relato dessas lembranças, o entrevistado utiliza uma oração parentética como estratégia para relativizar a informação. Dessa maneira, o falante atenua o comprometimento do que é falado. Os dados (4) e (5) supramencionados, com verbos no modo indicativo em suas construções, carregam o traço semântico de construções que requerem o modo subjuntivo como demonstrado nos excertos (6) e (7).

> (6) DOC: E algum personagem de alguma coisa que você assistiu que você acha que lhe marcou, que você... não vai esquecer mesmo, ou não tem essa personagem?
> INF: A... tem muitos personagens assim de... de filmes mesmo tem muitos... **QUE EU ME LEMBRE** do... do... Forest Gun, O Portador de Histórias, há... há... bastante tempo que eu assisti esse filme... achei interessante a forma dele... dele... agir... umas imagens assim totalmente assim sei lá... (C.S.M.N) - (*Corpus* PCVC)
> (7) INF: **QUE EU ME LEMBRE, NÃO**. Eu até sarampo, catapora, essas coisas que todo mundo tem eu nunca tive. (E.D.P.F) (*Corpus* PCVC F)
> DOC: Eh você já fez alguma coisa que se arrependeu? Pudesse voltá atrás, fazê de novo?
> INF: **QUE EU ME LEMBRE** no momento **NÃO**. (E.D.P.F) (*Corpus* PCVC)

Em (6), quando é perguntado ao informante se algum personagem de filme o marcou, ele responde de maneira categórica que muitos personagens. No entanto, na sequência da sua fala, ele usa uma oração parentética para relativizar o conteúdo dito e introduzir os exemplos.

Na oração (7), também notamos esse jogo intencional nessa atribuição de inferências. Importante pontuar a respeito da natureza do verbo *lembrar* mencionado nas pesquisas de Pimpão (2012) e de Amorim (2015), que, fazendo parte do quadro dos verbos factivos, não apresenta bem esse traço da factividade nos nossos dados. À semelhança dos resultados encontrados pelas pesquisadoras, o verbo *lembrar* nas orações parentéticas revelou essa nova ressignificação. Outra semelhança com esses trabalhos é que o traço da factividade não é totalmente perdido, porque é percebido que, no processo discursivo, os falantes relatam situações conhecidas e experienciadas por eles.

Essa atenuação por parte do falante do conteúdo veiculado é uma estratégia utilizada que recai na modalidade epistêmica uma vez que o eixo semântico do verbo lembrar está associado a baixa certeza.

Em relação à variável escopo da negação, esse fator exerceu influência no uso de formas do subjuntivo conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Atuação da variável estrutura da assertividade da oração.

MICROCONSTRUÇÕES	MODO VERBAL			
	Subjuntivo		Indicativo	
	Nº	%	Nº	%
[que+P(clít)+V_{subj}]	5	56	4	44%
[NEG+que+P(clít)+V_{subj}+NEG]	4	100	-	
[(NEG)+que+P(clít)+V_{subj} + NEG]	1	100	-	
Total	10		4	

Na Tabela 2, podemos constatar que as sentenças com o escopo da negação favorecem o uso de formas do subjuntivo de forma categórica nas construções [NEG+que+P(clít)+V_{subj}+NEG] - não que eu me lembre e [(NEG)+que+P(clít)+V_{subj} + NEG]- que eu lembre, não.

Ainda a respeito do comportamento das orações parentéticas no Português Culto de Vitória da Conquista-BA, os dados mostraram o uso categórico do presente do indicativo/subjuntivo, o uso da primeira pessoa do singular e do verbo factivo *lembrar*, de forma semelhante à pesquisa de Amorim (2015). Ainda tivemos como resultado a alta frequência *type* da forma subjuntiva e o operador da negação teve, em parte, influência nessa escolha.

Algumas diferenças podem ser notadas na análise da amostra do Português Popular (AMORIM, 2015), quando comparadas ao Português Culto, a saber: (i) o alto índice da frequência *type* da forma indicativa; (i-i) a não influência do escopo da negação na aquisição da forma prototípica.

Tanto nas amostras do Português Culto como no Português Popular (AMORIM, 2015), observamos que a parentetização é um recurso instaurado com o intuito de atenuar uma inferência por parte do falante para que não seja tomada de maneira assertiva. Essas estratégias e negociações que os falantes buscam no ato comunicativo adicionam mais uma microconstrução na rede taxonômica dos modos verbais instanciados por

verbos na forma indicativa, fazendo com que entre em competição pelo uso com a forma subjuntiva.

4. Considerações finais

O intuito desta pesquisa foi investigar a variabilidade do subjuntivo, no viés da competição pelo uso a partir do diálogo entre a perspectiva da Gramática de Construções e da gramaticalização e ancorados, também, na LFCU.

Na amostra do Português Popular (*Corpus PPVC*) foram encontrados um total de 13 (treze) *tokens* com 11 (onze) ocorrências com a forma indicativa e 2 (dois) ocorrências com a forma prototípica (AMORIM, 2015). Já na amostra do Português Culto, nossos dados revelaram uma frequência de ocorrência de 14 (catorze) *tokens*e, na frequência de tipo, 10 (dez) ocorrências com a forma subjuntiva e 4 (quatro) ocorrências coma forma indicativa.

Para a análise dessa variabilidade do modo subjuntivo, damos atenção à questão da rotinização já que o uso frequente de um dado item linguístico sofre uma espécie de desbotamento semântico fazendo com que os falantes busquem outras alternativas no processo discursivo o que faz com que a língua esteja em constante variação e mudança linguística.

Ainda acionamos para essa análise: (i) o princípio da estratificação em que a camada mais antiga (forma subjuntiva) e a mais nova (forma indicativa), competem marcando o mesmo traço semântico de incerteza em um mesmo domínio funcional; (ii) os processos cognitivos de domínio geral categorização, analogia e memória enriquecida; (iii) a modalidade *irrealis* na visão givoniana e (vi) a dimensão construcional de acordo com Traugott e Trousdale (2013) - esquema, subsesquema e microconstruções mostrando a hierarquia construcional do modo verbal subjuntivo.

O resultado da competição entre as formas dos modos subjuntivo e indicativo no Português Culto se deu da seguinte maneira: o uso categórico do presente do indicativo/subjuntivo, o uso da primeira pessoa do singular e do verbo factivo *lembrar*, à semelhança dos resultados da amostra no Português Popular (AMORIM, 2015). Ainda tivemos como resultado a alta frequência *type* da forma subjuntiva e o operador da negação teve, em parte, influência nessa escolha.

Em relação à amostra de fala do Português Popular, algumas diferenças foram apresentadas em relação ao Português Culto, a saber: (i) o alto índice da frequência *type* da forma indicativa; (ii) a não influência do escopo da negação na aquisição da forma prototípica (AMORIM, 2015).

A partir do diálogo entre pressupostos teóricos da gramaticalização e da Gramática de Construções foi possível explicar a variabilidade, no viés da competição pelo uso. A variabilidade no escopo da LFCU constitui um terreno novo e aberto para ser germinado. Por essa razão, se faz necessário que novas pesquisas sejam desenvolvidas a fim de desvendarmos novos horizontes ainda por descortinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AMORIM, Vania Raquel Santos. *A gramaticalização do subjuntivo*: um estudo do português popular. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UESB, Vitória da Conquista, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

CEZARIO, Maria Maura; SILVA, Thiago dos Santos; SANTOS, Monique dos. Formação da construção $[\text{Xque}]_{\text{conec}}$ no português. *Revista do curso da UNIABEU Nilópolis*, v. 6, n. 6. Setembro-dezembro, 2015.

DU BOIS, J. W. Argumentstructure. Grammar in use. In: DU BOIS, J. *et al*. (Eds). *Preferred argument structure*: grammar as architecture for function. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduíno; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZÁRIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. *Linguística Centrada no uso*: uma homenagem a Mario Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

GIVÓN, Talmy. *Syntax*: an introduction. v. 1 Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, Talmy. *Compreendendo a gramática*. Natal: EDUFRN, 2011.

GOLDBERG, A. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The Universityof Chicago Press, 1995.

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

LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística/Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Volume Especial, p. 83-101, dez de 2016.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística funcional centrada no uso. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. (Orgs). *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de português. São Paulo:Parábola Editorial, 2017.

_____. Arquitetura construcional e competição pelo uso. *In*: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, EdvaldoBalduíno; SILVA, José Romerito. *Variação e mudançaemperspectivaconstrucional*. Natal: EDUFRN, 2018.

OLIVEIRA, Diego Leite. O tratamento da variação em gramática de construções baseada no uso: a propósito das construções clivadas emportuguês brasileiro. *Diadorim*, v. 21, n. 2, p. 62-82, Rio de Janeiro, 2019.

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

ROSÁRIO, Ivo da Costa; OLIVEIRA, Mariângela Rios. Funcionalismo e Abordagem construcional da gramática. *Alfa*, 60 (2), p. 233-59, São Paulo, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press. 2013.

A VARIABILIDADE LINGUÍSTICA EM LIBRAS: ASPECTOS DIATÓPICOS

Orleane Evangelista de Santana (UEMASUL e UNITINS)
orleanesantana@bol.com.br
Cleres Carvalho do Nascimento Silva (FACIMP)
carvalhoscar@outlook.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando a variação diatópica, isto é, o tipo de variação linguística que ocorre em decorrência do lugar onde a língua é falada, do modo como essa língua é falada por seus usuários nos diversos lugares (cidades e regiões), a fim de verificar se os falantes usam sinais diferentes com o mesmo significado para se comunicar. Partimos do princípio de que a LIBRAS, como qualquer língua natural, possui características formais e funcionais que favorecem o fenômeno da variação e mudança linguística, sendo, portanto, passível de descrição e análise de cunho científico. Para atingir o objetivo a que nos propusemos, realizamos pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado constituído de livros, dissertações e artigos científicos, de onde extraímos fundamentalmente as contribuições de autores tais como Labov (1972, 2008), Gesser (2016), Silva (2020), Vargas (2017), entre outros sobre o tema em estudo. Demos às informações e dados levantados no material selecionado tratamento indutivo e realizamos procedimento comparativo, explicativo, descritivo e qualitativo a fim de consolidarmos a fundamentação teórica. Os resultados apontam para a existência de variação diatópica nas diversas línguas de sinais e, ainda, na LIBRAS falada em estados/municípios brasileiros. Logo, constatamos que, assim como nas demais línguas naturais, tanto na LIBRAS quanto nas demais línguas de sinais, ocorrem o fenômeno da variação diatópica.

Palavras-chave:
Libras. Variação Linguística. Línguas de Sinais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the Brazilian Sign Language (LIBRAS), considering the diatopic variation, that is, the type of linguistic variation that occurs due to the place where the language is spoken, the way that language is spoken by its users in different places (cities and regions), in order to check if the speakers use different signals with the same meaning to communicate. We start from the principle that LIBRAS, like any natural language, has formal and functional characteristics that favor the phenomenon of linguistic variation and change, being, therefore, subject to scientific description and analysis. To achieve the objective that we set ourselves, we carried out bibliographic research based on material already prepared, consisting of books, dissertations, and scientific articles, from which we essentially extracted the contributions of authors such as Labov (1972, 2008), Gesser (2016), Silva (2020), Vargas (2017), among others on the subject under study. We gave the information and data collected in the selected material inductive treatment and carried out a comparative,

explanatory, descriptive, and qualitative procedure to consolidate the theoretical foundation. The results point to the existence of diatopic variation in the different sign languages and also in the LIBRAS spoken in several Brazilian states/municipalities. Therefore, we find that, as in other natural languages, both in LIBRAS and in other sign languages, the phenomenon of diatopic variation occurs.

Keywords:
Libras. Linguistic Variation. Sign Languages.

1. Introdução

O comportamento variável das línguas tem chamado a atenção de pesquisadores em todo o mundo. Ao se depararem com as diferenças no falar das pessoas, dos grupos e até das comunidades, logo buscam conhecer e compreender os aspectos que justificam e influenciam as variações existentes na fala espontânea dos indivíduos em uma coletividade. Assim sendo, cabe a Sociolinguística, ramificação da Linguística, ciência da linguagem, o estudo das construções influenciadas por hábitos que perduram na sociedade, levando em conta não apenas aspectos linguísticos, mas também extralinguísticos.

É na vivência do cotidiano coletivo que nascem as relações sociais que reúnem e integram pessoas e grupos. As práticas comunicativas e a formação social se aproximam a partir da singularidade das situações do dia a dia. Diante disso, os estudiosos dessa área, ao perceberem que a estrutura social pode influenciar ou determinar a estrutura da língua ou seu comportamento, empreenderam estudos para evidenciar cientificamente a relação língua e sociedade e comprovaram que os valores sociais costumam ter efeito sobre a língua, isto é, por meio do estudo sociolinguístico é possível justificar os diversos falares de uma comunidade, dando margem para perceber a diversidade de expressões linguísticas que estabelecem diferenças de comunicação nas diversas situações de comunicação.

Os sociolinguístas afirmam que todas as línguas naturais possuem variedade e diversidade decorrentes de inúmeros fatores sociais que afetam diretamente o uso das línguas pelos falantes. Uma língua em sua prática corrente sofre modificações influenciadas por uma época, lugar ou grupo social. Dada esse caráter variável inerente às línguas, afirmamos que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – assim como todas as línguas naturais existentes e, entre elas, todas as línguas de sinais – enquanto língua viva e utilizada por falantes surdos brasileiros e por ouvintes fluentes, também esteja em constante processo de variação, cabendo des-

crevê-la sob a ótica da Teoria da Variação Laboviana. Por essa razão, neste estudo analisaremos a LIBRAS, à luz da teoria da variação linguística, buscando identificar em lugares diversos, sinais diferentes, mas com o mesmo significado, assim, reafirmando e reconhecendo o seu status de língua, já científico e legalmente reconhecidos.

Há vários anos, realizamos estudos sobre a ciência Linguística, suas ramificações e suas aplicações. Neste trabalho, faremos um estudo descritivo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de conhecê-la à luz da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008), uma vez que os estudos sobre descrição linguística da LIBRAS ainda são incipientes, carecendo de uma maior atenção em termo de quantidade e qualidade pelos profissionais que atuam nesta área, tanto no sentido de conhecer os trabalhos que já existem para melhorar a sua prática docente, quanto no sentido de produzir conhecimento científico sobre esta instigante e frutífera área do conhecimento.

São essas as motivações que nos guiaram na realização desse estudo, emergindo dessas motivações e das contribuições que o trabalho dará aos profissionais que trabalham com essa língua, a relevância social e científica desse estudo sobre a variabilidade linguística em LIBRAS: aspectos diatópicos.

O objetivo geral desse estudo é analisar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando o modo como essa língua é falada por seus usuários nos diversos lugares (cidades e estados), a fim de verificar a existência de variação diatópica (em decorrência do lugar onde é falada), isto é, se em municípios diferentes ou em estados diferentes, os falantes, na interação comunicativa, usam sinais diferentes com o mesmo significado.

As questões norteadoras as quais buscamos respostas neste trabalho são: A língua de sinais é universal? A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apresenta unidade ou variedade? É possível identificar sinais diferentes com o mesmo significado, quando se compara cidades ou estados? Nossas hipóteses de trabalho, ou seja, as respostas provisórias a esses questionamentos indicam que LIBRAS é uma língua como qualquer outra língua natural: não é universal, possui variedade, pois é possível verificar sinais diferentes com o mesmo significado quando se compara locais diversos.

Por fim, o estudo é viável porque tem por base pesquisa teórica, que será fundamentada em compêndios disponíveis de renomados lin-

guistas nacionais e internacionais, sendo que os trabalhos realizados no Brasil servirão de base para a comparação dos sinais, a fim de se identificar as variantes diatópicas. É nossa pretensão com este estudo buscarmos atingir os objetivos a que nos propomos e testarmos as hipóteses levantadas, buscando assim respostas assertivas para a problematização apresentada.

2. Metodologia

Por se tratar de um estudo de caráter científico, para investigar as questões já apresentadas, adotamos procedimentos investigativos tais como leitura, categorização e interpretação, os quais possibilitaram a construção do suporte teórico da pesquisa. Quanto aos métodos, adotamos como método de abordagem, o método indutivo, o qual proporcionou as bases lógicas da investigação, uma vez que partindo do particular (uma língua específica) e colocando a generalização (todas as línguas naturais) como um produto posterior ao trabalho de análise e interpretação, confirmamos as hipóteses levantadas em relação ao objeto de investigação. Já o método de procedimento utilizado, foi o método comparativo, já que comparamos informações sobre localidades a fim de verificar a existência de variação na LIBRAS falada em determinadas comunidades. Quanto aos tipos de pesquisa, segundo as fontes de informação, realizamos pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado constituído de livros e artigos científicos, de onde extraímos fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre o tema em estudo.

Quanto à natureza dos dados, realizamos pesquisa qualitativa, haja vista buscarmos a compreensão, com a interpretação do fenômeno através de uma abordagem hermenêutica, isto é, procuramos entender o fenômeno linguístico em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação, para a partir daí situar uma interpretação do fenômeno estudado.

Quanto aos objetivos, realizamos pesquisa explicativa, uma vez que buscamos explicar a razão da ocorrência de variação em LIBRAS, identificando quais fatores contribuem para sua ocorrência; e pesquisa descritiva, já que a partir das características inerentes a esta língua estabeleceu correlações entre os modos como os falantes a usam em localidades distintas, o que serviu de base para a explicação do fenômeno linguístico em estudo e comprovação da sua existência.

Desse modo é que estudamos os problemas propostos, testamos as hipóteses apresentadas e, através do percurso metodológico traçado, atingimos os objetivos aos quais nos propusemos.

O trabalho de pesquisa que realizaremos enquadra-se na linha de pesquisa Práticas Educativas e de Prevenção de Processos e Problemas. Os resultados alcançados serão propostos a professores e intérpretes de LIBRAS para aperfeiçoarem sua prática educativa.

3. As línguas de sinais

O português, o inglês, o francês, o espanhol etc., são línguas em que a interação comunicativa se dá prioritariamente pela audição. Porém, há línguas em que a interação comunicativa ocorre não pela audição, mas pela visão, não necessitando da expressão vocal. Estamos falando das línguas de sinais, idiomas visuais que utilizam prioritariamente as mãos, bem como movimentos corporais e expressões faciais na interação comunicativa, sendo utilizada pelas comunidades surdas em todo o mundo. Não se pode confundir as línguas de sinais com mímica ou gestos aleatórios, pois além de cada sinal ter significado, as línguas de sinais são naturais, possui gramática própria com aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos e, além disso, possui diversidade e variação como as demais línguas orais.

Há outras línguas de sinais em outros países, assim é possível falar em língua de sinais americana, língua de sinais francesa, língua de sinais italiana etc. No Brasil, a língua de sinais legalmente reconhecida é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Em todos esses países, a língua de sinais se apresenta com suas peculiaridades; até em uma mesma língua de sinais observa-se variação quando se compara regiões ou lugares diferentes. Portanto, a língua de sinais possui diversidade, não sendo universal.

3.1. As línguas de sinais apresentam variações

A língua de sinais, da mesma forma que as demais línguas orais existentes no mundo, não é universal. Não existe uma língua de sinais única, cada país tem a sua. Segundo Gesser (2016),

> [...] é comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer lugar do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas o-

> rais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatoresfavorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além de contatos com outras línguas. (GESSER, 2016, p. 11)

Sendo assim, cada país tem a sua língua de sinais que são diferentes umas das outras. O surdo do Japão fala a língua japonesa de sinais, o surdo da França fala a língua francesa de sinais, o surdo do Brasil fala a língua brasileira de sinais e assim com os demais países.

3.2. As línguas de sinais são naturais

As línguas de sinais são naturais. Assim como as línguas orais evoluem e se transformam com o passar do tempo, do mesmo modo, todas as línguas de sinais têm um comportamento variável. Existe uma língua de sinais artificial, o gestuno, também conhecida como língua de sinais internacional, criada para estabelecer a comunicação internacional entre surdos, porém, "a comunidade surda, de forma geral, não considera o gestuno uma língua real, uma vez que foi criada e adaptada." (GESSER, 2016, p. 13).

4. Teoria da variação

Para o estudo da Variação Linguística em LIBRAS: aspectos diatópicos, tomamos como base a Teoria da Variação (LABOV, 1972). A LIBRAS, como qualquer outra língua natural, é passível de descrição, ou seja, pode ser analisada à luz de teorias científicas. Sendo assim, a seguir apresentaremos as considerações teóricas sobre a Teoria da Variação Laboviana (1972), sendo essa teoria que dará o suporte teórico ao estudo.

O propósito de descrever a heterogeneidade linguística e de encontrar um modelo, capaz de dar conta da influência dos fatores sociais que atuam na língua, passou a ter êxito somente a partir da década de 60 com os trabalhos de Labov e da sua teoria da Variação Linguística, também conhecida como Sociolinguística Variacionista, a qual desenvolveu ao lado de Weinreich e Herzog e está apresentada em Weinreich, Labov e Herzog (1968). Para essa concepção teórica, a língua é um fenômeno social, um sistema heterogêneo, sendo, por isso, passível de variação.

Nessa ótica de heterogeneidade, a variação ocorre quando existem, numa mesma comunidade de fala, num mesmo contexto e com certa frequência, duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa e a ocorrência das variantes depende de uma série de fatores, tanto de ordem estrutural como de ordem social. Opondo-se à concepção de um sistema linguístico invariável, homogêneo, Labov (1972) defende a ideia de uma heterogeneidade sistemática, mostrando que a variabilidade não é aleatória, sendo condicionada por forças internas e, ainda, que a estrutura social também determina as possibilidades de escolhas linguísticas.

Ainda de acordo com Labov, as regras variáveis têm uma função comunicativa (estilística, expressiva ou enfatizadora), ao passo que as regras invariantes não têm essa função, servindo apenas para facilitar a expressão das seleções já realizadas. A variação em um sistema linguístico, segundo Labov, não ocorre aleatoriamente; ela possui restrições de ordem linguística, como os contextos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e de ordem social, como o sexo, a faixa etária, a classe social etc. Assim, para que se estude o comportamento de determinada variável linguística, é necessário delimitar quais fatores linguísticos e não linguísticos exercem influência sobre elas.

A Teoria da Variação pretende captar não apenas a variação na fala de um mesmo indivíduo, mas também a variação que ocorre de um indivíduo para outro dentro de uma mesma comunidade; por isso associa fatores linguísticos e sociais aos estudos da mudança linguística. Além disso, essa metodologia possibilita vislumbrar possíveis mudanças em curso através da observação do comportamento do uso linguístico por faixas etárias.

Labov (1972) defende a ideia de que toda mudança pressupõe variação, mas nem toda variação constitui um processo de mudança; nesse sentido, o objetivo maior da proposta variacionista é explicar por que as línguas mudam. Weinreich, Herzog e Labov e (1968) assumem que a mudança linguística é um processo contínuo e o subproduto inevitável da interação linguística e decidem romper com a identificação da estrutura com a homogeneidade, propondo que uma explicação razoável da mudança dependerá da possibilidade de descrever a heterogeneidade ordenada dentro da língua.

5. *A língua brasileira de sinais (LIBRAS) falada no Brasil apresenta variação*

Na década de 80 e 90, a LIBRAS ainda não era considerada uma língua oficial e o direito dos surdos era negligenciado pelo poder público. Em razão disso, a comunidade surda devidamente organizada passou a exigir do governo a elaboração de um plano de inclusão que assegurassem os seus direitos, bem como desse à LIBRAS o *status* de língua oficial.

A Constituição de 1988 traz a primeira grande conquista da comunidade surda: o direito à educação incluindo o atendimento educacional especializado nas redes públicas regulares de ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 ampliaram as conquistas dos surdos, assegurando-lhes o direito à educação em escolas regulares da educação básica e superior, no entanto, a LIBRAS só foi só foi reconhecida como língua a partir da Lei nº 10.436, conforme se verifica abaixo:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa legislação em favor dos surdos brasileiros garantiu grandes avanços para o Brasil na inclusão da comunidade surda, uma vez que estabeleceu o ensino de LIBRAS como parte da formação de professores no país, garantiu acesso a profissionais especializados para atender esse público etc. (SILVA, 2020). Uma vez reconhecida como língua brasileira de sinais e tendo seu ensino assegurado pela legislação, a LIBRAS começou a ser estudada pelos linguistas brasileiros, os quais encontraram nela uma riqueza de possibilidades de ordem estrutural e social aguardando para ser exploradas.

5.1. Exemplos de variação diatópica em língua de sinais diferentes

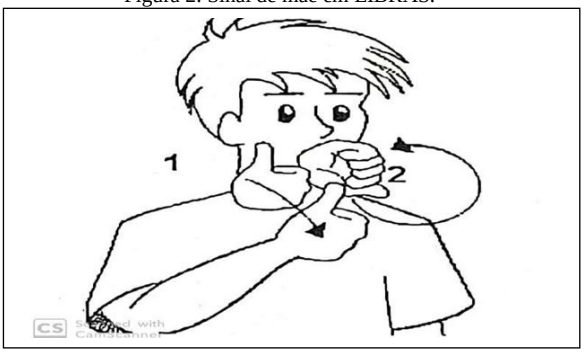
Em todos os países do mundo existem pessoas surdas, que interagem entre si através das línguas de sinais. É um equívoco pensar que há apenas uma língua de sinais em todo o mundo. Como já se disse anteriormente, cada país tem a sua própria língua de sinais; isso prova que a língua de sinais não é universal. Segundo Gesser (2016, p. 12), “é muito

comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer lugar do mundo", todavia esse pensamento está equivocado. Os sinais que representam ideias, objetos, coisas, seres em geral são diferentes de língua para outra. Da mesma forma que cada país tem sua língua oral, também tem a sua língua de sinais. Vejamos abaixo o sinal mãe em 5 línguas diferentes:

Figura 1: Sinal de mãe em línguas diferentes.

Fonte: Moore e Levitan (1993, p. 38) apud Gesser (2016).

Figura 2: Sinal de mãe em LIBRAS.



Fonte: https://pt.scribd.com/document/94605369/FAMILIA-E-CONDICAO-CIVIL-Libras.

Ao compararmos línguas de sinais diferentes, vamos observar que o mesmo sinal pode ser realizado de formas diferentes em cada língua, isso rompe com a crença da universalidade e confirma a existência da diversidade e, por sua vez, de variedade.

5.2. Exemplos de variação diatópica na língua brasileira de sinais

Segundo os sociolinguistas, cientistas que realizam pesquisas buscando descrever as relações entre língua e sociedade, todas as línguas humanas possuem variedade e diversidade. Com a língua portuguesa e com a língua brasileira de sinais ocorrem os mesmos fenômenos linguísticos, isto é, ambas possuem diversidade e variação. Bagno (1999) defende que é um mito pensar que há unidade linguística no Brasil, mesmo a escola, equivocadamente, impondo a norma culta da língua portuguesa nas aulas de português como a única válida.

"A língua portuguesa é uma unidade que se constitui de muitas variedades" (PCN, 1998). Da mesma forma a LIBRAS é uma unidade que também possui muitas variedades. As variações se dão em todos os níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e são determinadas por fatores sociais, culturais e geográficos. A seguir apresentamos exemplos de variação geográfica, ou seja, veremos que a realização de um mesmo sinal pode ocorrer de forma diferente de um local para outro. Analisaremos as variantes padrão e não padrão dos sinais pai e mãe.

Figura 3: Variação do sinal de pai e de mãe.

Fonte: https://pt.scribd.com/document/94605369/FAMILIA-E-CONDICAO-CIVIL-Libras.

Vê-se na Figura 3 acima (parte superior), duas variantes do sinal pai, ilustradas nas imagens 1 e 2. A forma padrão é a imagem 2, sinalizada com a junção dos sinais HOMEM + BÊNÇÃO. A imagem 1, o sinal soletrado de pai, é a forma não padrão.

Observemos a Figura 4:

Figura 4: Variante não-padrão do sinal de pai usado no Rio Grande do Sul.

Fonte: file:///C:/Users/Orleane/AppData/Local/Temp/26-80-1-PB.pdf.

A Figura 4 acima é sinal de pai (não padrão), proveniente do Rio Grande do Sul.

Vê-se na Figura 3 acima (parte inferior), duas variantes do sinal mãe, ilustradas nas imagens 1 e 2. A forma padrão é a imagem 1, sinalizada com a junção dos sinais MULHER + BÊNÇÃO. A imagem 2 é uma variante não-padrão usada em Florianópolis.

Observemos a Figura 5:

Figura 5: Variante não padrão do sinal de mãe usado no Rio Grande do Sul.

Fonte: file:///C:/Users/Orleane/AppData/Local/Temp/26-80-1-PB.pdf.

A Figura 5 acima é o sinal de mãe (não padrão), proveniente do Rio Grande do Sul.

6. Considerações finais

Dado o exposto, os resultados que obtivemos comprovam que o fenômeno da variação linguística é características de todas as línguas humanas sejam elas orais ou de sinais. As análises que fizemos das variantes dos sinais pai e mãe confirmaram a hipótese inicial deste estudo: as línguas de sinais são línguas naturais como qualquer outra, não são universais, e apresentam diversidade e variedade; e também apresentaram respostas plausíveis às questões inicialmente levantadas.

Constatamos que a língua brasileira de sinais (LIBRAS), assim como todas as línguas de sinais existentes, possuem variação diatópica, além de outras variações (sociais, culturais e até mesmo históricas), não abordadas neste estudo, oferecendo um leque de opções para pesquisadores empreenderem novos estudos e conseguirem desbravar este universo de possibilidades ainda pouco explorado.

Desta forma, ainda há muito que se investigar sobre a estrutura linguística da LIBRAS, bem como seus processos de variação e mudança linguística. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento tanto daqueles que usam esta língua como meio de comunicação, quanto daqueles profissionais (professores, intérpretes) que utilizam esta tão fascinante e instigante língua como instrumento de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 23 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?*: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LABOV, Willian. Socialinguistic Patterns. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

SILVA, Daniel Neves. *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinaislibras.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Variação sociolinguística na língua brasileira de sinais*: o caso dos sinais mãe e pai em Florianópolis. Disponível em: file:///C:/Users/Orleane/Desktop/UEMANET.P%C3%93S/15%C2%AA%20disciplina%20-%20TCC/TCC/26-80-1-PB.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. *Variação diatópica na língua brasileira de sinais*: a questão do léxico no campo semântico de 'família'. Disponível em: file:///C:/Users/Orleane/Desktop/UEMANET.P%C3%93S/15%C2%AA%20disciplina%20-%20TCC/TCC/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vivian.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

WEINREICH, U.; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 1968.

A VARIÁVEL SEXO/GÊNERO EM CONTEXTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Aparecida de Souza Guimarães (UESB e UNEB)
cidaguimaraesuneb@gmail.com
Gilsileide Cristina Barros Lima (UESB)
gilbarroslima@gmail.com
Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

O artigo discute a relação da variável sexo/gênero (homens e mulheres) a partir de dados extraídos de três dissertações de docentes do Ensino Fundamental vinculadas ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Do ponto de vista linguístico, tomamos a realização da Concordância Verbal entre adolescentes no cotidiano escolar. Os informantes envolvidos nessas pesquisas são estudantes regularmente matriculados em escolas formais da rede pública de diferentes municípios no interior da Bahia, quais sejam, duas de Vitória da Conquista (uma escola localizada na zona rural, em uma comunidade quilombola, e outra, na zona urbana). Já a escola de Palmas de Monte Alto é localizada em área urbana, porém, parte dos informantes é oriunda da zona rural e a outra, da zona urbana. Ressaltamos que todos os trabalhos (NOGUEIRA, 2015; BARBOSA, 2015; BATISTA, 2015) adotaram a perspectiva Sociolinguística Variacionista laboviana. Controlada a variável sexo/gênero, os resultados mostram que, diferentemente do que apontam estudos clássicos sociolinguísticos, novas tendências da fala feminina vêm sendo realizadas por essa comunidade de prática.

Palavras-chave:
Sociolinguística. Concordância verbal. Variável sexo/gênero.

ABSTRACT

The article discusses the relationship of the variable sex/gender (men and women) from data extracted from three dissertations of elementary school teachers linked to the PROFLETRAS Graduate Program of the State University of the Southwest of Bahia (UESB). From the linguistic point of view, we take the realization of verbal agreement between adolescents in the daily school. The informants involved in these surveys are students regularly enrolled in formal public schools of different counties in the interior of Bahia, namely, two of Vitória da Conquista (a school located in the rural area, in a quilombola community, and another, in the urban area). Palmas de Monte Alto school is located in an urban area, however, part of the informants come from the rural area and the other, from the urban area. We emphasize that all the tasks (NOGUEIRA, 2015; BARBOSA, 2015; BATISTA, 2015) adopted the labovian Variationist Sociolinguistic perspective. Controlled the variable sex/gender, the results show that, unlike what classical sociolinguistic studies indicate, new trends in female speech have been carried out by this community of practice.

Keywords:
Sociolinguistics. Verbal agreement. Variable sex/gender.

1. Introdução

A variável sexo/gênero é um tema bastante discutido na Sociolinguística. Estudos mostram que a oposição homem *versus* mulher pode determinar diferenças importantes na realização linguística (falada ou escrita) entre os falantes de um mesmo grupo. Tais diferenças estariam relacionadas aos costumes, à cultura e aos padrões morais e sociais de homens e mulheres.

Por certo, homens e mulheres assumem funções diferentes do ponto de vista social. Nesse caso, a escolha de uma ou outra forma linguística seria determinada socialmente e estaria condicionada a esses papéis ou lugares sociais.

Nessa perspectiva, pretendemos refletir acerca da relação entre a variável sexo/gênero e a realização da concordância verbal, tendo em vista tendências verificadas em estudos da Sociolinguística quanto à fala feminina em correlação à masculina. Para tanto, realizamos a seguinte pergunta: qual tem sido o comportamento do gênero feminino [meninas adolescentes] quanto ao português usado no cotidiano da escola na realização da concordância verbal?

Os informantes envolvidos nessas pesquisas são estudantes regularmente matriculados em escolas formais da rede pública de diferentes municípios no interior da Bahia, quais sejam, duas de Vitória da Conquista e uma de Palmas de Monte Alto, localizadas em áreas urbana e rural. A descrição das instituições será melhor explicitada ao longo deste trabalho.

Tomamos como base para este estudo uma pesquisa de Oushiro (2015), intitulada *Interação entre sexo/gênero e classe social no uso variável da concordância verbal*, devido à semelhança entre as temáticas (concordância verbal) e perspectiva teórica de análise (Sociolinguística).

Oushiro (2015, p. 152) destaca que numerosos estudos sociolinguísticos verificaram uma relação recorrente entre a variável sexo/gênero e fenômenos de variação linguística: formas consideradas “padrão” ou “de prestígio” tendem a ser favorecidas pelos falantes do sexo feminino, enquanto as variantes consideradas “não padrão” ou “estigmatizadas” tendem a ocorrer de maneira relativamente mais frequente na fala dos

homens. Com base em pesquisas sociolinguísticas, chama atenção o fato de que, enquanto a recorrência dessa correlação é digna de nota, a interpretação do fenômeno é menos consensual. Assim, Oushiro (2015, p. 152) apresenta as seguintes interpretações:

> 1) as mulheres tenderiam a empregar formas de prestígio como maneira de tentar superar sua posição desprivilegiada na sociedade (FASOLD, 1990);
> 2) as mulheres tenderiam a empregar formas de prestígio como maneira de não se identificar com a promiscuidade (GORDON, 1997);
> 3) as mulheres tenderiam a empregar formas de prestígio como maneira de manter a face em interações nas quais não detêm o poder (DEUCHAR, 1988);
> 4) as mulheres tenderiam a empregar formas de prestígio como maneira de adquirir *status* social indiretamente, ao passo que os homens podem fazê-lo por meio de sua ocupação e renda (TRUDGILL, 1972);
> 5) as mulheres teriam uma maior capacidade neurobiológica para a linguagem (CHAMBERS, 1995);
> 6) não são as mulheres que favorecem as formas de prestígio, as formas por elas empregadas é que tendem a ser vistas como 'mais corretas' (MILROY et al., 1994);
> 7) não são as mulheres que favorecem as formas de prestígio, mas os homens é que se orientam a formas de prestígio encoberto, em geral identificadas com classes sociais mais baixas, cujo trabalho, frequentemente braçal, se relaciona simbolicamente com ideais de virilidade (CHESHIRE, 2002).

As quatro primeiras interpretações remetem-se a uma necessidade de superação, em que partiria da mulher o desejo de ser superior em relação ao outro, e o outro aqui é o homem. Nesse caso, teriam as mulheres o propósito e/ou a necessidade de perceber-se distintamente entre outros? Por que isso ocorreria?

Nas três últimas interpretações, o emprego mais frequente da norma "padrão" ou "de prestígio" entre as mulheres seria desencadeado por fatores externos a elas, influenciado por diferenças biológicas ou por situações que envolvem a ocupação de espaços na sociedade.

Diante dessas interpretações relacionadas ao emprego recorrente da norma padrão na fala das mulheres, identificamos um grande desafio que, longe de ser vencido ou superado, deve ser discutido. Nesse sentido, faremos a análise com base em três dissertações de docentes do Ensino Fundamental vinculadas ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O presente artigo está organizado em cinco partes: introdução; aspectos teórico-metodológicos; achados das pesquisas: dados e discussão; considerações finais e referências.

2. *Aspectos teórico-metodológicos*

Para o presente trabalho, analisamos 3 (três) dissertações, as quais versam sobre o fenômeno linguístico da concordância verbal: (01) *Variação linguística em Palmas de Monte Alto: análise da concordância verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental*, de Maria Zélia Alves Nogueira (2015); (02) *Uma relação de intimidade ou um fosso profundo entre sujeito e verbo: estudo da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no 9º ano*, de Elenita Alves Barbosa (2015); e (03) *Os laços da concordância verbal: perfil da variação no 9º ano do Ensino Fundamental*, de Renné da Glória Andrade Marques Batista (2015).

A escolha das dissertações explicitadas justifica-se por considerarmos as semelhanças entre si nos aspectos faixa etária e série, porém com diferenças nas comunidades de fala (urbano, rural e, por interpretação, *rurbano*).

Ressaltamos que nos interessa observar o processo de realização da concordância verbal, tendo em vista dados relacionados a resultados de escrita efetuada por mulheres/meninas, nesse caso, adolescentes na faixa etária entre 11 e 18 anos. Chamamos atenção para o fato de que todos os trabalhos adotaram a perspectiva sociolinguística variacionista laboviana (NOGUEIRA, 2015; BARBOSA, 2015; BATISTA, 2015).

Ao observar a covariação gênero/sexo, Oushiro (2015), fundamentada em Rodrigues (1987) e Coelho (2006), afirma que a "diferença" reside possivelmente nos padrões e na formação de redes. Segundo ela, conforme interpretação feita por Rodrigues (1987),

> [...] os homens migrantes tendem a obter trabalho fora do bairro e têm mais contato com as normas linguísticas da cidade do que as mulheres, que geralmente são donas de casa e mantêm laços mais estreitos com a comunidade local. Os nativos da cidade [São Paulo], por sua vez, não necessariamente seguem essa mesma divisão de sociabilidade entre os gêneros (OUSHIRO, 2015)

Por outro lado, continua dizendo a pesquisadora, com base em um estudo de Coelho (2006), que mesmo as donas de casa, quando casadas com homens com emprego estável, favorecem a forma padrão em re-

lação a homens e mulheres desempregados ou de famílias 'desestruturadas'. Com isso, é possível afirmar que a configuração das redes sociais dos falantes parece não dar conta dos padrões de uso variável das concordâncias verbais.

Desse modo, Oushiro (2015) sugere parecer necessário examinar a posição social desses falantes para fazer o cruzamento entre sexo/gênero dos falantes, por um lado, e o nível de escolaridade e classe social, por outro, para os usos de 1PP e 3PP[48]. (OUSHIRO, 2015, p. 160-1).

Diante das interpretações apresentadas por Oushiro (2015) e relacionadas ao uso recorrente da forma linguística padrão na fala das mulheres, podemos tomar a variável sexo/gênero como um desafio nos estudos da sociolinguística. Nesse sentido, Freitag (2015) lembra que os primeiros estudos sociolinguísticos apontaram a preferência das mulheres por variantes linguísticas com maior prestígio, assim como uma maior sensibilidade feminina ao prestígio social das formas linguísticas. De acordo com a pesquisadora, decorre daí a ideia de que mulheres tendem a liderar processos de mudança linguística que envolvem variantes prestigiadas e assumem uma atitude conservadora quando as variantes são socialmente desprestigiadas.

Freitag (2015) chama atenção para o fato de a Sociolinguística ter como premissa o estudo da relação entre língua e sociedade, e argumenta que se a sociedade muda, as explicações desse modelo teórico-metodológico deveriam também mudar. A autora explica que o fato de as mulheres preferirem as formas padrão ou não estigmatizadas deve-se ao seu papel como mães e educadoras. Conclui, no entanto, que talvez essa tese fosse válida nos anos 1960, mas hoje não se pode dizer que seja esse o papel das mulheres na sociedade, ou, ainda, ousamos completar, que não seja exclusivamente esse o papel feminino.

Na perspectiva do desafio, pretendemos, na presente análise, responder à pergunta realizada na introdução deste artigo relacionada ao comportamento do gênero feminino [meninas adolescentes] quanto ao português usado no cotidiano da escola na realização da concordância verbal. Vejamos a seguir os dados encontrados nas dissertações.

[48] Primeira Pessoa do Plural e Terceira Pessoa do Plural.

3. Achados das pesquisas: dados e discussão

Na pesquisa (01) *Variação linguística em Palmas de Monte Alto: análise da concordância verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental*, Nogueira (2015) objetiva identificar os fatores linguísticos e sociais que motivaram a ocorrência da variação linguística em questão em textos de alunos do 6º e do 7º anos, com dados de informantes na faixa etária entre 11 e 18 anos, do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, no município de Palmas de Monte Alto, na Bahia.

Nogueira (2015) partiu da crença de que o espectro da variação no contexto observado direciona-se para a aquisição das marcas de número no paradigma verbal. Quanto à variável sexo (feminino), com fundamentação em Guy (1981), aventou que, nesta investigação, "(...) asmulheres tendem a realizar a concordância na variante padrão com mais frequência do que os homens" (NOGUEIRA, 2015, p. 87).

O *corpus* da pesquisa contou com oitenta textos narrativos produzidos por vinte informantes, sendo controlada, entre outras variáveis extralinguísticas, a variável sexo (masculino/feminino). Para a autora, essa variável está entre as mais estudadas no âmbito das pesquisas sociolinguísticas e, na maioria das pesquisas, tem-se apontado o sexo feminino como o mais propenso à realização da concordância na variante padrão. Observa ainda que, por se tratar de uma matéria controversa, assume no estudo a diferença "masculino" e "feminino" com base na declaração dos informantes no questionário socioeconômico.

Melhor explicitando, fizeram parte dessa pesquisa dez informantes oriundos de localidades rurais e dez da região urbana, igualmente estratificados por diazonalidade (rural/urbano), e pertencentes à classe social baixa, com exceção de apenas três casos, considerados pertencentes à classe média, com faixa etária de 11 a 18 anos, do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura.

Foram coletados 621 dados (masculino e feminino). Desses, foram identificadas 444 ocorrências do emprego da concordância verbal com a presença de morfema de terceira pessoa do plural, o que corresponde a 71,5% do total. Os dados apontaram também 177 ocorrências com ausência do morfema de terceira pessoa do plural, o que equivale a 28,5% do total de realizações. Desse modo, temos: Feminino = 64,0% e PR ,41 e Masculino = 81,25% com PR ,60.

Como se pode observar por meio dos resultados, o uso da variante padrão foi mais produtivo do que o da variante não padrão. Constatou-se, também, que o percentual de uso da variante padrão foi significativo, sobretudo em se considerando o fato de não obstante os alunos estudarem em escola urbana, uma parte dos informantes provém de localidades rurais. Quanto à realização da variável sexo (feminino/masculino), o sexo masculino apresentou um maior índice de aplicação da regra de concordância, contrariando a hipótese levantada pela autora.

A respeito das diferenças entre os informantes, a autora considera que:

> [...] como quase todos os informantes são adolescentes e, considerando-se que a maioria possui renda baixa, as meninas, tradicionalmente, ajudam a família nos afazeres domésticos, cuidam dos irmãos menores, etc., enquanto os meninos levam uma vida mais livre. (NOGUEIRA, 2015, p. 123)

Apesar da crença no cuidado frequente das mulheres quanto ao uso padrão da língua, os resultados apontam o contrário a essa proposição e vão ao encontro das constatações da pesquisa empreendida por Nogueira (2015), ou seja, o uso da regra recai sobre o sexo masculino. Nesse sentido, a autora reporta-se a outras pesquisas, como Lucchesi; Baxter; Silva (2009) e Bortoni-Ricardo (2011), em que os resultados apontam o contrário, ou seja, o uso da regra recai sobre o sexo masculino.

Na segunda dissertação, intitulada (02) *Uma relação de intimidade ou um fosso profundo entre sujeito e verbo: estudo da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no 9º ano*, Barbosa (2015) discute a concordância verbal como regra variável na terceira pessoa do plural ou P6, descortinando fatores condicionantes (linguísticos e extralinguísticos) que favoreçam a ocorrência ou não da "solidariedade" entre o sujeito e o núcleo do predicado, com o intuito de propor estratégias didático-pedagógicas que venham a facilitar a aprendizagem da variedade de prestígio.

A autora parte da hipótese de que as mulheres realizam mais a concordância verbal do que os homens, dada a forte crença em cada uma das faces por meio das quais as mulheres podem ser vistas: estão mais expostas às correções gramaticais; são mais sensíveis às normas de prestígio; ocupam a função de formadoras e instrutoras no ambiente doméstico; são maioria em testes que envolvem soletração e compreensão de textos. Com base nesses aspectos, segundo a pesquisadora, as mulheres rea-

lizariam com mais frequência as regras de concordância (BARBOSA, 2015).

Os informantes dessa pesquisa são estudantes do 9º ano da Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos, localizada na comunidadequilombola de Cabeceira, zona rural de Vitória da Conquista – Bahia. São vinte discentes, moradores da localidade [comunidade quilombola de Cabeceira] e comunidades vizinhas, com faixaetária de 14 a 17 anos. Entre outras, foi controlada também a variável"sexo" (feminino/masculino) e o *corpus* constituído por vinte textos selecionados aleatoriamente, sendo dez de discentes do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Quanto aos dados, foram consideradas 402 ocorrências de uso do plural, realizadas por vinte alunos (dez do sexo feminino e dez do sexo masculino) em produções de textos escritos. Obteve-se como resultado: Variante padrão – 301/402 – Frequência de 74,9% e Variante não padrão – 101/402 – 25,1%, com uma frequência 62,3% e PR, 29 para o sexo feminino e frequência 88,9% e PR, 73 para o sexo masculino.

Assim, com a hipótese inicial refutada, Barbosa (2015) afirma que parece ficar claro um papel inovador dos homens, e justifica os resultados com base na pesquisa de Silva (2005). Segundo esse pesquisador, os homens "(...) tendem a adquirir as formas prestigiadas mais cedo que as mulheres" (SILVA, 2005, p. 277), tendo em vista as seguintes hipóteses: maior inserção no mercado de trabalho, o que evidencia maiores contatos com a língua; saírem mais da comunidade para trabalhar; divertirem-se mais com amigos. Por se tratar de adolescentes, nesse caso, justificar-se-ia pelo último argumento apresentado [divertirem mais com amigos].

Por último, em (3) *Os laços da concordância verbal: perfil da variação no 9º ano do ensino fundamental*, Batista (2015) discutiu as tendências de aplicação da regra padrão de concordância verbal em textos de alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de propor instrumentos metodológicos para que o discente possa aprender as normas de prestígio, em um processo de inclusão por meio do letramento contínuo.

A pesquisadora defende a hipótese de que os meninos e as meninas, que tenham bens de consumo materializados pela renda econômica, também estejam propensos aos valores mais próximos de um ideal de consumo de conhecimento. A hipótese da variável social é que o aluno que convive no âmbito familiar com pessoas letradas, desde a sua tenra infância, apresentará um bom desempenho na vida escolar.

Compõem o *corpus* dessa pesquisa produções de textos motivadas pela leitura de diferentes textos, a saber: cinematográfico (filme "2 filhos de Francisco"); imagético (*charge* em linguagem não verbal); e a narrativa "História de amor" (também em linguagem não verbal). Foram reunidos dados de ocorrências de sessenta produções, divididas em três atividades, realizadas por vinte informantes matriculados no 9º Ano do Colégio da Polícia Militar (CPM – Eraldo Tinoco), zona urbana.

A pesquisadora explicita que a "variável sexo" tem recebido uma atenção especial dos estudos sociolinguísticos, quando se trata da concordância verbal em terceira pessoa do plural. Explica também que muitas pesquisas recentes publicadas no país, principalmente nas regiões sul e sudeste, apontam para o fato de o sexo feminino ser mais susceptível à realização da concordância de acordo com a regra padrão.

Indo para os dados: o programa *GoldVarb*,ao tomar como base o *input* de .9777 e no nível de significância 0.114, selecionou cinco variáveis (duas linguísticas e três extralinguísticas) que se mostraram estatisticamente relevantes para a aplicação da regra padrão, entre elas, "sexo". Nível de concordância com a forma padrão – Padrão: 378/406 – 93.1 % e Não Padrão: 28/406 – 6.9%.

Na análise em questão, conforme a estudiosa, a frequência do uso da forma padrão pode ser atribuída a uma série de elementos de natureza extralinguística, como: (1) os alunos se sentirem motivados para os estudos; (2) os alunos desejarem destaque na Instituição para galgar patentes mais elevadas; (3) os utentes obterem boas notas para estar entre os melhores; (4) a disciplina imposta aos discentes; (5) rotina de estudo de cada aluno; (6) incentivo da família, entre outros. Quanto à aplicação da concordância verbal por sexo: Feminino – 229/250 – 91.6% e P.R., 43 e Masculino – 149/156 – 95.5% e P.R., 60.

A pesquisa mostrou que os meninos fizeram mais concordância do que as meninas. De acordo com Batista (2015), uma das possíveis explicações para esse fenômeno é o fato de a sociedade constituir-se de "valores" e o Colégio Militar estimular a ascensão desses "valores", ao instituir as patentes militares que podem ser alcançadas pelos melhores alunos, por meio das promoções que levam em consideração o desempenho anual quantitativo em todas as disciplinas, bem como o comportamento em consonância com as normas vigentes.

Considerando-se que os informantes dessa pesquisa estão inseridos no Colégio da Polícia Militar, com crenças e valores pertinentes à es-

trutura militar, teriam as meninas "optado" por não assumirem ou adotarem os 6 (seis) elementos explicitados acima?

Importa observar que essa escola não tem desvio de idade/série, pois a inscrição só é permitida para os alunos que estão na idade regular para aquela série. Pelo regimento interno da Instituição, os alunos que são reprovados por dois anos consecutivos na mesma série são eliminados automaticamente do quadro da escola.

Diante disso, e, considerando-se que "meninas" e "meninos", aparentemente, encontram-se no mesmo contexto de cobrança, como justificar o comportamento linguístico das mulheres/meninas.

A autora infere que o uso da língua padrão entre os meninos se dá por entender que, na realidade Sociolinguística do colégio em questão, os homens sentem-se mais motivados a empregarem as formas linguísticas privilegiadas. Assim, a explicação apresentada pela pesquisadora responde às questões por nós levantadas.

Como estamos lidando com aspectos relacionados à linguagem, é pertinente recorrermos à compreensão de Eckert e McConnel-Ginet (2010 [1992]) sobre essa temática. Para elas, é relevante destacar que, em todas as atividades, a linguagem interage com outros sistemas simbólicos, a exemplo de vestimenta, adornos corporais, modos de movimento, olhar, toque, estilo de caligrafia, frequência assídua a determinados espaços etc. E os sentidos de si constituídos não são simplesmente sentidos generificados. Desse modo, concluem que:

> Nunca nos deparamos com a linguagem sem que esteja acompanhada de outros sistemas de símbolos, e o gênero é sempre acompanhado de formas complexas de participação de pessoas reais em comunidades às quais elas pertencem (ou pertenceram, ou esperam ainda pertencer). (ECKERT; MCCONNEL-GINET (2010 [1992], p. 97)

Neste estudo, observamos que, diferentemente da proposição que se admite inicialmente nas pesquisas de Nogueira (2015), Barbosa (2015) e Batista (2015), os meninos realizaram mais a concordância verbal do que as meninas. O fato de as referidas hipóteses não terem sido validadas mostra, como propõe Oushiro (2015) a importância de um olhar mais cuidadoso em relação aos estudos da variável sexo/gênero. Na análise de determinado fato linguístico deve-se levar em consideração a interrelação de circunstâncias que o acompanham.

Também como sugerem Eckert e Mcconnel-ginet (2010 [1992], nessa ação mútua da linguagem com o conjunto de símbolos, em que um

afeta e/ou influencia o desenvolvimento ou a condição do outro, é necessário, portanto, verificar a significação daquilo que a variável sexo/gênero expressa e pode significar em determinado contexto.

3. Considerações finais

Os dados extraídos das três dissertações de docentes do ensino fundamental do Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) mostram que as mulheres/meninas empregam menos do que os homens/meninos as marcas de concordância verbal no cotidiano escolar.

As mulheres/meninas na dissertação (1) de Nogueira (2015) são oriundas das localidades rural/urbano, têm uma mobilidade entre esses dois espaços, pertencem em sua maioria à classe social baixa em um município no interior do sertão da Bahia (Palmas de Monte Alto) e estudam em escola urbana. Se, por um lado, os resultados "contrariam" as expectativas quanto à variável sexo – 11 a 18 anos – Feminino = 64,0 e PR, 41 e Masculino = 81,25 com PR, 60, alunas do 6º e 7º ano, por outro, sinalizam, certamente para a necessidade de "(...) um olhar mais atento para a variável sexo/gênero, cujo efeito nem sempre pode ser interpretado por si só" (OUSHIRO, 2015, p. 164).

As mulheres/meninas da dissertação (2), Barbosa (2015), são estudantes do 9º ano, em uma escola localizada em uma comunidade quilombola, zona rural do município de Vitória da Conquista (Bahia) – 14 a 17 anos. A variante padrão – 301/402 – Frequência de 74,9% e Variante não padrão – 101/402 – 25,1%, com uma frequência 62,3% e PR, 29 para o sexo feminino e frequência 88,9% e PR, 73 para o sexo masculino. Nesse caso, as informantes tendem para um uso compatível com o português popular quanto à indicação do P.R. (29). Reforçamos também aqui a sugestão de um olhar mais atento para a variável sexo/gênero, um olhar que vá além da consideração de que "(...) para além do binarismo inconsequente 'mulheres favorecem a forma padrão – homens favorecem a forma não padrão'" (OUSHIRO, 2015, p. 164).

Já na dissertação (03), as mulheres/meninas são oriundas da zona urbana, classe média baixa. O resultado mostra o nível de concordância com a forma padrão – Padrão: 378/406 – 93.1 % e Não Padrão: 28/406 – 6.9%. Na análise em questão, a frequência do uso da forma padrão pode

ser atribuída a uma série de elementos de natureza extralinguística, já mencionados.

Quanto à aplicação da concordância verbal por sexo: Feminino – 229/250 – 91.6% (P.R. – .43) e Masculino – 149/156 – 95.5% (P.R. – .60), as implicações linguísticas apontadas para a frequência de uso da regra não poderiam, também, ser validadas para as mulheres/meninas? Fica a pergunta: Por que as mulheres/meninas estão usando menos as marcas?

Se as mulheres são mais sensíveis às normas linguísticas, como postulam inúmeras pesquisas, como as aqui apresentadas (OUSHIRO, 2015), qual a motivação de uso da forma não padrão realizada pelas mulheres/meninas nas pesquisas de Barbosa (2015), Batista (2015) e Nogueira (2015)? Quem são essas mulheres/meninas?

Ancorados em estudos organizados por Ostermann e Fontana (2010), clássico estudo de Robin Lakoff (1973) e Eckert e McConnel-Ginet (1992), ensejamos entender como as alterações do comportamento feminino alteraram a expectativa da sociedade acerca do falar feminino. Assim, fica a pergunta para maiores e futuras investigações: o que dizem que a mulher utente do português diz e o que realmente diz essa mulher (menina) no português do Brasil?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Vitória da Conquista, 2015.

BATISTA, Renné da Glória Andrade Marques. *Os laços da concordância verbal*: perfil da variação no 9º ano do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Vitória da Conquista, 2015.

ECKERT, Penelope; MCCONNEL-GINET, Sally. *Comunidades de práticas*: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *(Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística*, p. 17-74. In: ____; SEVERO, Cristine Gorski (Org.). Mulheres, linguagem e poder – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blucher, 2015.

LAKOFF, Robin. *Linguagem e lugar da mulher*. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

NOGUEIRA, Maria Zélia Alves. *Variação linguística em Palmas de monte alto***:** análise da concordânia verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Vitória da Conquista, 2015.

OUSHIRO, L. Interação entre sexo/gênero e classe social no uso variável da concordância verbal. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski. SEVERO, Cristine Gorski. (Org.). *Mulheres, linguagem e poder – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015.

A VOZ FEMININA COMO DENÚNCIA DA DESIGUALDADE SOCIAL NA POESIA DE ROSALÍA DE CASTRO

Ana lucia R. garrido Bastos (UNEB)
anacalvos@hotmail.com
Nerivaldo Alves Araujo (UNEB)
neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

A partir de reflexões sobre algumas poesias da escritora galega Rosalía de Castro, neste artigo, busca-se abordar o lugar social da mulher e as denúncias trazidas por meio de sua voz do contexto sociocultural da Galícia, no qual seu povo passava por privações e discriminações. Tal temática encontra-se presente em boa parte das poesias da poetisa, as quais se configuram como elementos fundamentais para entender o contexto histórico e cultural da Galícia em meados do Século XIX. A metodologia utilizada pauta-se na pesquisa bibliográfica com análise dos textos literários da autora, o que permitiu traçar um retrato da sociedade, da cultura e das identidades galegas no contexto temporal do texto poético analisado. Diante das reflexões aqui apontadas, entende-se que Rosalía dá voz à Galícia, à mulher e ao próprio povo galego, uma vez que retrata em sua poética, sua cultura, valores, tradições e identidades.

Palavras-chave:
Poesia galega. Representação Identitária. Rosalía de Castro.

RESUMEN

A partir de las reflexiones sobre algunas poesias de la escritora Rosalia de Castro, en este artículo buscamos abordar el lugar social de la mujer y las quejas que trajo por intermedio de su voz desde elcontexto sociocultural de Galicia, en el que se encotraba su gente experimentando privaciones y discriminación. Tal tema está presente en la mayor parte de las poesias de su autoria, que se configura como elementos fundamentales para comprender el contexto histórico y cultural de la Galicia de mediados del siglo XIX. La metodología utilizada se basa en la investigación bibliográfica con análisis de los textos literarios del autor, que permitió trazar un retrato de la sociedad, la cultura y las identidades gallegas en el contexto temporal del texto poético analizado. A la vista de las reflexiones aquí señaladas, se entiende que Rosalia da voz a Galicia, a las mujeres y al propio pueblo gallego, ya que retrata en su poética, su cultura,valores, tradiciones e identidades.

Palabras clave:
Poesia gallega. Representación identitária. Rosalia de Castro.

1. Introdução

Ao longo da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, deparei-me com minhas memórias.

Por ser filha de emigrantes galegos, já havia tido contato com a obra de Rosalía de Castro e sabendo que a memória é o lugar onde se guarda as informações e experiências do passado, ativei-as com intuito de trazer à tona os conhecimentos existentes sobre a cultura e história da Galícia. Minha vida está impregnada de cheiros, sabores e receitas. Lembranças de longas conversas ao redor da mesa de domingo, de festividades, recordações dos diálogos animados entre minha mãe, minhas tias, avó e algumas vizinhas da Galícia, que também emigraram para o Brasil e, justo nessas memórias, busquei recuperar recordações de costumes e tradições galegas que povoam a minha mente. Em outros contextos como a política, trabalho, religião, também se pode fazer uso da memória para retomar eventos históricos e denunciá-los, como fez Rosalía de Castro que se utilizou dessas memórias para trazer à tona também costumes e tradições galegas.

O cancioneiro popular era familiar à Poetisa e, na época em que foram escritos, estava no auge o romantismo das culturas populares, que segundo Baixeras (2016) era a reivindicação romântica da poesia tradicional, a volta do romance de expressão popular e narrativa tradicional. Segundo Le Goff (2013, p. 435), "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje". É nesses espaços sociais de oralidade, como é a literatura, que Le Goff (2013) salienta que são os que melhor permitem compreender a luta pela dominação da recordação, da história e da tradição.

Falar de Rosalía de Castro é tocar na alma dos galegos, dos camponeses, camponesas, dos marinheiros, das marisqueiras, dos emigrantes, das viúvas, da mulher, enfim, de um povo inteiro que clamava por igualdade às outras regiões da Península perante o Estado Espanhol, é também conhecer a história e mergulhar na sua memória.

2. Conhecendo a poetisa

Rosalía nasceu no dia 24 de fevereiro de 1837 em Compostela, filha da fidalga Maria Tereza de la Cruz Castro y Abadía e do sacerdote José Martinez Viojo, sendo esta relação considerada sacrílega para a sociedade da época. É considerada pela crítica e tradição literária como um dos grandes expoentes do movimento romântico espanhol, ao lado de nomes como, Gustavo Adolfo Bécquer, José de Espronceda e Mariano

José de Larra. É uma autora marcante na consolidação do galego literário moderno.

Viveu uma parte da primeira infância com a família paterna, que se fez responsável por ela após seu nascimento. Em 1842, passou a viver na cidade de Padrón com sua mãe. A convivência no povoado e o contato com camponeses foram importantes e determinantes na construção da sua personalidade. Segundo nos conta Tereza Bermúdez (2018), estudiosa da escritora, Rosalía se mostra sensível à situação dura dos trabalhadores rurais e logra sentir a importância da língua galega e o conhecimento que emanava dela advindo do povo galego, não só a língua, como a cultura, e o modo de viver da sua gente.

Quanto à sua trajetória acadêmica, sabe-se que acabou o nível primário elementar por volta de 1846, aos nove anos, na cidade de Padrón, e que em 1847, já vivia na vizinha cidade de Santiago de Compostela, lá estudou piano e violão e também adquiriu conhecimentos de desenho e francês. Não foi uma educação tão básica, tendo em vista o tipo de educação que recebiam as jovens do seu tempo. Leu os filósofos da sua época, teve contato com artes cênicas no "Liceo de La Juventud", queatuava na formação de jovens utilizando a literatura e as belas artes. No "liceo", Rosalía teve como amigos Eduardo Pondal, Aurélio Aguirre, e intelectuais como Rodriguez Seoane e Manuel Murguía, que frequentaram este lugar onde a escritora teve a oportunidade de trabalhar com a dramaturgia. Também frequentava tertúlias com escritores em várias sociedades culturais, ao que podemos inferir a personalidade marcante da escritora e sua predisposição à militância social.

3. O lugar da mulher na obra Rosaliana

O século XIX era de homens e a poetisa rompe esses critérios, pois para uma mulher que escrevia era muito difícil movimentar-se por essa sociedade. Rosalía tinha consciência da situação de inferioridade, a qual imputavam a mulher daquele século e que era vista poeticamente como "A rainha do lar" e, corajosamente, denunciava o preconceito e se posicionava reagindo à superioridade intelectual masculina. Seu marido Manuel Murguía, segundo Bermúdez (2018), historiador e escritor tem o mérito de ser quem primeiro a incentivou em sua profissão, fato que era pouco comum naquela época e que alguns de seus biógrafos colocam isso em dúvida. Quanto à condição da mulher escritora no século XIX, Rosalía descreve com muito poder e um pouco de sarcasmo no texto "Las

literatas. Carta a Eduarda", publicada no *Almanaque de Galícia* em 1865 na cidade de Lugo.

O texto fala dos conflitos pelos quais passam as mulheres escritoras, discorrendo sobre o trato que a sociedade lhes dava. O referido texto, é ficcional, trata-se de uma carta na qual a escrita parte da protagonista Nicanora, que escreve à Eduarda tentando debelá-la do desejo de escrever, inclusive narrando que o pior que poderia suceder a uma mulher era tornar-se escritora. Vejamos a sua fala: "Não mil vezes não, Eduarda; afasta de ti essa mortal tentação, não publiques nada e guarda para ti sozinha teus versos e a tua prosa (...)" (CASTRO, 1865, tradução nossa). Por outro lado, Nicanora é uma escritora inserida no mundo ao qual critica, porém vinculada pela arte da escrita e as duas mulheres estão unidas de forma prática por seus medos e incertezas. A carta traz a mistura de vozes da escritora e da personagem diante da realidade da escrita feminina na sociedade vigente. Diante disso, percebemos como a realidade e a ficção vão de mãos dadas nesse texto de Rosalía. As cartas eram uma prática muito comum entre as mulheres na época, elas se escreviam fazendo confidências e contando seus problemas. Aqui, fica clara a percepção que a escritora tinha sobre como a sociedade via e tratava a mulher que se atrevia a rebelar-se, a escrever, por exemplo, como ela o fazia.

O casal Murguía mudou-se várias vezes por motivo de trabalho, já que ele era funcionário público, um importante idealista da causa progressista espanhola e incentivador do regionalismo, fato que fez com que residisse em diferentes regiões espanholas. Posteriormente, Rosalía de Castro passa a colaborar com a imprensa progressista pela influência do marido, claro está, pois esse tipo de tarefa era incomum ao sexo feminino. Entre suas publicações na imprensa destaco "Lieders", um texto ensaístico publicado em forma de manifesto no periódico "El álbum del miño" em 1858 e considerado como primeiro manifesto feminista em Galícia. Apreciemos um fragmento, "jamais dominou em minha alma a esperança da glória, nem sonhei com os louros que oprimissem a minha fronte. Somente cantos de independência e liberdade pronunciaram meus lábios" (CASTRO, 1858, tradução nossa).

Podemos constatar um discurso crítico, de denúncia e posição reivindicativa da liberdade e da situação na qual se encontravam os galegos e mais notadamente a da mulher trabalhadora do campo como constatamos também no fragmento a seguir, "(...) ainda que ao meu redor houvesse sentido já, desde o berço o ruído das correntes que me aprisionari-

am para sempre, porque o patrimônio da mulher são as algemas da escravidão (...)" (CASTRO, 1858, tradução nossa)

Notamos também o tom de crítica, mais uma vez, com relação a situação da mulher trabalhadora galega vista numa situação escravizante inserida numa sociedade patriarcal. A escritora foi considerada, portanto pioneira do feminismo literário em seu país.

O perfil dessa mulher galega, nacionalista, culta, escritora e, sobretudo, leitora ansiosa por saber, que foi Rosalía de Castro, podemos ver em sua segunda novela "Flávio" de 1861 em que a protagonista Mara parece ter muitas coisas em comum com a poetisa. A referida personagem, uma vez mais, é uma escritora oculta a princípio, com certa cautela em sua condição de escritora que faz frente ao romantismo falso, como é o amor de Flávio, que acaba por traí-la. O romance tem enfoque feminista e a escritora usa a ironia para tratar esse tema, ainda que, com certa cautela. Nesse sentido, podemos inferir que Mara representa segundo Garcia Negro (2006), a primeira e definitiva Rosalía: mulher e escritora ilustre, representante do que havia de melhor na literatura galega e espanhola do século XIX. Rosalía escreve esta novela comunicando à sociedade o lugar da mulher, que pode e que lhes é permitido escrever sobre o que sentem e sabem, mesmo que este exercício lhes seja negado. Não se pode dizer com todas as letras que Rosalía fosse uma militante feminista, pois o movimento feminista só se consolida anos depois da sua morte, porém ela já convivia com as ideias feministas da época. Não se fazia notar como as suas contemporâneas, mas através da sua obra, manifestava suas ideias libertadoras e denunciava a opressão e o machismo, pois ela viveu tudo isso na própria pele, inclusive a crítica da sociedade que desprezava a mulher literata que se dedicava a uma profissão considerada masculina.

4. Aspectos sócio-políticos na poesia de Rosalia de Castro

A escritora parece aproveitar-se de fatos que ocorrem com o povo galego para fazer denúncias sociais como, por exemplo, podemos ler na poesia "A xusticia pola man" na qual coloca em evidência a problemática rural. Rosalía reflete sobre o que acontece com os camponeses e também demonstra a sua visão sobre o tema, problematiza sobre o direito a cultivar e viver na própria terra. Ela pondera sobre a situação dos camponeses e camponesas que não eram donos de suas terras, fazendo referência à

prática política do caciquismo e às situações de humilhação pelas quais passavam os galegos. Vejamos na poesia a seguir:

Aqueles que tem fama de honrados na vila
roubaram-me a veste com que me cobria,
jogaram-me estrume nas galas de um dia,
a roupa que usava rasgaram-me em tiras.

Nem pedra deixaram aonde eu vivia
sem lar, sem abrigo, nas terras baldias,
no chão como as lebres dormi nas campinas,
meus filhos, meus anjos que tanto eu queria,
morreram, morreram com a fome que tinham!

Fiquei desonrada, murcharam-me a vida,
fizeram-me um leito de silvas e espinhos
e no entanto os raposos de raça maldita
tranquilos num leito de rosas dormiam.

"Salvai-me, ó juizes!"- gritei...e eles riram,
zombaram de mim, e vendeu-me a justiça,
"Bom Deus ajudai-me" – gritei afligida,
Tão alto que estava, bom Deus não me ouvira.

Então, como loba doente ou ferida,
de um salto com raiva tomei a foicinha,
rondei de mansinho...nem folha me ouvia!
E a lua escondia-se e a fera dormia
com seus companheiros em colcha macia.

Olhei-os com calma, e as mãos estendidas
de um golpe, de um só, deixei-os sem vida.
E ao lado, contente, sentei-me das vítimas,
tranquila esperando pela alva do dia.
(CASTRO 1991, p. 27)

O tema da honra e da justiça é frequente na obra rosaliana como observamos nessa poesia, na qual a escritora defende a causa dos menos favorecidos, pedindo dignidade e melhores condições de sobrevivência, pois a realidade que lhe rodeia é injusta e desigual, principalmente no tocante à mulher galega. No poema acima, por exemplo, verificamos a vingança de uma mulher que pega a foice para executar a justiça; uma mulher oprimida, violentada, ultrajada, expulsa da sua casa e que recorre à justiça oficial, que a ignora. Esta mulher apela também para a justiça divina, porém Deus, nesse momento, parece que não a ouve. Aquela mulher não encontra resposta nem em Deus e nem nos homens. Então, ela mesma decide fazer justiça com as suas mãos, corta, decapita e revoluciona. Embora existam outros poemas da autora com a mesma temática

da mulher desonrada, especialmente neste poema, ela tem a possibilidade de revidar o mal sofrido, a vingança, de fato, se concretiza.

Em "A xusticia pola man" segundo reflete Concepción Delgado Corral (1985), ela produz uma poesia comprometida com a realidade galega, é uma crítica bastante forte e clara, um sentimento que procede de sua inquietação ao ver a realidade dos seus conterrâneos, aquelas pessoas são o seu povo, o qual empresta a sua voz a uma mulher lavradora, faz para chamar atenção do governo e a poetisa utiliza a sua escrita para denunciar, para revelar a todos as mazelas vividas pelos trabalhadores rurais da Galícia.

Rosalía escreve desde a periferia da sua região. É ética ao denunciar e colocar-se do lado dos mais frágeis. Consegue exalar seu perfume ao qual ela mesma se auto refere, ela é "a rosa de cem folhas" a que Carvalho Calero (1985) se refere em seus estudos, uma mulher de múltiplas demandas. Rosalía foi uma mulher rebelde, corajosa, não se intimidou em fazer questionamentos e denúncias, tinha uma força que superava a de muitos homens, embora sem excluir a delicadeza. Ainda segundo Calero (1985) ela plasma em seus versos a dor de viver, a angústia existencial, porque tem consciência da tragédia humana. Cidadã comprometida com o seu povo ao qual lhe emprestou a voz para denunciar injustiças, preconceitos e privações, podemos observar no fragmento da poesia que segue sua indignação quanto a situação do povo:

> Uma criança treme na varanda úmida
> seu rosto angelical está marcado de fome e frio
> ainda lindo, porém sem brilho
> (CASTRO, 1991, p. 58)

Neste fragmento do poema "Vanidade de folhas novas", um menino que está na rua, descalço, tremendo de frio e fome no rigoroso inverno galego, é invisível para os poderosos, está à margem da sociedade, vítima do sistema. Rosalía segue escrevendo um pouco mais, agora com tom de indignação:

> E enquanto ele dorme
> Triste imagem da dor e da miséria,
> vão e vem, a adorar ó altíssimo!
> Fariseus! Os grandes da terra,
> sem que ao ver do inocente a orfandade
> Se acalme dos ricos a sede avarenta.
> (CASTRO, 1991, p. 58)

O fragmento reflete a inquietude pessoal de Rosalía que reivindica um posicionamento do governo frente a uma sociedade desigual e hipócrita, e justamente a temática do poema é a diferença social e a indiferença humana, uma criança sofre de fome e frio enquanto os ricos calmamente, após voltarem de suas orações nas igrejas, dormem sem que nada lhes pese a consciência.

A escritora se coloca aqui numa posição perigosa diante da situação social, utilizando-se da literatura como espaço de denúncia, é uma mulher rebelde e atrevida, escreveu de um modo que até mesmo os homens da sua época não se atreviam a fazer.Escrevia com perfil transgressor de posicionamento feminista que se opunha ao machismo, ao patriarcalismo, ao preconceito e à opressão. Ao abordar a denúncia social, a escritora também estava militando em prol do favorecimento da sua pátria galega, da sua cultura e da sua língua.

5. Considerações finais

Rosalía de Castro é uma escritora plural, símbolo do renascimento da literatura de língua galega e emprestou sua voz na defesa do seu povo, opondo-se ao governo opressor. Abordando temas relacionados à situação político-social da Galícia, traz na sua voz feminina a denúncia, o protesto e a luta para o favorecimento do seu povo e o enaltecimento da Galícia, da sua cultura e da sua língua. Essa mulher transgressora, de posicionamento feminista vai de encontro à sociedade patriarcal, machista e preconceituosa.

Neste artigo, buscou-se demonstrar através de alguns fragmentos da prosa e da poesia da escritora, trechos em que se notam as denúncias do atraso econômico e social que se encontrava a Galícia, e outros em que Rosalía posiciona-se também antagonicamente à subordinação que era imposta à mulher numa sociedade patriarcal. Através dos fragmentos das poesias, tivemos a oportunidade de perceber sua posição sempre ética e questionadora diante das injustiças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIXERAS, Xavier Rodríguez. *Cantares Gallegos*: Edición de Xavier Rodríguez Baixeras. 16. ed. Vigo: Edicións Xerais de Galícia, 2016.

EL CORREO GALLEGO. *Follas Novas*: Edición non venal. Vigo: Edicións EL Correo Gallego, 1991.

BERMÚDEZ, Teresa. *Follas Novas*: Edición de Teresa Bermúdez. Madrid: galaxia, 2018.

CALERO, Ricardo Carvalho. *Rosalía unha rosa de cen folhas*. Congresso Internacional de Estudios sobre Rosalía de Castro e seu tempo. Santiago de Compostela: Editorial Servicio de publicación da Universidade de Santiago de Compostela. Santiago, 1985.

CASTRO, Rosalía de. *Flavio.* A Coruña: Patronato Rosalía de Castro, 1991.

_____. *Lieders* 1: Álbum del Miño. Vigo, 1858. Disponível em: http://culturagalega.gal/album/docs/doc_16_lieders.pdf. Acesso em: 28.abr.2021

_____. *Las Literatas. Carta a Eduarda*. 1: Almanaque de Galicia. Lugo, 1865. Disponível em: http://culturagalega.gal/album/docs/doc_16_ literatas.pdf. Acesso em: 28 abr.2021

CORRAL, Concepción Delgado. *Actas do congresso Internacional de estúdios sobre Rosalía de Castro e o seu tempo*. Editora Servicio de Publicación da Universidade de Santiago de Compostela. Santiago, 1985.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. edição. Campinas-SP: Unicamp, 2013.

NEGRO, Maria Pilar García. *Rosalía de Castro*: Una feminista en la sombra. 2006. Disponível em: http://www.ugr.es/~arenal/articulo.php?id=5. Acesso em: 01 mar. 2020.

ACERVOS PAROQUIAIS DO ESTADO DO CEARÁ: EDIÇÃO FAC-SIMILAR

Adson Rodrigo Silva Pinheiro (UFF)
adsonpinheiro@id.uff.br
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
expedito.ximenes@uece.br
Fernanda Kécia de Almeida (UECE)
fernanda.kecia@uece.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar a situação dos acervos paroquiais do Ceará sob a óptica da edição fac-similar, considerando os pressupostos de Cambraia (2005), no que se refere à categoria de edição monotestemunhal. Também, é nosso objetivo mostrar a edição fac-similar e sua importância para a preservação dos livros manuscritos que foram produzidos nos séculos XVIII, XIX e na primeira metade do século XX. Apresentamos um quadro geral da situação dos arquivos e dos livros que já se encontram digitalizados, pelos membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Para tal explanação, foram necessárias várias visitas às Dioceses cearenses para averiguar, presencialmente, as condições físicas dos arquivos e dos livros. Para o levantamento geral dos acervos paroquiais que já se encontram editados no formato fac-similar, também foi necessária a consulta na plataforma familysearch.org. Assim, construímos um panorama atualizado sobre os acervos paroquiais do Estado do Ceará, mostrando o que já foi salvo da destruição material total e os acervos que ainda aguardam tal intervenção.

Palavras-chave:
Documentos. Edição. Paróquias.

ABSTRACT

This article aims to report the situation of the parish collections of Ceará from the perspective of fac-similar edition, considering the assumptions of Cambraia (2005), with regard to the category of monotestorial edition. It is also our goal to show the fac-similar edition and its importance for the preservation of manuscript books that were produced in the 18th, 19th and the first half of the 20th century. We present a general picture of the status of archives and books that are already digitized, by members of the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints. For such an explanation, several visits to the dioceses of Ceará were necessary to ascertain, *in loco*, the physical conditions of the archives and books. For the general survey of parish collections that are already edited in fac-similar format, consultation on the familysearch.org platform was also necessary. In this way, we build an updated overview of the parish collections of the State of Ceará, showing what has already been saved from total material destruction and the collections that still await such intervention.

Keywords:
Documents. Edition. Parishes.

1. *Introdução*

Grande parte do conhecimento produzido sobre a história da família, das migrações, das relações de parentesco, dos estamentos da América Lusa, passa pelos registros coloniais armazenados nas paróquias. Conforme (MARCÍLIO, 2004, p. 15), são fontes seriais de grande importância "para a reconstituição da história social e cultural das populações católicas e a potencialidade de explorações que permitem, para desvendar o passado em várias direções".

Durante o período moderno, perante a inexistência dos registros civis de nascimento a óbito apenas implementado em 1916, era por meio dos registros paroquiais que o Estado português sobre a população da América, a qual exerceria o controle administrativo, jurídico e religioso. Diante de uma sociedade em grande maioria católica, onde o disciplinamento dela passava pelo cumprimento dos sacramentos, faz com que as fontes paroquiais possam ser entendidas como importante porta de entrada para entender sobre as populações locais e as dinâmicas sociais e culturais dos territórios. Através das informações encontradas, na maioria das vezes, relativas aos moradores, como nome, filiação, naturalidade, qualidade, moradia, estado matrimonial, apadrinhamento entre outros conteúdos.

Através desses dados, estudiosos da história da língua, do direito, da igreja, econômica e social, conseguem ter uma noção acerca, por exemplo, da classificação dos agentes, e compreender o grau de endogamia e os ritmos da mobilidade social (FRAGOSO, 2014, p. 23). O cruzamento dos vários registros permite aos pesquisadores "a confecção de fichas individuais para os paroquianos, inclusive forros e escravos". Logo, com o manuseio desses documentos é possível, conforme ainda (FRAGOSO, 2014, p. 23), recuperar a História Social de uma população e de seus grupos em momentos decisivos de suas vidas. Mas a partir de quando esses registros passam a integrar o cotidiano da América Portuguesa?

Seguindo os preceitos apresentados por (LIMA; SILVA, 2010, p. 162), acerca da tipologia documental, os registros paroquiais, sendo os mais massivos os batismos, casamentos e óbitos, estão presentes na América Portuguesa desde 1549.

Os Jesuítas acreditavam que por meio dos registros o catolicismo era mantido junto aos colonos e firmado junto aos índios, como forma de salvar suas almas. Uma vez que a colonização avançou, tornou-se obriga-

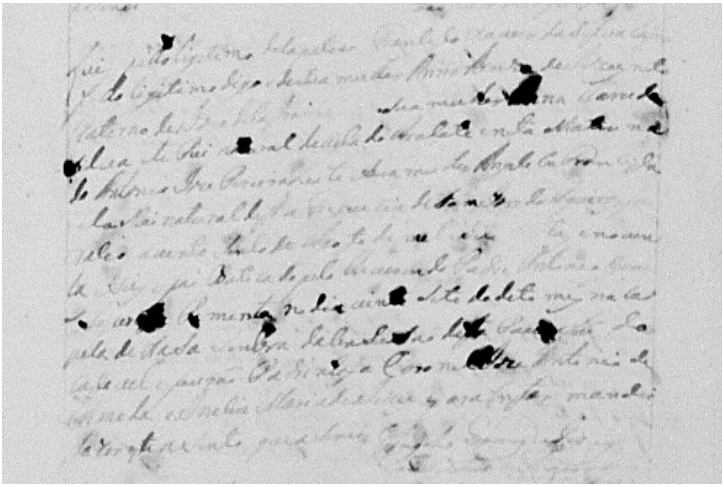
tório também os registros dos negros. Assim, proporcional ao crescimento da difusão do catolicismo nas colônias, também era o crescimento do número de registros dos habitantes.

A cultura católica concebe o batismo como o primeiro sacramento do indivíduo, pelo qual é introduzido na vida cristã. Ao se chegar à idade do uso da razão, por volta dos 8 anos de idade, ocorrem as cerimônias de confirmação do batismo, onde se demonstra a livre e espontânea vontade de seguir tal doutrina. Tais cerimônias também eram registradas em livros paroquiais como *confirmações*.

> [...] Figurado na *adlução do corpo com água natural*, o sacramento do batismo de acordo com a *legislação eclesiástica*, deveria ser ministrados aos recém nascidos e a todos, crianças, adultos, livres, escravos, colonos ou metropolitanos que não os tivessem recebidos logo após o nascimento. (LIMA; SILVA, p. 162)

A estrutura do registro seguia obrigatoriamente as regras do código canônico vigente, assim, cada igreja, possuía os livros de assentos, nos quais os padres deveriam registrar as datas de batismo e nascimento da criança, se exposta ou não, se era filho legítimo ou natural, os nomes dos pais, a naturalidade, a condição e outras informações relevantes (LIMA; SILVA, 2010, p. 163):

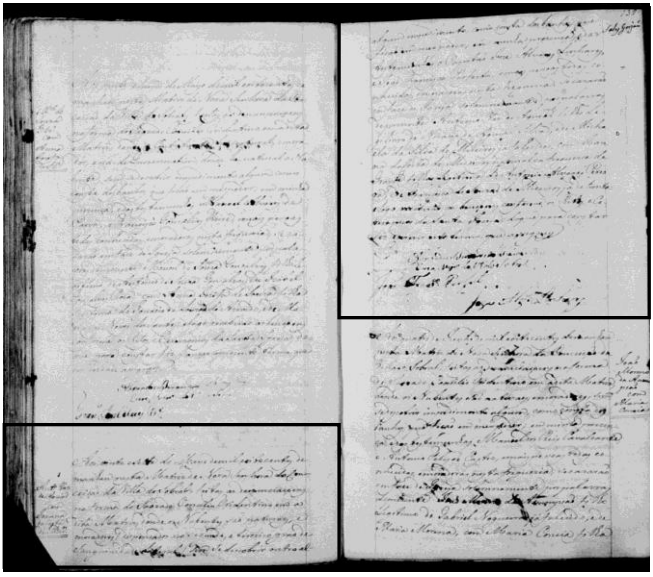
Figura 1.



(*Luis, filho legítimo do Capitão Francisco Xavier da Silva Castro filho legítimo digo e de sua mulher Anna Tereza de Jesus neto paterno de José de Castro e Silva e de sua mulher Ana Clara da Silva (...) natural da cidade de Aracati e neto paterno de Antônio José Pereira e de sua mulher Angelica Francisca natural desta freguesia (...) de Aquiraz nasceo a vinte e cinco de agosto de mil sete centos e noventa e seis foi batizado pelo reverendo padre Antônio Gomes (...) recebeu o sacramento no dia vinte e sete do dito mes na capela de Nossa Senhora da Conceição nesta paróquia de Cascavel e foram padrinhos o Coronel José Antônio de Almeida e Inácia Maria de Jesus e para constar mandei fazer esse assento que assignei. Gonçalo Gomes Soares.* (Livro de Batismo de Cascavel – 1792-1801, p. 37. Disponível em https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33SQ-GP91-FK?i=39&WC=MHNM-BW5%3A369522501%2C369519602%2C369614502&cc=2175764)

Por sua vez, os registros de casamento, também obrigatórios, são imprescindíveis no que refere ao estudo de gêneros eclesiásticos, principalmente para estudos voltados para análises da população, genealogia etc. Os registros paroquiais de casamento nos fornecem informações mais completas se comparadas com as certidões de batismo e óbito. Assim temos informações sobre data, local e horário da cerimônia, idades dos nubentes, estado civil, naturalidade e moradia, além dos nomes de duas testemunhas e ainda outras informações que o gênero possa conter:

Figura 2.

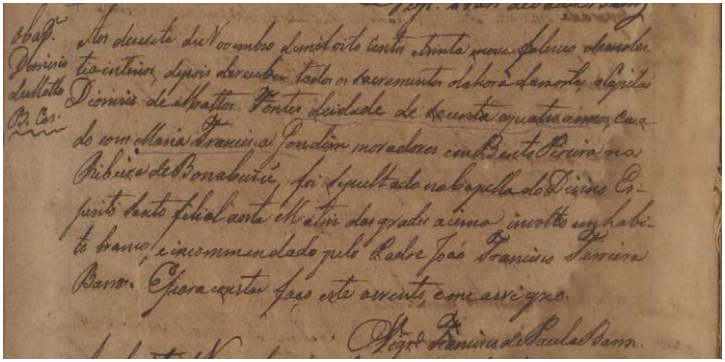


(Aos vinte e sete de mayo de mil oito centos de manhã nesta Matriz de Nossa Senhora da Conceição da vila de Sobral, feitas as denunciações na forma do Sagrado Concílio Tridentino em a dita Matriz, donde os nubentes são naturais e moradores dispensados no segundo e terceiro graus de sanguinidade sem se descobrir outro algum impedimento, como consta dos banhos que ficão em meu poder, em minha presença e das testemunhas o Capitão José Alvares Linhares, e João Francisco Perfeito e mais pessoas todas cunhados, e moradores nesta freguesia, se casarão em face da Igreja, solenemente, por palavras de presente Antonio Vaz de Aguiar filho legítimo de Nicácio de Aguiar Silva, e de Michaela da Silva de Medeiros já falecidos, com Joana da Costa de Medeiros natural da freguesia de Granja, filha legítima de Antonio Alvares Pereira e de Francisca de Souza de Medeiros já defunta e logo receberam as bençaos conformes os ritos cerimoniais da Santa igreja, logo para constar fiz este termo que assigney. Alexandre Bernardino Gonçalves Reis (Livro de Matrimônios de Sobral – 1796 – 1803, p.139. Disponível em https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:33S7-8BC2-NLF?i=144&wc=MHNQ-L38%3A369860801%2C369860802%2C371141401&cc=2175764)

Ressalvemos que, os proclamas ou banhos, que antecediam os matrimônios, os quais tinham por objetivo verificar os impedimentos e conceder as licenças matrimoniais, também eram registrados nos livros paroquiais, na maioria nas vezes, em livros próprios.

Tão relevantes quanto às certidões de casamento e batismo, as certidões de óbitos, também obrigatórias nos séculos XVIII e XIX, e até meados do século XX, registram o momento final da peregrinação terrestre do cristão:

Figura 3.



(Aos desesete de Novembrodemil oito centos trinta enove falesceo de molestia interior, depois dereceber todos os sacramentos da.horadamorte, o Capitão Dionisio de Mattos Fontes deidade de secenta quatro annos, casa do com Maria Francisca Gondim moradores em Bento Pereira na Ribeira deBonabuiú foi sepultado

> *na Capella do Divino Espirito Santo filial aestaMatris das grades acima involto em habito branco, e incommendado pelo Padre João Francisco Ferreira Barros. E para constar faço este assento, e me assigno. Vigario Francisco de Paula Barros* (Livro do Óbitos de Russas – 1825 – 1858. Edição Fac-similar particular. Imagem cedida pela Diocese de Limoeiro do Norte)

O assento registrado acima nos possibilita entender as condições em que faleceu e foi sepultado o indivíduo identificado no registro: data, hora e local em que ocorreu o falecimento, a causa da morte, a idade, o sexo da pessoa falecida, bem como a cor da mortalha usada pelo defunto.

O conjunto dessas certidões nos fornece um panorama da vida de qualquer indivíduo que tenha sido registrado. São registros de suma importância para os estudos voltados para a História, Antropologia, Genealogia, dentre outros que têm como objeto de estudo os seres humanos e sua existência. Os registros fomentam esses estudos, o que não seria possível se não fosse o resguardo da Igreja Católica.

2. A edição fac-similar e a missão dos Mórmons[49].

Para que o texto chegue ao público são necessárias as vias de acesso, as quais denominamos *edições*. São demasiados os tipos de edição, portanto, para este trabalho, focaremos apenas no tipo de edição digital/virtual/eletrônica no que se refere à sua dimensão e seu suporte, sendo legíveis apenas por sistemas digitais, conforme o formato do documento/edição. Esse formato de edição foi escolhido pelos *mórmons* para levar os registros paroquiais à toda a comunidade.

> A escolha de um dos tipos fundamentais de edição para ser aplicado a um texto exige especial reflexão do crítico textual, pois cada tipo tem características muito próprias e distintas, por isso dois aspectos, em especial, devem ser necessariamente observados: o público-alvo almejado e a existência de edições anteriores. (CAMBRAIA, 2005, p. 90)

Os registros paroquiais, por si só, guardados pelos arquivos das paróquias e Dioceses, não nos parecem úteis, tanto do ponto de vista científico quando do ponto de vista humano. Para que o grande público de interesse tenha acesso, é necessária a edição desses registros, sendo a mais rápida, viável e mais acessível, a versão digital. No caso dos registros paroquiais, consideramos os registros contidos nos livros como edições *manuscritas originais*, sendo a versão digitalizada a *fac-similar*, que

[49] Os membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias também são conhecidos como Mórmons.

de acordo com Cambraia (2005, p. 91) se enquadra na tipologia *monotestemunhal* (fac-similar, diplomática, paleográfica e interpretativa). Cambraia (2005) diz mais:

> A edição fac-similar (também chamada de fac-símile, fac-similada ou mecânica) baseia-se, em princípio, no grau zero de mediação, porque neste tipo, apenas se reproduz a imagem de um testemunho através de meios mecânicos, como fotografia, xerografia, escanerização, etc. (CAMBRAIA, 2005, p. 91)

À visão dos estudiosos, é um tipo de edição muito vantajosa em relação às demais, pois, além da ampliação de acesso, dá mais liberdade ao consulente para as análises, ou seja, põe o indivíduo o mais próximo possível do testemunho original. Desde a captação das imagens ao acesso público, a edição fac-similar se mostra bastante vantajosa.

Pesando assim e tendo como doutrina o fato das relações familiares serem eternas, a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias assumiu a grandiosa missão de digitalizar, em escala mundial, um colossal acervo de documentos de variados tipos. No que se refere ao Brasil, os 27 estados já contam com a digitalização de seus acervos.

De acordo com Marques (2016) em seu artigo *Resgate do Passado*, até cerca de 10 anos atrás, todo o trabalho era feito por meio de microfilmagens, os quais, atualmente estão armazenados na cidade norte-americana de Salt Lake City, Utah, Estados Unidos, onde se localiza a sede da Igreja. A partir do ano 2000, as versões digitais passaram a ser adotadas por serem mais fáceis e baratas. Os microfilmes foram definitivamente aposentados.

No que se refere ao Estado do Ceará, dos 184 municípios, 81 municípios já contam com seus registros paroquiais digitalizados. Sendo 69 disponíveis para consulta *on-line* e 12 disponíveis apenas para acesso nos Centros de História da Família. Os livros editados mais antigos datam a de 1725.

3. O mapa Eclesiástico Católico do Ceará e seus acervos históricos

Atualmente os acervos históricos paroquiais do Ceará encontram-se resguardados pela Arquidiocese de Fortaleza e por mais 8 Dioceses (Sobral, Itapipoca, Tianguá, Crateús, Quixadá, Limoeiro do Norte, Iguatu e Carto) estrategicamente organizadas. A maioria dos arquivos é aberta

ao público para pesquisas, sem necessidade de requerimentos de acessos, nem outros protocolos.

3.1. Arquidiocese de Fortaleza

A Diocese do Ceará foi criada em 1853 por um decreto do imperador Dom Pedro II, mas somente em 1860 foi desmembrada de Olinda. Civilmente, o Ceará já havia se emancipado de Pernambuco desde 1799. Eclesiasticamente, porém até 1854 era apenas uma *Vigaria Forânia* da Diocese de Olinda. Por sua vez, criada em 10 de novembro de 1915, a Arquidiocese de Fortaleza é constituída por 30 municípios, 104 paróquias e 4 regiões episcopais que atendem um raio de 100km no entorno da capital do estado.

A referida Arquidiocese já se encontra com seu acervo digitalizado pelos membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos dias, sendo os livros mais antigos datados de 1726. O acervo total digitalizado soma, aproximadamente, 1.393 livros paroquiais. Dentre os livros de batismos, casamentos e óbitos, também constam os livros de confirmações e denunciações.

3.2. ***Diocese de Sobral e Itapipoca***

Desmembrada da Arquidiocese de Fortaleza em 1915, a Diocese de Sobral, originalmente, compreendia quase toda a região Norte do Ceará e uma parte da região Oeste do Estado. Posteriormente, cedeu territórios para criação das Dioceses de Crateús em 1964, Tianguá e Itapipoca em 1971. É composta por 28 municípios, 44 Paróquias e de 03 Áreas Pastorais organizadas em 04 Regiões Episcopais, assim denominadas: Região Episcopal Sede, Região Episcopal do Araras, Região Episcopal do Acaraú, Região Episcopal do Coreaú. Por seus aspectos históricos e contribuição para o desenvolvimento da Igreja Católica, constitui-se a mais importante Diocese do interior do Estado do Ceará.

No que se refere ao arquivo da Diocese de Sobral, esse comporta mais de 500 livros, com registros datados a partir de 1725. Todo o acervo já foi digitalizado anteriormente, e já se encontra, novamente, em processo de digitalização para atualização do formato digital das imagens.

A Diocese de Itapipoca, por sua vez, foi criada em 1971. Situada ao centro-norte do Ceará, limita-se com as Dioceses de Sobral e Fortale-

za. É constituída por municípios importantes como Itapagé e Amontada. Em seu acervo histórico constam mais de 340 livros, que datam a partir de 1760. O acervo da Diocese de Itapipoca já se encontra disponível na versão fac-similar, na plataforma familysearch.org[50].

3.3. ***Diocese de Tianguá e Crateús***

De acordo com as informações contidas em sua página virtual, a Diocese de Tianguá foi criada pelo Papa Paulo VI. Juntamente com as Dioceses de Itapipoca e Quixadá desmembrou-se da Diocese de Sobral em 1971. Atualmente é integrada por 13 municípios, 20 paróquias, situadas, em sua maioria, na Serra da Ibiapaba. O arquivo da Diocese de Tianguá, ainda não possui qualquer edição fac-similar, ou seja, ainda não conta com a versão digitalizada. Todo o acervo ainda se encontra em sua primeira edição manuscrita. O arquivo contém livros importantes de municípios como Viçosa e Granja. Os mais antigos registros datam de 1766.

A Diocese de Crateús, de acordo com informações retiradas de seu histórico disponível em seu *site*, abrange, também, uma área que pertenceu à Província Eclesiástica de São Luis do Maranhão. Sendo assim, muitos dos registros do entorno de Crateús podem ser encontrados fora do Ceará. Sua instalação se deu em 09 de agosto de 1964. Do seu acervo mais de 365 livros já foram digitalizados pelos Mórmons.

3.4. ***Diocese de Quixadá***

Situada no Sertão Central do Estado do Ceará, foi criada em 1971. É integrada por 10 municípios, 20 paróquias e duas áreas pastorais. Quixeramobim é uma das mais importantes paróquias dessa região. Quanto ao seu arquivo, em relação às demais dioceses do interior do Estado, apresenta a melhor estrutura física para comportar os livros. Além do mais, todo o acervo que compreende aproximadamente 297 livros, já se encontra em versão digitalizada.

3.5. ***Diocese de Limoeiro do Norte***

A Diocese de Limoeiro do Norte foi criada em 07 de maio de 1938. Compreende 20 municípios, em sua maioria do Vale do Jaguaribe.

---

[50] O familysearch.org é uma plataforma mantida pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias.

Aracati e Russas são as mais antigas e importantes cidades que compõem essa Diocese. Em seu arquivo constam centenas de livros de registros de batizados, casamentos e óbitos, além de cartas paroquiais de todas as igrejas da Diocese. Os documentos mais antigos datam da primeira metade do século XVIII e os mais recentes datam da segunda metade do século XX. O arquivo encontra-se já no formato digital, porém, acessível apenas nos Centros de História da Família[51].

3.6. ***Diocese de Iguatu e Crato***

A Diocese de Iguatu foi criada em 1961, por desmembramento da Diocese do Crato. É integrada por 19 municípios da região dos Inhamuns. O acervo da Diocese já se encontra em formato digitalizado, no entanto, foi realizado por um pesquisador particular, sendo possível o acesso apenas por meio de solicitação de *link* ao próprio pesquisador.

A Diocese do Crato, por sua vez, foi criada em 20 de outubro de 1914. Situa-se no extremo sul do Ceará, limitando-se com o Diocese de Iguatu. Compreende 32 município, dentre eles, Juazeiro do Norte e Missão Velha. De seu acervo, contabilizamos 1.134 livros paroquiais digitalizados e disponíveis para a consulta *online (ON)*.

4. Levantamento geral

Tabela 1.

#	CIDADE	DIOCESE	BATISMOS	CASAMENTOS	ÓBITOS	ONLINE OFFLINE
01	Abaiara	Crato	X	X	X	X
02	Acarape	Fortaleza	1943-1952	1943-1951	X	ON
03	Acaraú	Sobral	1843-1951	1865-1952	1854-1884	ON
04	Acopiara	Iguatu	X	X	X	X
05	Aiuaba	Iguatu	X	X	X	X
06	Alcântaras	Sobral	X	X	X	X
07	Altaneira	Crato	X	X	X	X
08	Alto Santo	Limoeiro	1941-1953	1941-1949	X	OFF

[51]Os Centros de História da Família estão situados nas igrejas dos Mórmons.

09	Amonta-da	Itapipoca	1760-1951	1812-1954	1781-1813	ON
10	Antonina do Norte	Crato	X	X	X	X
11	Apuiarés	Itapipoca	1947-1952	1947-1952	X	ON
12	Aquiraz	Fortaleza	1737-1952	1819-1936	1805-1933	ON
13	Aracati	Limoeiro	1742-1951	1766-1954	1780-1942	OFF
14	Aracoia-ba	Fortaleza	1914-1951	1914-1955	1914-1954	ON
15	Ararendá	Crateús	X	X	X	X
16	Araripe	Crato	1871-1951	1875-1950	1877-1957	ON
17	Aratuba	Fortaleza	1844-1953	1904-1958	1884-1968	ON
18	Arneiroz	Iguatu	X	X	X	X
19	Assaré	Crato	1843-1952	1845-1955	1859-1952	ON
20	Aurora	Crato	1888-1951	1893-1956	1893-1958	ON
21	Baixio	Crato	X	X	X	X
22	Banabuiú	Quixadá	X	X	X	X
23	Barbalha	Crato	1840-1951	1840-1957	1849-1950	ON
24	Barreira	Fortaleza	X	X	X	X
25	Barro	Crato	X	X	X	X
26	Barro-quinha	Tianguá	X	X	X	X
27	Baturité	Fortaleza	1816-1951	1844-1952	1848-1856	ON
28	Beberibe	Fortaleza	1884-1950	1884-1952	X	ON
29	Bela Cruz	Sobral	1942-1953	1942-1953	X	ON
30	Boa Via-gem	Quixadá	1863-1951	1863-1951	1893-1954	ON
31	Brejo Santo	Crato	1877-1954	1877-1952	1872-1952	ON
32	Camocim	Tianguá	X	X	X	X
33	Campo Sales	Crato	1944-1951	1944-1952	X	ON
34	Canindé	Fortaleza	1818-1951	1820-1952	1819-1953	ON
35	Capistra-no	Quixadá	1915-1952	1944-1959	1943-1951	ON
36	Caridade	Fortaleza	X	X	X	X
37	Cariré	Sobral	1944-	1944-	X	ON

			1952	1954		
38	Caririaçu	Crato	1871-1952	1871-1952	1871-1954	ON
39	Cariús	Iguatu	X	X	X	X
40	Carnaubal	Tianguá	X	X	X	X
41	Cascavel	Fortaleza	1777-1952	1863-1953	1781-1960	ON
42	Catarina	Iguatu	X	X	X	X
43	Catunda	Sobral	X	X	X	X
44	Caucaia	Fortaleza	1864-1951	1865-1954	1806-1900	ON
45	Cedro	Iguatu	X	X	X	X
46	Chaval	Tianguá	X	X	X	X
47	Choró	Quixadá	X	X	X	X
48	Chorozinho	Fortaleza	X	X	X	X
49	Coreaú	Sobral	1868-1951	1871-1952	X	ON
50	Crateús	Crateús	1834-1951	1847-1956	1835-1958	ON
51	Crato	Crato	1813-1894	1819-1892	1802-1943	ON
52	Croatá	Tianguá	X	X	X	X
53	Cruz	Sobral	X	X	X	X
54	Deputado Irapuan Pinheiro	Iguatu	X	X	X	X
55	Ererê	Limoeiro	X	X	X	X
56	Euzébio	Fortaleza	X	X	X	X
57	Farias Brito	Crato	1938-1952	1938-1970	1938-1951	ON
58	Forquilha	Sobral	X	X	X	X
59	Fortaleza	Fortaleza	1726-1952	1759-1952	1739-1948	ON
60	Fortim	Limoeiro	X	X	X	X
61	Frecheirinha	Sobral	1950-1952	1950-1961	X	ON
62	General Sampaio	Itapipoca	X	X	X	X
63	Graça	Tianguá	X	X	X	X
64	Granja	Tianguá	X	X	X	X
65	Granjeiro	Crato	X	X	X	X
66	Groaíras	Sobral	1944-1948	1948-1957	X	ON
67	Guaiúba	Fortaleza	X	X	X	X
68	Guaraciaba do Norte	Tianguá	X	X	X	X

69	Guarami-ranga	Fortaleza	1873-1951	1871-1954	1877-1969	ON
70	Hidro-lândia	Sobral	X	X	X	X
71	Horizon-te	Fortaleza	X	X	X	X
72	Ibareta-ma	Quixadá	X	X	X	X
73	Ibiapina	Tianguá	X	X	X	X
74	Ibicuitin-ga	Limoeiro	X	X	X	X
75	Icapuí	Limoeiro	1875-1951	1877-1952	1877-1907	OFF
76	Icó	Iguatu	X	X	X	X
77	Iguatu	Iguatu	X	X	X	X
78	Idepen-dência	Crateús	1854-1951	1854-1950	1856-1873	ON
79	Ipapo-ranga	Crateús	X	X	X	X
80	Ipaumi-rim	Crato	X	X	X	X
81	Ipu	Sobral	1864-1951	1844-1941	X	ON
82	Ipueiras	Crateús	1818-1951	1838-1957	1861-1953	ON
83	Iracema	Limoeiro	X	X	X	X
84	Irauçuba	Itapipoca	X	X	X	X
85	Itaiçaba	Limoeiro	1941-1951	1941-1957	1941-1957	OFF
86	Itaitinga	Fortaleza	X	X	X	X
87	Itapajé	Itapipoca	1793-1951	1855-1955	1870-1883	ON
88	Itapipoca	Itapipoca	1779-1952	1762-1954	1870-1959	ON
89	Itapiúna	Quixadá	X	X	X	X
90	Itarema	Itapipoca	X	X	X	X
91	Itatira	Quixadá	X	X	X	X
92	Jaguare-tama	Limoeiro	X	X	X	X
93	Jaguari-bara	Limoeiro	X	X	X	X
94	Jaguaribe	Limoeiro	1864-1952	1863-1954	1888-1947	OFF
95	Jaguaru-ana	Limoeiro	1864-1953	1864-1956	1864-1883	OFF
96	Jardim	Crato	1850-1954	1816-1952	1830-1951	ON
97	Jati	Crato	X	X	X	X
98	Jijoca de	Sobral	X	X	X	X

	Jericoa-coara					
99	Juazeiro do Norte	Crato	1917-1951	1917-1952	1932-1960	ON
100	Jucás	Iguatu	X	X	X	X
101	Lavras da Manga-beira	Crato	1844-1953	1870-1958	1865-1964	ON
102	Limoeiro do Norte	Limoeiro	1862-1952	1864-1952	1878-1967	OFF
103	Madalena	Quixadá	1947-1952	1947-1953	X	ON
104	Maraca-naú	Fortaleza	X	X	X	X
105	Maran-guape	Fortaleza	1856-1951	1836-1952	1863-1930	ON
106	Marco	Sobral	1942-1952	1942-1963	X	ON
107	Martinó-pole	Sobral	1946-2000	1946-1998	X	OFF
108	Massapê	Sobral	1928-1951	1939-1955	X	ON
109	Mauriti	Crato	X	X	X	X
110	Meruoca	Sobral	1880-1951	1880-1953	1880-1952	ON
111	Milagres	Crato	1848-1951	1852-1953	1783-1953	ON
112	Milhã	Iguatu	X	X	X	X
113	Miraíma	Itapipoca	X	X	X	X
114	Missão Velha	Crato	1748-1951	1773-1951	1788-1955	ON
115	Momba-ça	Iguatu	X	X	X	X
116	Monse-nhor Ta-bosa	Crateús	1917-1952	1917-1955	X	ON
117	Morada Nova	Limoeiro	1885-1952	1874-1995	1932-1941	OFF
118	Moraújo	Sobral	X	X	X	X
119	Morri-nhos	Sobral	X	X	X	X
120	Mucam-bo	Sobral	X	X	X	X
121	Mulungu	Fortaleza	1897-1952	1902-1954	1918-1933	ON
122	Nova O-linda	Crato	X	X	X	X
123	Nova Russas	Crateús	1937-1952	1937-1946	X	ON

124	Novo O-riente	Crateús	X	X	X	X
125	Ocara	Fortaleza	X	X	X	X
126	Orós	Iguatu	X	X	X	X
127	Pacajus	Fortaleza	1908-1951	1945-1956	1940-1961	ON
128	Pacatuba	Fortaleza	1870-1952	1870-1954	1870-1966	ON
129	Pacoti	Fortaleza	1886-1953	1882-1958	1920-1956	ON
130	Pacujá	Sobral	X	X	X	X
131	Palhano	Limoeiro	X	X	X	X
132	Palmácia	Fortaleza	1943-1947	1943-1960	X	ON
133	Paracuru	Itapipoca	X	X	X	X
134	Paraipaba	Itapipoca	X	X	X	X
135	Parambu	Crateús	X	X	X	X
136	Paramoti	Fortaleza	X	X	X	X
137	Pedra Branca	Iguatu	X	X	X	X
138	Panaforte	Crato	X	X	X	X
139	Pentecos-te	Itapipoca	1868-1950	19000-1955	X	ON
140	Pereiro	Limoeiro	1833-1952	1833-1954	1833-1905	OFF
141	Pindore-tama	Fortaleza	X	X	X	X
142	Piquet Carneiro	Iguatu	X	X	X	X
143	Pires Fer-reira	Sobral	X	X	X	X
144	Poranga	Crateús	X	X	X	X
145	Porteiras	Crato	X	X	X	X
146	Potengi	Crato	X	X	X	X
147	Potireta-ma	Limoeiro	X	X	X	X
148	Quiteria-nópolis	Crateús	X	X	X	X
149	Quixadá	Quixadá	1870-1952	1870-1954	1870-1951	ON
150	Quixelô	Iguatu	X	X	X	X
151	Quixe-ramobim	Quixadá	1755-1951	1755-1951	1755-1955	ON
152	Quixeré	Limoeiro	1941-1952	X	1991-1995	OFF
153	Redenção	Fortaleza	1870-1951	1870-1955	1870-1950	ON
154	Reriutaba	Sobral	1936-1952	1936-1959	X	ON

155	Russas	Limoeiro	1730-1951	1763-1955	1768-1973	OFF
156	Saboeiro	Iguatu	X	X	X	X
157	Salitre	Crato	X	X	X	X
158	Santa Quitéria	Sobral	1824-1951	1855-1957	1824-1956	ON
159	Santana do Acaraú	Sobral	1838-1952	1839-1958	1852-1874	ON
160	Santana do Cariri	Crato	1916-1952	1916-1957	1919-1959	ON
161	São Benedito	Tianguá	X	X	X	X
162	São Gonçalo do Amarante	Fortaleza	1940-1951	1940-1960	X	ON
163	São Joao do Jaguaribe	Limoeiro	X	X	X	X
164	São Luís do Curu	Itapipoca	X	X	X	X
165	Senador Pompeu	Iguatu	X	X	X	X
166	Senador Sá	Sobral	X	X	X	X
167	Sobral	Sobral	1725-1951	1741-1953	1752-1909	ON
168	Solonópole	Iguatu	X	X	X	X
169	Tabuleiro do Norte	Limoeiro	X	X	X	X
170	Tamboril	Crateús	1862-1951	1871-1958	X	ON
171	Tarrafas	Crato	X	X	X	X
172	Tauá	Crateús	1800-1951	1833-1954	1877-1968	ON
173	Tejuçuoca	Itapipoca	X	X	X	X
174	Tianguá	Tianguá	X	X	X	X
175	Trairi	Itapipoca	1863-1949	1963-1955	1942-1957	ON
176	Tururu	Itapipoca	X	X	X	X
177	Ubajara	Tianguá	X	X	X	X
178	Umari	Crato	1882-1951	1882-1958	1882-1952	ON
179	Umirim	Itapipoca	X	X	X	X
180	Urubureetama	Itapipoca	1887-1953	1895-1956	X	ON
181	Uruoca	Sobral	X	X	X	X

182	Varjota	Sobral	X	X	X	X
183	Várzea Alegre	Crato	1864-1949	1864-1970	1864-1903	ON
184	Viçosa do Ceará	Tianguá	X	X	X	X

O levantamento acima mostra que boa parte dos municípios do Ceará foi contemplada com os trabalhos de edição fac-similar realizado pelos membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Do total de 184 municípios, 81 municípios já contam com digitalização, 69 estão disponíveis para consulta online na plataforma do familysearch.org, e 12, por questões contratuais, estão disponíveis para consulta apenas nos Centros de História da Família. Por sua vez, 103 municípios ainda não tiveram seus arquivos digitalizados. Calculamos, aproximadamente, 4.034 livros (774.950 imagens) disponíveis para consulta *on-line*.

5. Considerações finais

Diante do levantamento do trabalho de edição fac-similar realizado pelos Mórmons no Estado do Ceará, consideramos todo o feito de grande importância no tocante ao resguardo de nossa memória por meio dos documentos antigos produzidos pela comunidade católica que, obrigatoriamente, registrava todos os indivíduos existentes, seja em seu nascimento, casamento ou morte.

Durante as visitas e análise dos registros na plataforma, pudemos averiguar que muitos desses registros digitalizados já se extraviaram ao longo do tempo, portanto, alguns registros não chegaram aos dias atuais e só existem no formato digital, o que fomenta ainda mais a importância da edição fac-similar para salvar os registros do desaparecimento total.

Uma vez que as Dioceses já se ocupam de muitas outras tarefas, cuidar do acervo histórico é algo complexo e dispendioso. Assim, concebemos a edição fac-similar realizada pelos membros da Igreja dos Santos dos Últimos Dias como sendo a alternativa mais viável, na atualidade, para, além de salvar os registros, levar a todos o acesso facilitado e gratuito dos livros paroquiais dos séculos XVIII, XIX e XX do Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardeli. *Introdução à crítica textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRAGOSO, João. Apontamentos para uma metodologia em História Social a partir de assentos paroquiais (Rio de Janeiro, séculos XVII e XVIII). In: FRAGOSO, João; GUEDES, Roberto; SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de (Org.). *Arquivos paroquiais e história social na América Lusa*, séculos XVII e XVIII: métodos e técnicas de pesquisa na reinvenção de um corpus documental. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

LIMA; SILVA. Tipologia Documental. In: SAMARA, E. M. *Paleografia, documentação e metodologia histórica*. São Paulo: Humanitas, 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Os registros paroquiais e a História do Brasil. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 31, p. 13-20, jan. 2004.

SILVA, José Pereira da. O método em Filologia. *Revista Philologus*, Ano 17, n. 50, p. 91-112, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set-dez de 2011.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*: crítica textual. 2. ed. São Paulo: Ars Poética/EDUSP, 1994.

Outras fontes:

http://cearafatos.blogspot.com/

https://www.familysearch.org/pt/

https://www.diocesedecrateus.net.br/

https://Diocesedecrato.org/historia/

https://www.Diocesedeiguatu.org.br/clero/sacerdotes/padres/

http://Diocesedesobral.com.br/

https://Diocesedetiangua.org/

https://Diocesedequixada.org.br/

https://www.arquiDiocesedefortaleza.org.br/

https://revistapesquisa.fapesp.br/resgate-do-passado/

https://pt.wikipedia.org/wiki/Diocese_de_Itapipoca

ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: DISCUSSÕES SOBRE TEORIA E MÉTODO

Simone dos Santos França[52] (UFMS)
Anhin.1@hotmail.com

RESUMO

Desde seu surgimento no final dos anos 60 a Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Michel Pêcheux, tem demonstrado ser um campo muito fecundo para pesquisas. Nesse sentido, no presente trabalho se têm por objetivo apresentar algumas considerações sobre a Análise do Discurso francesa e discutir os procedimentos teórico-metodológicos a partir da conjectura intelectual que formou essa linha de pesquisa. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica explicando o problema em questão a partir de referências teóricas como Maingueneau (1993) e Pêcheux (1975; 1990). Esse debate se dá em torno das muitas questões postas ao analista do discurso, como a que de um lado, a Análise do Discurso (como outras disciplinas modernas) rejeita o método científico de inspiração positivista, de outro lado, os procedimentos que legitimam a atividade de pesquisa se apresentam ao analista do discurso como um elemento de coerção discursiva que lhe impõe, de uma forma ou de outra, o modo legítimo de fazer ciência, que é o que se chama de procedimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, um aspecto fascinante da Análise do Discurso é o fato de à medida que a análise se instala, por meio da descrição e da interpretação, desencadeia-se um movimento de constante retorno à teoria, possibilitando, inclusive, quando necessária, uma revisão do corpus. É desse modo que se percebe a indissociabilidade entre teoria e método na Análise do Discurso.

Palavras-chave:
Método. Teoria. Análise do Discurso.

RESUMEN

Desde su aparición a finales de la década de 1960, el Análisis del Discurso de la línea francesa, afiliado a Michel Pêcheux, ha demostrado ser un campo de investigación muy fructífero. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo presentar algunas consideraciones sobre el Análisis del Discurso francés y discutir los procedimientos teóricos y metodológicos a partir de la conjetura intelectual que formó esta línea de investigación. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica explicando el problema en cuestión a partir de referencias teóricas como Maingueneau (1993) y Pêcheux (1975; 1990). Este debate se desarrolla en torno a las múltiples cuestiones planteadas al analista del discurso, como que por un lado, el Análisis del Discurso (como otras disciplinas modernas) rechaza el método científico de inspiración positivista, por otro lado, los procedimientos que legitiman la actividad investigadora. Se presenta al analista del discurso como un elemento de coacción discursiva que impone, de una u otra forma, la forma legítima de hacer ciencia, que es lo que se denomina

[52] Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo em forma de bolsa de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa.

procedimientos teórico-metodológicos. En este sentido, un aspecto fascinante del Análisis del Discurso es el hecho de que a medida que se instala el análisis, a través de la descripción y la interpretación, se desencadena un movimiento de retorno constante a la teoría, posibilitando, incluso cuando sea necesario, una revisión de corpus. Es así como se percibe en el Análisis del Discurso la inseparabilidad entre teoría y método.

Palabras clave:
Método. Teoría. Análisis del discurso.

1. Introdução

Um dos principais aspectos da Análise do Discurso é que à medida que a análise se instala, por meio da descrição e interpretação, instaura-se um movimento de constante retorno à teoria, possibilitando, quando necessária, uma revisão do corpus, é dessa forma que se percebe a indissociabilidade entre teoria e método na Análise do Discurso. Embora não se deva pensá-la como um processo estabilizado, pois isso a transformaria numa máquina, alguns procedimentos se apresentam como pistas seguras ao analista: a formulação da questão ou questões; a construção do dispositivo analítico referido ao dispositivo teórico; a de superficialização do texto que, por meio da sua discursividade dá acesso ao discurso, este de caráter teórico, diferenciando-se do texto que é de natureza empírica.

Há, ainda, a possibilidade de relacionar devidamente o discurso com a sua exterioridade, superando-se a já repisada fórmula de contextualização histórica do texto. Para a Análise do Discurso a história não é mera exterioridade, mas se manifesta no texto, impondo-se, desse modo, a compreensão das condições de produção do discurso (quem e como o produziu, de que lugar e para quem o produziu).

A Análise do discurso de linha francesa surge a partir de três contribuições: Marxismo, Psicanálise e Linguística. De forma que um seleto grupo de teóricos, cada um à sua maneira, contribuíram para ao que se conhece sobre a disciplina e seus domínios na atualidade, ainda que alguns deles não fossem linguistas. Vejamos então como se deu este processo.

2. Uma abordagem dos "ancestrais" da análise do discurso

Antes de 1960, o discurso se intitulava "texto", e seu estudo ocorria de maneira particularmente escolar, "enfim, a prática escolar referida

é a explicação de textos, presente sob múltiplas formas em todo aparelho de ensino, da escola à universidade" (MAINGUENEAU, 1993. p. 10). Desse modo, a missão de interpretar textos fazia da filologia, ciência usada para esse intento na época, apenas "a serva de outras ciências" (MAINGUENEAU, 1993. p. 09), uma vez que sua finalidade se restringia a, desvendar o que os autores das diversas áreas "quiseram dizer", aliada à história, como era comum na Europa daquela época. Assim, Maingueneau descreve a filologia.

> A filologia foi chamada "a mais difícil arte de ler". Ou seja, o papel da filologia consiste em determinar o conteúdo de um documento lavrado em língua humana. O filólogo quer conhecer a significação (*sic*) ou a intenção daquela cuja fala é conservada através da escrita. Deseja captar a cultura e o meio no interior dos quais este documento nasceu e compreender as condições que permitiram sua existência [...]. Para o filólogo, a ciência da linguagem propriamente dita [...] é apenas um conjunto de meios para atingir o sentido contido na palavra escrita ou falada. [...] Se a filologia se aplica a problemas verdadeiramente lingüísticos, como a fonética, a morfologia, a sintaxe ou a semântica, é apenas para assegurar uma interpretação exata. (MAINGUENEAU, 1993, p. 10)

Como é possível perceber os estudos filológicos, então se aproximam muito do que ainda hoje é estudado em língua portuguesa e até mesmo nas outras diversas disciplinas escolares em que se pretende alcançar uma interpretação rasa ou apenas captação das informações conteudistas de cada área específica, algo que passa bem perto da decodificação por parte daquele que contém informações básicas sobre determinado assunto. Como exemplos desse tipo de leitura e interpretação, poderíamos citar uma lista de problemas matemáticos ou um exercício de interpretação de texto presente em provas de Língua Portuguesa ou mesmo em questões de múltipla escolha de História ou Geografia, na escola ou em concursos diversos.

Antes de Mangueneau, Pêcheux já se ocupara de justificar Filologia:

> Faz-se necessária uma abordagem, ainda que um tanto sintetizada, da filologia devido ao fato de que ela seja a antepassada direta da Análise do Discurso de linha francesa, '[...] as questões concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto ajudavam a responder as questões que diziam respeito ao sentido do texto (o que o autor "quis dizer"). (PÊCHEUX, 1990, p. 61)

Percebe-se, nesse sentido, que as informações textuais eram assim, praticamente, reduzidas às informações explícitas, restringindo o que houvesse de implícito apenas ao conhecimento referente ao que cer-

ceasse o assunto em questão. O papel do sujeito, tal qual a Análise do Discurso concebe hoje, ainda não havia sido despertado, o autor era tão somente um transmissor de informações veiculadas a determinado conteúdo dentro de suas especificidades, aquele que quando falava ou escrevia, produzia um texto que falava por si, organizado dentro dos conjuntos de normas estruturais de determinada língua. Parte daí a observação de Maingueneau (1993, p. 09) de que a Análise do Discurso seria "o encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar".

Conforme profere, em concordância com Maingueneau:

> Até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar *textos*, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do gramático sob modalidades normativas ou descritivas [...] (PÊCHEUX, 1990, p. 61)

Nesse sentido, o estudo de língua e o estudo de texto se fundem ou se confundem, uma vez que, até Saussure, o protagonista era o texto e sua informatividade, o que queria dizer aquele ajuntamento de palavras e frases organizadas em torno das regras de determinada língua. Mesmo tendo em vista a existência de um autor, era o conjunto estrutural do texto que se responsabilizava pelo sentido ou pelo que o autor tenha se proposto a dizer.

Em contrapartida, a conjuntura intelectual se compõe de estudiosos que viam no texto algo além da estrutura inicial ou microtextura, vista aqui como estruturas gramaticais de uma língua. Ao passarem a se articular "em torno de uma reflexão sobre a 'escritura', a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise", os novos estudiosos da linguagem passam a defender que a "língua tem sua ordem própria" (ORLANDI, 2012, p. 19), passam a conceber o texto a partir de um sujeito histórico, atravessado por uma história contínua, elemento que, nesse sentido, se constitui por meio de atos discursivos em uma historicidade de permanente transformação da qual, dialogicamente, ele é agente e paciente, é causa e consequência; nele habita uma consciência materializada, sobre a qual ele não tem domínio, seu dizer é atravessado por outros dizeres que já foram ditos se alternando num jogo de poder presente em uma sociedade organizada em classes. O analista do discurso, "vem dessa forma trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermenêutica, supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível" (MAINGUENEAU, 1993, p. 10).

3. *Análise do discurso: um instrumento necessário*

Atualmente pode-se declarar que a Análise do Discurso de linha francesa é uma disciplina relativamente popular na área da linguagem e das ciências humanas, isso porque no espaço acadêmico vem possibilitando práticas de interpretações de diferentes discursos, de maneira a utilizar a historicidade e a teoria do sujeito para isso. E com a necessidade de novos instrumentos teóricos para a construção de sentidos de discursos contemporâneos, vemos a Análise do Discurso se configurar em meio à influência marxista, à Psicanálise e à teoria de Saussure. No início, a Análise do Discurso tinha como foco os discursos de natureza política, no entanto, na configuração atual, temos um contexto bem mais amplo que vai desde os discursos que remetem à contemporaneidade até formulações que marcam a identidade e/ou cultura de determinada comunidade.

A Análise do Discurso de linha francesa nasceu na década de 60 na França por meio de teorias de Pêcheux, junto à figura de Jean Dubois – linguista e lexicólogo envolvido com as questões linguísticas de sua época. No entanto, essa disciplina teórica já vinha sendo incorporada desde o século XIX a partir da semântica histórica. Como o próprio nome sugere a Análise do Discurso, estuda o discurso de forma a fazer uma interpretação da produção de sentidos. Lembrando que conforme Pêcheux:

> A análise do Discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (PÊCHEUX *apud* MAINGUENEAU, 1993, p. 11)

A Análise do Discurso entende que sentidos não são postos, e as palavras não possuem um sentido único, ao contrário são vazias de sentido, recebendo, por meio da historicidade, um sentido que satisfaça a demanda sócio-comunicacional de determinado momento. No entanto, um dominante. Como é o caso da palavra Madrasta que figurava no dicionário da seguinte forma: "*f.f. mulher, que cafa com viuvo, diz-fe madrafta a rcfpeito dos filhos do primeiro matrimônio do marido: as madraftas tem contra fi a opinião de duras-, e iniqtíacs para os enteados , daqm as frazes,, ódio de madrafta,, e em Bernardes Lima efte gado he de madrafta.§ fi Pátria madrafta, e não mãi dos filhos beneméritos.*". (BLUTEAU, 1728, p. 41). Dessa maneira, antes a palavra madrasta figurava com sentido de mulher que se casava com viúvo, e atualmente essa palavra nos remete não apenas aquela que se casa com um viúvo e sim toda aquela

que se casa com um homem que já teve uma outra esposa, como pode ser visualizado nos dicionários atuais como "*s.f. mulher em relação aos filhos de casamento anterior do marido; adj.fig. má, ingrata*" (HOUAISS, 2009, p. 477).

Dessa forma, para a Análise do Discurso, a enunciação de uma mesma materialidade linguística, em diferentes condições, pode gerar vários efeitos de sentidos. A língua, sob a ótica dessa teoria, é incompleta, é heterogênea, uma vez que é afetada pela história, a língua está favorável aos deslizes, aos diversos sentidos, a polissemia, à ambiguidade. A Análise do Discurso não se ocupa da gramática da língua, ainda que essa seja relevante foco de interesse, mas se dedica ao discurso, à palavra em movimento, e ao seu sentido. Sentido que atravessa o sujeito levando-o a reproduzir um determinado discurso que se constitui em meio às condições de produção, que é atribuído pelo sujeito pertencente a uma dada comunidade e das condições de produção desse discurso. Então, pode-se considerar que o discurso não é formado no sujeito, mas é formado por um processo sócio-histórico e ideológico que torna possível a constituição do discurso. Analisar as condições em que o sujeito está inserido é imprescindível à análise do discurso reproduzido por ele. Dessa forma, o discurso é permeado por formações discursivas nas quais está imerso. Como nos remete Pêcheux, as formações ideológicas e as várias formações discursivas estão interligadas e determinam o que pode ser dito ou não.

4. Conjuntura intelectual da análise do discurso

Um dos nomes ligados à Análise do Discurso é Michel Foucault, ainda que seja um dos que mais se distancia da linguística, uma vez que para ele é fundamental contrapor Análise do Discurso e Linguística. Foucault via o discurso não como um conjunto de enunciados, e sim como produto do que ocorre antes dele, ou seja, o que permite sua ocorrência. Para entender as ideias de Foucault, é imprescindível entender o que é linguagem segundo sua concepção, lembrando que ele considerava o discurso como um pensamento coberto de signos transformados em 'visíveis' pelas palavras, ou seja, estruturas que produzem efeitos de sentido. Entender um acontecimento discursivo não seria, levar em conta a perspectiva do sujeito que 'produz' o discurso fazendo uso de 'suas intenções'. E tem como posicionamento que o discurso é "uma violência que fazemos às coisas" (POSSENTI, 2007, p. 255).

Outro grande contribuinte a esses estudos é Mikhail Bakhtin. O fi-

lósofo russo foi e continua sendo um dos autores que mais se destacou no estudo da linguagem, embora não seja linguista, nem seja considerado propriamente pertencente a Análise do Discurso, tem sido utilizado em diversos estudos por seus conceitos e categorias da linguagem. Uma das questões mais relevantes da produção de Bakhtin foi conceber a linguagem como um contínuo processo de interação mediado pelo diálogo e não como um sistema autônomo. Segundo ele, a língua materna, o vocabulário e suas estruturas gramaticais, não são conhecidos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos na comunicação real com as pessoas que nos rodeiam. Conforme essa visão, a língua existe em função do uso que locutores (enunciadores) e interlocutores em situações de comunicação. Ensinar, aprender ou mesmo empregar a linguagem passam pelo sujeito, assim, na visão dele o agente das relações sociais e responsável por composições e pelos estilos de discursos. No entanto, sabemos que o fato de não ser um linguista, mas apenas um analista de textos, suas teorias mostram muitas lacunas.

Outro teórico, Dominique Maingueneau, linguista francês, por certo um dos mais sólidos, já que seus escritos são bastante consistentes, apoiados por suas formações filológica, pragmática e linguística textual, é considerado um dos seguidores de Foucault, o que o remete à elaboração de uma semântica discursiva, e, nesse sentido, a materialização do texto é imprescindível, o que diverge das análises de Foucault. Em sua relação com a Linguística e a Análise do Discurso devemos citar três questões que devem ser suscitadas: uma é a concepção de linguagem vista, inquestionavelmente, como dual; outra menção é a de que a Análise do Discurso analisa textos e não temas ou ideias, e por último que, na explanação de um determinado discurso, não se pode privilegiar apenas um de seus aspectos, léxico ou sintático por exemplo. É muito evidente a capacidade de Maingueneau ao ver o discurso em todos os aspectos do texto e fundamentá-lo de forma material (POSSENTI, 2007). Nesse viés, Maingueneau (1993) justifica que, como os demais campos de estudo, a Análise do Discurso também faz parte de uma tradição que junta o intelectual com a prática escolar, como se relacionasse a filologia com a análise de textos literários de forma a mostrar que as associações da linguagem são entre sujeitos de uma sociedade e suas relações de sentidos construídos historicamente.

Jean-Jacques Courtine destaca duas concepções que esclarecem a relação entre a Linguística e Análise do Discurso: o analista deve ser lin-

guista e ao mesmo tempo não o ser; o discurso, figurando como objeto, mantém uma determinada relação com a língua, e a análise deve se basear nisso. Esse estudioso trata principalmente do momento em que a Análise do Discurso estava em plena reconfiguração, lembrando que essa corrente de estudos nasce no berço das teorias marxistas vinculada ao desenvolvimento do pensamento. Por isso, para ele, querer analisar os discursos era pretender mais que um simples trabalho de linguista, era, de certa maneira, almejar ocupar uma posição de herói numa luta teórico-política.

Michel Pêcheux, considerado fundador da Análise do Discurso via como um dos grandes desafios no final da década de 60 desenvolver uma forma de realizar a análise automática do discurso em que não houvesse erros, de maneira objetiva, científica e que não faltasse com a verdade. Pêcheux tinha uma adoração por máquinas, instrumentos e técnicas. A utilização da informática, aliada à Análise de Discurso, foi uma das grandes expectativas da época do surgimento deste campo de forma sólida. Michel Pêcheux se configura como um intelectual que viveu intensamente as problemáticas de seu tempo, e foi também fortemente afetado por elas. Podemos citar como exemplo as mudanças políticas que viveu na década de 60. E essas experiências proporcionam a ele a alusão a outros saberes, assim como a expansão de sua cultura filosófica. A construção teórica de Pêcheux é fundamentada por alguns conceitos como o de discurso, sujeito, interdiscurso e formação discursiva. Sabemos que a Análise do Discurso tem como objeto de estudo o discurso, e, para fazer tal análise, é necessário interpretar a posição de onde se constitui o sujeito, considerando as demais condições de produção de sentido. Não se pode esquecer, ainda, que o sujeito é um ser histórico e marcado pelas ideologias. A Análise do Discurso estuda as formações discursivas, que se define como aquilo que pode ser dito por um sujeito em posição discursiva num momento dado e numa conjuntura dada (PÊCHEUX, 1975). Nesse sentido, Pêcheux profere:

> [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante),mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Chamaremos, então, formações discursivas aquilo que, em uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (PÊCHEUX, 1983, p. 160)

Outro ponto também bastante importante que fundamenta a teoria de

Pêcheux é o interdiscurso, nesse viés, ele formula que o discurso se constitui a partir de um discurso "que já estava lá", e que a "objetividade material reside no fato de que isto fala" em outro lugar e independentemente. Sendo assim, o interdiscurso é o espaço discursivo e ideológico em que se desenvolvem as formações discursivas. É o interdiscurso que forma o discurso do sujeito, a marca que o caracteriza como sujeito, desta forma, o discurso só pode ser compreendido na sua ligação com o interdiscurso.

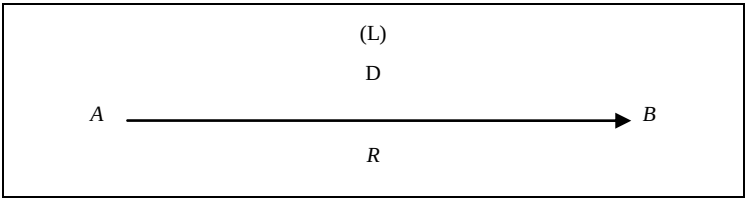
1. Os elementos da comunicação e sua constituição segundo Pêcheux

Durante a época em que se estudava apenas o texto e sob o objetivo de descobrir o que "ele queria dizer", alguns elementos não exerciam os papéis que passam a exercer a partir de Pêcheux. Aos analistas, interessa a compreensão daquilo que o mestre passa a apresentar desde então, não estamos dizendo que as teorias anteriores não sejam relevantes, seria incoerência, mesmo porque foram elas os primeiros passos, sem os quais não haveria os avanços que agora se conhece, cabe tão somente argumentar que, com gratidão, se dá ao privilégio de construir sobre as bases sólidas que outros outrora construíram, reconhecendo sim sua importância sem se prender agora a elas, uma vez que, segundo Orlandi, "A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem" (ORLANDI, 2012, p. 20). A autora faz referência ao esquema elementar formado por um emissor que codifica a mensagem, um código linguístico, uma mensagem transmitida, um referente conhecido como o contexto, e um receptor que decodifica a mensagem. Obviamente, esse esquema reduz a comunicação a uma estaticidade extremamente distante da realidade compreendida pela Análise do Discurso, que não concebe a linguagem como pura comunicação, mas entende que os mecanismos de linguagem humana vão muito além de pura transmissão de informações.

> [...] diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos, e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2012, p. 20)

Eis o esquema. Usá-lo-emos com o propósito de demarcar a mudança proposta por Michel Pêcheux:

Quadro 01: esquema>



Fonte: Pêcheux (1990, p. 76).

> [...] a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um "efeito de sentidos" entre os pontos A e B". (PÊCHEUX, 1990, p. 82)

Pêcheux apresenta uma reformulação dos elementos envolvidos no uso/manifestação da linguagem. Trata-se de uma nova leitura do papel do homem no universo, bem como dos processos que configuram a existência e as possibilidades desse universo, materializado a partir de elementos antes não vistos como materialidade. É a contribuição da filosofia marxista transformando, ou reformulando, as formas e as fôrmas impostas ao mudo.

Para Análise do Discurso, conforme ideias de Pêcheux, "Fica bem claro, já de início que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais" (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Assim sendo, se anteriormente, concebia-se um homem emitindo uma mensagem a outro homem, agora poderíamos inquirir: "Quem é o homem?"; ou, mais significativamente, "O que é o homem?" A encruzilhada de onde se irradia a Análise do Discurso tal qual um espelho côncavo, faz refletir novas imagens, e num jogo de polissemia, faz nos refletir acerca das mesmas. Se antes o homem era visto como um agente consciente de seus direitos, deveres e potencialidades, no entanto, olhando mais a fundo, o que ilusoriamente era visto como um elemento pronto não revela seu início e nem seu fim; verdadeiramente certo é dizer que o homem não é, mas ele está. E explorando as duas predicações destinadas a esse verbo, notar-se-á, que, em um caso e em outro, a oração se formulará apresentando informações relevantes, ainda que uma delas seja considerada pela gramática normativa como acessória, na prática não é bem assim. Aparecerá o predicativo que poderia ser preenchido por um título qualquer, ou um lugar determinado. Em ambos os casos, percebe-se o vulto que é o homem, cabe aqui a "alegoria da caverna de Platão": à

sombra vislumbrava-se uma imagem, à luz do conhecimento, outra; apenas um recorte histórico de um elemento eterno, ou seja, o homem de hoje, nada mais é do que um fragmento do que foi ontem e do que será amanhã.

Quando se diz sobre o predicativo, é para ilustrar que o antigo emissor não é aquele que transmite uma mensagem própria, mas é um representante sob um título imposto por um período de tempo, representando a expressão de uma ideologia que emerge de uma determinada instituição. Assim se identifica o sujeito que é sujeito por um espaço limitado de tempo, nem vitalício e nem impossibilitado de voltar a exercer o cargo; situado em um lugar de onde o por onde profere um discurso, que não tem em si, ou nele, ou no lugar o significado, mas cujo significado se constrói na relação entre ele (A) e alguém aqui designado B. Quem é A e quem é B depende do lugar de onde se fala.

5.1. Reflexões sobre o "jogo de imagens

Dentro do estudo das condições de produção, uma teoria, em particular, requer um espaço substancial: a teoria de Pêcheux intitulada "jogo de imagens". A saber, todo sujeito, ao proferir uma fala, passa pelo processo de atribuição de identidades, a si mesmo, ao seu interlocutor. Essa identidade não é algo simples, mas se constitui de uma complexa relação. Nas palavras de Pêcheux (1990):

> [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1990, p. 82)

Nesse sentido, o falante se analisa dentro de uma determinada situação, não de forma cristalizada, visto saber que não é um ser único e cristalizado, mas que vivencia papéis predeterminados na historicidade do mundo e do discurso. A fala vem, nesse sentido, a ser construída sob condições que determinam o que deve ser falado a partir daquele lugar, desse modo, não é algo individual, mas institucional.

É importante visualizar o quadro das formações imaginárias, segundo Pêcheux (1990, p. 83), para uma melhor compreensão dos fatos mencionados até então:

Quadro 02: Formações imaginárias.

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A — I A (A)	IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
A — I A (B)	IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
B — I B (B)	IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B -	Quem sou eu para que ele me fale assim?
B — I B (B)	IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Fonte: Pêcheux (1990, p. 83).

Ao tratar desse esboço, o estudioso ainda acrescenta:

> Convém agora acrescentar que o "referente" (R no esquema acima, o "contexto", a "situação" na qual aparece o discurso pertence igualmente às condições de produção. Sublinhemos mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário* (a saber o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física (PÊCHEUX, 1990, p. 83)

Colocaremos, pois

Quadro 03: A B.

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	I A (R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	I B (R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Fonte: Pêcheux (1990, p. 83).

Nesse sentido, as identidades não são fixas, mas tornam-se igualmente imaginárias, como toda a composição do quadro imaginário e, são construídas sob o "prévio conhecimento" que A tem do espaço destinado a cada um dos elementos nesse quadro, bem como "conhecimento prévio" que A pressupõe pertencer a B. Além disso, os "já-ditos" adormecidos sinalizam a formação discursiva adequada para cada situação. Assim a identidade de A passa a ser formulada por quem ele pensa ser somado a quem ele acredita esperarem que seja, e a força de seu discurso dependerá do resultado que ele imagine obter.

Como esse processo, além de complexo, se movimenta, ou seja, foge à estaticidade, o discurso de A motivará um posicionamento de B, o interlocutor, nesse sentido, B poderá construir um próximo discurso e remetê-lo a A dando vida a outro aspecto da dialogia da linguagem, que se move enquanto é atravessada pela história movimentando a própria história.

E por falar em história, na história das teorias, que também não param, a Professora Doutora Pinto retoma as palvras de Osakabe:

> [...] analisando o esquema de formações imaginárias criado por Pêcheux, vai propor uma reformulação das perguntas que compõem o chamado "jogo de imagens" por entender que carecem de outro elemento igualmente importante e que se fundamenta sobre a relação atuacional e pragmática entre A e B. Para Osakabe, a pergunta central não se localiza mais em A ou B, mas sobre A e B, podendo ser assim construída: O que A pretende falando dessa forma? Duas outras perguntas podem surgir do desdobramento desta questão. São elas: O que A pretende de B falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma? (PINTO, 2010, p. 125)

A primeira parte do desdobramento vai ao encontro de um apontamento do próprio Pêcheux sobre as "intenções" de A:

> [...] a antecipação de B por A depende da "distância" que A supõe entre A e B: encontram-se assim diferenciados os discursos em que se trata para o orador de *transformar* o *ouvinte* (tentativa de persuasão, por exemplo) e aqueles em que o *orador* e seu *ouvinte* se *identificam* (fenômeno de cumplicidade cultural, "piscar de olhos" manifestando acordo, etc.). (PÊCHEUX, 1990, p. 85)

Nesse sentido, pode-se dizer que há uma abertura para a existência de individualidade de A e de B, como agentes pensantes, ainda que, claro, inseridos num contexto histórico contínuo, atravessados pelos "jáditos" e "afetados" pela linguagem, mas indivíduos, portadores de diferenciadas capacidades de expressão, estratégias de ação, leitura do momento a fim de formular o enunciado apropriado, análise do outro para medir o "peso" do ataque ou da defesa discursivos. Esse detalhe é suficiente para que se perceba que, embora a história continue fazendo de todos apenas os atuais personagens, posteriores a uns e antecedentes de outros, cada um é único em sua existência. Nesse sentido, há uma unicidade abrindo espaço para que dentro de um hipotético "mesmo lugar" contracenem, em uma mesma época, sujeitos que, apesar de constituídos a partir de hipotéticas mesmas ideologias, sejam sujeitos diferentes.

Há intenções por parte de A, intenções sociais, coletivas e individuais. A absorve as ideologias, no entanto também as filtra, seleciona e

transforma, no momento em que faz suas leituras. Seria por isso que no mundo se observa diferentes organizações sociais, não únicas, diferentes atuações políticas, não as mesmas, diversos níveis de posturas frente a relações econômicas, não apenas a ganância.

Nessa reflexão, Foucault (2004, p. 34) sinaliza: "Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente, para saber se não é preciso reconstituir outros".

Dessa forma, os elementos das condições de produção são inesgotáveis em suas complexidades sem que isso torne o trabalho do analista impossível, apenas requer dele uma atitude de alguém que analisa algo vivo e tenha ciência de que, frente a isso, não lhe cabe uma postura calcificada.

2. Considerações finais

Nesse trabalho, a proposta foi repassar de forma breve o posicionamento de alguns teóricos pertinentes ao surgimento da Análise do Discurso. É importante lembrar que apesar de não se tratar apenas de linguistas, é incontestável a relevância de discutir acerca dos outros estudiosos que contribuíram para a Análise do Discurso. O propósito da elaboração desse escrito perpassa ainda pela questão de discutir sobre a função da linguagem, seu grande valor para a comunicação, e mesmo a atuação/interação do homem na sociedade. É preciso também ressaltar a importância dos estudos que envolvam a língua/linguagem em seu funcionamento, uma vez que o sujeito está intrinsecamente vinculado à linguagem e às práticas sociais, e essa inter-relação que condiciona o papel da linguagem nos diferentes contextos sociais. Sendo assim, procurou-se apresentar aqui uma abordagem teórica sintetizada do surgimento da Análise do Discurso, já que essa se propõe a discutir e analisar a linguagem como instrumento mediador entre o homem e meio social, pondo em evidência o discurso, buscando elementos que vão além da frase, entender aquilo que está nas entrelinhas, ou seja, o que significa apesar de não ter sido dito explicitamente. A transformação nos elementos chamados elementos da comunicação é outro ponto relevante nos estudos trazidos pela Análise do Discurso, já que, se antes, na linguística histórica, havia uma mensagem transmitida e produzida por um autor com um sentido a ser descoberto, ou interpretado; com o surgimento da Análise do Discurso, temos um sujeito sendo atravessado por um discurso que precisa ser en-

tendido por meio de panoramas históricos e sócio-políticos aliados à psicanálise e não somente por meio de análises linguísticas.

Por tudo que foi apresentado até o momento sobre a Análise do Discurso de linha francesa, é possível perceber que essa corrente de estudos tem contribuído de forma bastante consistente com os estudos linguísticos e compreensão dos discursos e suas multiplicidades de sentido produzidos pela sociedade. Para que assim perceba-se o quanto os sentidos dos discursos não são evidentes, necessitam de interpretações, que consideram para isso o processo histórico, a cultura, o lugar de onde os sujeitos enunciam. É assim que se percebe a indissociabilidade entre teoria e método na Análise do Discurso, pois, se forma ainda como o lugar privilegiado de um encontro entre a Linguística, a história, a textualização do político, e a partir desse enlace pode-se entender como a relação do poder é significada e simbolizada, tudo conforme as "condições de produção" do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino*: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712–1728. 8 v.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAINGUENEAU, D**.** *As novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. de Freda Indursky. 2. ed. Campinas-SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Leitura e discurso científico*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX,M. *Semântica e discurso*: uma crítica a afirmação do obvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al*. Campinas: UNICAMP, 1995 [1975].

_____. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à

obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PINTO, M. L. A análise do discurso e as condições de produção. In: PEREIRA, D. C.; RODRIGUES (Orgs). *Língua e literatura I*: questões teóricas e práticas. São Paulo: Nelpa, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre língua e discurso. In: REZENDE, L. M. *et al*. (Orgs). *O que são língua e linguagem para os linguistas*. Araraquara: FCL/Unesp-Cultura Acadêmica, 2007. p. 41-52

ANÁLISE LITERÁRIA DA OBRA "TERRA CAÍDA", DE JOSÉ POTYGUARA[53]

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se fazer uma análise do romance "Terra caída", de José Potyguara, pautando-se nos elementos tradicionais da narrativa, a saber: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. O narrador é heterodiegético, o enredo é linear, os personagens são diversificados e complexos, o espaço é o Acre, mais precisamente, o seringal do Coronel Antônio Monteiro, situado às margens do Rio Juruá e o tempo é o Primeiro Surto ou Ciclo da Borracha no Acre (1879–1912) com narração de dia, de tarde e de noite, obedecendo à ordem cronológica da história. Espera-se contribuir com a divulgação e o resgate da língua, história e cultura acreana.

Palavras-chave:
Literatura. Amazônia Acreana. "Terra caída", de José Potyguara.

RÉSUMÉ

Cet article vise à faire une analyse du roman «Terra caída», de José Potyguara, en se basant sur les éléments traditionnels de la narration, à savoir: le narrateur, l'intrigue, les personnages, l'espace et le temps. Le narrateur est hétérodiégétique, l'intrigue est linéaire, les personnages sont diversifiés et complexes, l'espace est Acre, plus précisément, la plantation de caoutchouc du colonel Antonio Monteiro, située sur les rives de la rivière Juruá et le temps est le premier cycle du caoutchouc en Acre (1879–1912) avec une narration de jour, d'après-midi et de nuit, obéissant à l'ordre chronologique de l'histoire. Il devrait contribuer à la diffusion et au sauvetage de la langue, de l'histoire et de la culture d'Acre.

Mots clés:
Littérature. Amazônia Acreana. "Terra Caída", par José Potyguara.

3. Introdução

No presente trabalho, em um olhar diferente da Dissertação de Mestrado em Letras: linguagem e identidade "Traços de Regionalismos no Léxico da Obra 'Terra caída', de José Potyguara", defendida em 2019 na UFAC, analisamos os elementos tradicionais da narrativa, a saber: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Os autores Gancho (2002), Reis e Lopes (1988) e Reales e Confortin (2008) são utilizados

[53] Dedico o presente trabalho a Luiz Paulo Batista da Silva, acreano do meu coração, filho de seringueiro e natural de Porto Walter-AC.

como base e a análise pretende responder à seguinte pergunta: Quem é o narrador e como é o enredo, os personagens, o espaço e o tempo da narrativa "Terra caída", de José Potyguara? Ademais, cabe resgistar que, foram três as justificativas para a escrita deste texto, a saber: 1ª) Possibilidade de resgatar, por meio da análise dessa obra literária regional, aspectos históricos importantes e marcantes do Acre e divulgá-los nos meios científicos e acadêmicos das letras, incentivando o interesse e a leitura da Literatura Amazônica; 2º) Desenvolvimento, em âmbito de Mestrado em Letras: linguagem e identidade na UFAC, de estudo que analisou o léxico do seringueiro acreano na obra; 3º) Interesse pela Literatura Acreana e, apesar de não ser acreano, vontade de estudar a língua, a história e a cultura deste local que lutou para fazer parte do Brasil.

4. Romance "Terra caída", de José Potyguara

4.1. Narrador

O narrador, quem narra, conta ou relata, pode ser com base nas categorias criadas por Genette (1972): autodiegético, heterodiegético e homodiegético. Conforme este autor, o primeiro narra suas experiências, é o protagonista principal e geralmente está sendo narrado na primeira pessoa;o segundo narra não participando dos fatos, não faz parte jamais da história, comumente está na terceira pessoa, embora saiba de tudo e está presente em todos os lugares, é anônimo, contando fatos já acontecidos; e o terceiro narra a história sendo personagem "cujo destaque pode ir da posição de simples testemunha imparcial a personagem secundária estreitamente solidária com a central" (REIS; LOPES, 1988, p. 124).

Diante do exposto, o narrador do romance em análise, podemos afirmar, é heterodiegético. Vejamos:

> O SOL AINDA afogueia o poente e já é quase noite dentro da mata. Na penumbra do varadouro um vulto apressa o passo. Aqui e ali, agacha-se junto ao tronco de cada seringueira, despeja dentro do balde o leite das tigelinhas e prossegue no choutinho miúdo, quase correndo. Chico Bento está atrasado na colheita do leite. Não andasse depressa, todo o conteúdo do balde coalhava, virando um bolão de sernambi. Faz apenas quatro meses que chegou do Ceará. A princípio, estranhou a diferença de costumes, a alimentação, o sistema de trabalho. (POTYGUARA, 2007, p. 11)

Neste trecho, interessante perceber que o narrador está limitado em descrever a natureza e o personagem Chico Bento, não fazendo parte da história. Em seguida, outro trecho que confirma a classificação hete-

rodiegética do narrador, é o seguinte:

> Chico Bento termina a primeira parte da tarefa diária, fechando o corte. Cansado, senta-se à beira de um igarapé, enquanto entretém o estômago: um pedaço de pirarucu e chibé de farinha d'água. Puxa do bolso papelim, tabaco e começa a fazer um cigarro. Súbito, um grito estridente, profético, pessimista: – Daqui pra pior!... É o papa-lagarta, ave muito conhecida dos seringueiros. Seu canto, irritante e agudo, imita a frase escarninha e desalentadora. (POTYGUARA, 2007, p. 50)

Em face do exposto, neste segundo trecho, confirmamos que o romanceé narrado pelo narrador heterodiegético que, a partir do seu ponto de vista, nos conta episódios que resgatam a língua, história e cultura acreana.

4.2. Enredo

O enredo, que conforme Gancho (2002) pode ser também denominado como intriga, ação, trama ou história, é "o conjunto dos fatos de uma história". A estrutura e a natureza ficcional são pontos fundamentais quando que se trata de analisar esse elemento da narrativa (GANCHO, 2002). No romance em estudo, o enredo é linear, a narrativa com início, meio e fim, começa a ser contada pelo narrador heterodiegético nos tempos de grandes riquezas na região Amazônica devido a extração da borracha e termina nos tempos de crise com preços baixos e a economia regional arruinada.

O enredo começa com o narrador heterodiegético descrevendo a trajetória de Chico Bento, homem de poucas palavras, extremamente sincero e trabalhador, que diante da seca e da fome no Ceará,migra com a esposa e as duas filhas (a mais nova com cinco anos e a mais velha com 12 anos) para o Acre em busca de melhorias de vida. Feito isso, no primeiro mês, sua filha mais nova morre de malária, sofrendo por vários dias sua esposa Maria, até que, passando algum tempo, descobre que está grávida.

O estranhamento com a natureza é o que chama a atenção, "a princípio, estranhou a diferença de costumes, a alimentação, o sistema de trabalho" (POTYGUARA, 2007, p. 11), "a fase duríssima de adaptação ao meio hostil; as doenças, as febres, as pragas de mosquito, a solidão da selva feroz e dominadora, agravando as saudades do sertão distante" (POTYGUARA, 2007, p. 13) e a proibição da prática de agricultura para que o seringueiro comprasse apenas no barracão do patrão para viver es-

cravizado pela dívida. Além da distância, dificuldades, doenças, perigos, a falta de mulher constituía-se também, para alguns seringueiros, um problema. Quando Chico Bento chegou ao seringal não foi um problema porque suas filhas eram menores, porém, com a chegada de Policárpio, sua esposa e, principalmente, sua filha Rosinha de 20 anos, morena, peitos empinados, namorada de Nonato (filho de Zé Rufino), tem-se a provocação e "a cupidez de cento e muitos seringueiros sem mulher" (POTYGUARA, 2007, p. 16).

Certa vez, Chico Bento está sentado à beira do igarapé comendo pirarucu e fumando, quando de repente aparece a ave papa-lagarta com o grito estridente, profético e pessimista: "– Daqui pra pior!" (POTYGUARA, 2007, p. 50). Neste episódio, ouve os gritos de aflição da esposa, que corre ao seu encontro, assim como, sua filha mais velha. Elas relataram que, enquanto uma foi lavar roupa e, a outra buscar água, ouviram o menino de oito meses chorar e, chegando na barraca, avistaram a onça saindo com ele na boca. Chico Bento, mais que depressa, pegou o rifle e com ajuda do cachorro conseguiu matar a onça, mas o filho já tinha sido todo devorado pela fera.

Ocorrido isso, a mulher de Chico Bento quase enlouquece, não o larga em minuto nenhum. Certa ocasião, ele saiu de madrugada, cortou dez madeiras e, do nada, apareceram a esposa e a filha. Finalmente, tomou a decisão de mudar para perto da sede do seringal e trocar a seringa pela agricultura. Diante disso, Chico Bento, a esposa e a filha juntaram as roupas e tudo que conseguiram carregar e foram falar com o coronel, que aceitou com a condição de que toda produção fosse fornecida exclusivamente para o armazém do seringal.

Além do exposto, observamos ainda em relação ao enredo, que o romance, apesar de ficcional, focaliza páginas vivas da história do Acre, ou seja, o Primeiro Surto ou Ciclo da Borracha no Acre (1879–1912). São vários os motivos da crise da economia da borracha,esse período histórico é retratado, por diversos olhares e das mais diferentes formas imagináveis, nas obras literárias amazônicas. No tocante aos tempos de crise, momento em que o romance tem seu desfecho com toda riqueza do Coronel Antônio Monteiro desbarrancando nas "terras caídas" ou jogadas pela fúria da natureza no Rio Juruá, a economia da borracha no Acre:

> [...] não entrou em falência só porque se opunha aos seus concorrentes externos, mas porque ela se mostrava uma rede comercial complexa, anco-

> rada em regimes de organização que a tornavam deficitária por conta de seus problemas internos. [...] as contradições externas (a produção asiática de borracha) congregadas com as interas (os vários défits da cadeia de aviamento) é que levaram a bacarrontas o ciclo da borracha no Brasil a partir de 1910. (KLEIN, 2013, p.143-4)

Logo, o final é inesperado, a cena do desfecho da história é de ruínas porque a natureza, mostrando que é sempre mais forte que o homem, faz com que toda riqueza se resuma apenas às "terras caídas" no Rio Juruá.

4.3. Personagens

Os personagenssão seres inventados, desempenham papéis e realizam a ação na história, ou seja, são seres que "pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente" (GANCHO, 2002, p. 14), agindo ou falando na narrativa. Desse modo, no que diz respeito aos papéis desempenhados, podem ser classificados em conformidade com Gancho (2002) e Reales e Confortin (2008), em Protagonista (Herói e Anti-Herói), Antagonista e Personagens Secundários e, por outro lado, no tocante às características, Personagens Planos ou Personagens Redondos.

Por conseguinte, fazemos no quadro 1 a seguir, a categorização dos personagens, descrevendo na sequência os seus papéis e as características apresentadas no desenrolar dessa obra literária de caráter regional.

Quadro 1: Categorização dos personagens.

Personagem	**Categoria em que se enquadra no que diz respeito ao papel**	**Categoria em que se enquadra no tocante as características**
Chico Bento	Personagem protagonista herói	Personagem redondo
Filha mais nova de Chico Bento	Personagem secundário	Personagem plano
Maria	Personagem secundário	Personagem plano
Filho recém-nascido de Chico Bento	Personagem secundário	Personagem plano
Policárpio	Personagem secundário	Personagem plano
Rosinha	Personagem antagonista	Personagem redondo
Nonato	Personagem antagonista	Personagem redondo
Dona Chiquinha	Personagem secundário	Personagem redondo
Zé Rufino	Personagem secundário	Personagem redondo
Tomaz	Personagem antagonista	Personagem redondo

Coronel Antônio Monteiro	Personagem antagonista	Personagem redondo
Dona Laura	Personagem secundário	Personagem redondo
Gertrudes	Personagem secundário	Personagem plano
Sogro português do coronel	Personagem secundário	Personagem plano
Luísa	Personagem secundário	Personagem plano
Joana	Personagem secundário	Personagem plano
Conrado	Personagem secundário	Personagem plano
Tiburtino	Personagem antagonista	Personagem redondo
Anália	Personagem antagonista	Personagem redondo
Mané Ferreira	Personagem secundário	Personagem plano
Mr. Scott ou Acari	Personagem secundário	Personagem plano
Zé Barbosa	Personagem secundário	Personagem plano
Elza	Personagem secundário	Personagem plano
Benedito	Personagem secundário	Personagem plano
Trindade	Personagem secundário	Personagem plano
Zequinha	Personagem secundário	Personagem plano
Nero	Personagem secundário	Personagem plano
Paulinho	Personagem antagonista	Personagem redondo
Elias Abdala	Personagem antagonista	Personagem redondo
Zé Ambrósio	Personagem antagonista	Personagem redondo
Zeferino	Personagem antagonista	Personagem redondo
Regina	Personagem secundário	Personagem plano
Sebastião	Personagem secundário	Personagem plano
Vicência	Personagem secundário	Personagem plano
Mané Teles	Personagem secundário	Personagem plano
Manoel	Personagem secundário	Personagem plano

Fonte: Autor da pesquisa.

Categorizados, em consonância com as categorias referentes aos tipos de personagens sugeridas por Gancho (2002) e Reales e Confortin (2008), em seguida, descrevemos no quadro 2, os personagens da narrativa.

Quadro 2: Descrição geral dos personagens.

Personagem	**Descrição**
Chico Bento	Personagem principal
Filha mais nova de Chico Bento	Morre no começo da narrativa de malária
Maria	Esposa de Chico Bento
Filho recém-nascido de Chico Bento	Morre devorado por uma onça
Policárpio	Amigo de Chico Bento Morre esmagado por uma Sapupema
Rosinha	Filha de Policárpio Muito desejada por todos os homens

Nonato	Noivo de Rosinha Mata o pai Zé Rufino e Tomaz
Dona Chiquinha	Esposa de Policárpio Fica cega devido a acidente com a espingarda
Zé Rufino	Pai de Nonato Morre em uma armadilha feita pelo filho
Tomaz	Homem de confiança do patrão É morto por Nonato
Coronel Antônio Monteiro	Dono do seringal Respeitado na região Juiz de paz Rico e poderoso
Dona Laura	Esposa do Coronel Antônio Monteiro Tem pavor de seringal Vive em Belém-PA
Gertrudes	Mãe de Dona Laura
Sogro Português do Coronel	Comerciante em Belém-PA
Luísa	Irmã de Dona Laura
Joana	Mulher negra Cozinheira do Coronel Antônio Monteiro Mãe de Benedito
Conrado	Guarda-livros Escrivão de paz Homem de confiança do Coronel Antônio Monteiro
Tiburtino	Chefe do armazém Esposo de Anália
Anália	Esposa de Tiburtino Amante do Coronel Antônio Monteiro
Mané Ferreira	Seringueiro que morre picado por uma Sururucu
Mr. Scott ou Acari	Inglês Médico do seringal Fumante de tabaco
Zé Barbosa	Funcionário postal
Elza	Professora do seringal Namorada de Paulinho
Benedito	Filho de Joana
Trindade	Velho Mais antigo do seringal É mordido por um jacaré e tem a perna amputada
Zequinha	Sem nenhuma descrição
Nero	Cachorro de caça de Zé Rufino e Nonato
Paulinho	Sobrinho do Coronel Antônio Monteiro Formado em Ciências Contábeis Namorado de Elza Amante da esposa do coronel
Elias Abdala	Regatão

Zé Ambrósio	Seringueiro respeitado Fugido da cadeia do Quixadá por ter matado dois em uma briga Tenta liderar uma revolva no seringal É obrigado a ir embora do seringal
Zeferino	Seringueiro que matou Sebastião por desrespeitar sua esposa Vai para cadeia de Cruzeiro do Sul-AC
Regina	Esposa de Zeferino
Sebastião	Morto por tentar abusar sexualmente da esposa de Zeferino
Vicência	Esposa falecida de Zé Rufino e mãe de Nonato
Mané Teles	Sanfoneiro
Manoel	Funcionário do Coronel Antônio Monteiro

Fonte**:** Autor da pesquisa.

São os personagens, seres inventados e imaginados, os edificadores por excelência da obra literária. Percebemos, nos quadro 1 e 2, que o romance, em questão, possui uma grande multiplicidade de personagens, que possibilitam olhares e interpretações infinitas devido ao poder da escrita literária.

4.4. Espaço

O espaço é o lugar onde acontece os fatos, acontecimentos, eventos, "os ambientes sociais, psicológicos, morais e culturais" (REALES; CONFORTIN, 2008, p. 48). Essa categoria, materializada pelos componentes físicos e imaginários do cenário da narrativa, no romance "caracteriza-se pela pluralidade geográfica" (MOISÉS, 1990, p. 103). Em outras palavras, o espaço é o que está ou não delimitado na obra literária. Logo, o espaço na obra literária em análise, pode-se mencionar, é a Amazônia, o Acre e, de forma mais exclusiva, o seringal do Coronel Antônio Monteiro, localizado às margens do Rio Juruá e distante "quatro dias de rio abaixo" (POTYGUARA, 2007, p. 28) de Cruzeiro do Sul-AC. No que diz respeito à distância e os perigos encontrados nessas terras dos confins do Acre, o narrador heterodiegético a partir do seu olhar, descreve que:

> A grande distância, a incômoda viagem em morosas gaiolas, as dificuldades de comunicação sem correio nem telégrafo, o espantalho das doenças, tudo isso agravado pelas histórias de animais ferozes e de índios antropófagos, fazia da região amazônica um mundo misterioso, um degredo sob o domínio da morte, uma espécie de vestíbulo do inferno, que só os homens – e nem todos – ousavam conhecer. (POTYGUARA, 2007, p. 15)

Sendo assim, para chegar ao seringal do Coronel Antônio Monteiro não era fácil, eram vários dias viajando na embarcação nomeada como gaiola, sem contar que, tratava-se de um lugar com dificuldades de comunicação com o mundo e, ao adentrar na mata, havia os animais perigosos da floresta inexplorada e totalmente desconhecida, as doenças e os índios. Portanto, o espaço amazônico e, mais especificamente, o acreano é um lugar misterioso, diversas obras literárias destacam o conflito do homem com os perigos da floresta, pois, como denominou Rangel (1927), trata-se de um"inferno verde" em que muitos homens tentaram explorar por necessidade e, principalmente, em busca de concretizar um grande sonho que, para a grande maioria, não foi possível realizar. Sobre a descrição da estrutura humana do seringal, observa-se que:

> ALÉM DO PESSOAL a serviço do barracão e do armazém – caixeiros, comboieiros, mateiros, caçadores e trabalhadores de campo –, o seringal tinha duzentos homens no trabalho da borracha, com capacidade para colocar muito mais. Medindo de frente quarenta praias, pela margem esquerda do Juruá, estendendo-se para o centro até a divisória de águas, aquilo é seringal para trezentas toneladas, sem cansar madeiras. (POTYGUARA, 2007, p. 27)

O narrador heterodiegéticona sequência descreve fisicamente o seringal. O seringal, no olhar de quem nos conta a história, está localizado espacialmente:

> Num campo apertado entre a mata e o rio, a sede do seringal é apenas um embrião do povoado, um arremedo de rua paralela ao barranco. Perto do porto, o primeiro casarão de madeira, coberto de zinco, é o armazém. Ao lado, ligado por trapiche de paxiúba, o escritório ostenta na fachada duas letras grandes: A. M. – iniciais do Coronel Antônio Monteiro. Em seguida, estão a casa do Tiburtino, a do guarda-livros, a escola, o curral e, por último, a residência do proprietário, um bonito chalé de madeira de lei, cercado de varandas. Por trás, beirando o aceiro da mata, sem preocupação de arruamento, o engenho, a casa de farinha, a barraca do mateiro e algumas outras, de trabalhadores do campo. Mais distante, já do outro lado do igarapé, o barracão de hospedagem e o paiol de inflamáveis, prudentemente isolado por uma cerca de arame farpado. (POTYGUARA, 2007, p. 32)

A denominação "margem", quando referida na obra, é a sede do seringal e o "centro" quando mencionado, é o lugar no meio da mata onde habitam os novos seringueiros, que vivem em barracas, não podendo plantar e devendo se dedicar exclusivamente à extração da borracha. Em seguida, o narrador heterodiegético ainda descrevendo o seringal, conta que:

> Na sede do seringal, além da convivência do pequeno aglomerado de hu-

> mano, a presença do rio, com suas águas em constante movimento, é também expressão de vitalidade. Mas, no centro da floresta, condenado à tristeza do isolamento, o homem assiste impassível à sua própria bestialização através de uma existência vegetativa em que a monotonia domina tudo, dando a impressão de que, ali, a vida parou. (POTYGUARA, 2007, p. 138)

Os elementos da natureza, já que se trata de um romance que mostra o homem lutando pela sobrevivência contra as forças inesperadas da natureza e a exploração do colonizador e explorador, são de extrema importância. O rio e a floresta, por exemplo, são em toda narrativa retratados. No tocante a tristeza em face do isolamento do mundo, o narrador heterodiegético, afirma que "às escuras, o seringal é ainda mais triste. Pelas janelas abertas do chalé, um candeeiro 'aladim' projeta no terreiro retângulos de intensa claridade, tornando mais mortiça a luz das outras casas" (POTYGUARA, 2007, p. 39). Explorando, na sequência, os recursos hídricos pertencentes ao espaço do seringal, o narrador descreve que um:

> POUCO ACIMA DA SEDE do seringal, e a poucos minutos da margem do Juruá, fica o "Lago Preto". Outrora, aquilo era uma acentuada curva do rio, conhecida por "Volta Grande", que os gaiolas subiam em quatro horas. Com os anos, a erosão das águas foi aproximando os barrancos que se uniram, retificando o canal. A força da correnteza entupiu a entrada do antigo leito que, assim abandonado, reteve a água numa extensão de muitos quilômetros, crescendo durante a estação chuvosa. No verão, o "Lago Preto", constitui riqueza, uma despesa para os seringueiros que habitam suas margens lamacentas. Além da fartura de patos-selvagens, boa variedade de peixes. Desde a pirapitinga e gostosos curimatãs e matrinxãs, até espécies miúdas: pacu, piau e mandi. (POTYGUARA, 2007, p.62)

O "Lago Preto", mencionado na obra, fornecia peixes para alimentação dos seringueiros. Antes de acontecer a grande e inesperada tragédia final, o narrador heterodiegéticoantecipa que:

> CHOVE TORRENCIALMENTE há duas semanas. Do céu escuro, riscado de relâmpagos, a água cai sem cessar, enchendo os igarapés e os lagos. O Juruá transborda, estuante, na força do repiquete. Do beiço do barranco o aguaceiro avançou floresta adentro, inundando tudo, na gulodice devastadora da alagação. Só se vêem água e mata. Com o repiquete dos afluentes, o grande rio triplicou sua largura. Parece imenso o lençol, encardido, sujo de barro, debruado recém os últimos ramos das ouranas, assinalando o leito. E lá, no meio, a caudal impetuosa vai arrastando tudo que encontra: balseiros, ilhotas de mururé, touceiras de canarana, canoas fugidas do porto, banheiros de palha, tábuas de lavar roupa, cadáveres de animais, toros de cedro e até árvores inteiras, com a copa ainda repleta de chilreantes. (POTYGUARA, 2007, p. 274)

É interessante destacarmos que no espaço amazônico e acreano,

geralmente, no verão os rios, lagos e igarapés enchem em face das chuvas, alagando tudo que está à margem. Por fim, o espaço do seringal do Coronel Antônio Monteiro no desfecho da história não é o mesmo do começo, pois, a natureza com sua fúria mostraque é mais forte que o homem.

4.5. Tempo

O tempo, categoria muitas vezes difícil de ser identificada, é a época em que ocorre a narrativa, acontecem os fatos, agem, falam e pensam os personagens (GANCHO, 2002). O tempo, em conformidade com Gancho (2002), pode ser categorizado em três categorias, são elas: a) Época em que se passa a história; b) Duração da história; c) Tempo Cronológico; d) Tempo Psicológico. Diante disso, podemos afirmar que provavelemente a época em que ocorre a história do romance, em questão, é oPrimeiro Surto ou Ciclo da Borracha no Acre (1879–1912), sendo narrado de dia, de tarde e de noite e obedecendo a ordem cronológica da história.

5. Considerações finais

No presente trabalho, tendo em vista que são vastas as interpretações e possibilidades de análise das obras literárias, tentamos analisar os elementos tradicionais da narrativa da obra “Terra caída”, de José Potyguara. Feito isso e, respondendo à pergunta inicial, “Quem é o narrador e como é o enredo, os personagens, o espaço e o tempo da narrativa “Terra caída”, de José Potyguara?”, podemos afirmar que narrador é heterodiegético, o enredo é linear, os personagens são diversificados e complexos, o espaço é o Acre e, mais precisamente, o seringal do Coronel Antônio Monteiro situado às margens do Rio Juruá e o tempo é o Primeiro Surto ou Ciclo da Borracha no Acre (1879–1912)com narração de dia, de tarde e de noite, obedecendo a ordem cronológica da história.

Diante disso, podemos afirmar que, embora o romance seja uma realidade inventada, os fatos históricos importantes e marcantesdesse período não só para o Acre, mas para o Brasil e o mundo, são notáveis. Após breve análisedo romance, registramos que é o narrador, o enredo, os personagens, o tempo e o espaço que possibilitam com que haja a narrativa literária. Ademais e, para finalizar, esperamos com o presente trabalho contribuir com a divulgação e o resgate da língua, história e cultura

acreana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas.* São Paulo: Ática, 2002.

GENETTE, Gerard. *Discurso da Narrativa.*Lisboa: Vega, 1972.

KLEIN, Daniel da Silva. *A Borracha no Acre*:economia, política e representações (1904-1945). Universidade do Estado de São Paulo – USP, São Paulo, 2013. (Tese de Doutorado em História Social).

MELO, Isaac. *José Potyguara:*intérprete da alma acreana. 2010. Disponível em:https://ambienteacreano.blogspot.com/2010/04/jose-potyguara-interprete-da-alma.html. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária.* São Paulo: Cultrix, 1990.

POTYGUARA, José. *Terra caída.*São Paulo, Globo, 2007.

RANGEL, Alberto. *Inferno verde*: cenas e cenários do Amazonas. 4. ed. Tours: Typographia Arrault, 1927.

REALES, Liliana; CORFORTIN, Rogério de Souza. *Introdução aos Estudos da Narrativa*.Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Literatura.* São Paulo: Ática, 1988.

APESAR DE: UM CASO DE GRAMATICALIZAÇÃO E CHUNKING

Letícia Fionda Campos (UFRJ)
leticiafionda@yahoo.com.br

RESUMO

Fundamentado, sobretudo, na Linguística Cognitiva, este trabalho tem como proposta analisar, através de uma perspectiva pancrônica, o surgimento da locução prepositiva de valor concessivo *apesar de* e os fenômenos que estão envolvidos nesse processo. Como embasamento teórico, serão utilizados, principalmente, os estudos de Hopper & Traugott (1993) e Gonçalves *et al.* (2007) sobre o processo de gramaticalização e de Bybee (2010) sobre *chunking*. Para a formação do *corpus*, foram selecionados manuscritos dos séculos XVIII e XIX e textos impressos dos séculos XIX e XX, que foram extraídos de parte do acervo do Projeto Para a História do Português Brasileiro, que se encontra disponível *on-line*. A partir de uma análise qualitativa e quantitativa, concluiu-se que a locução prepositiva *apesar de* surgiu a partir do verbo *pesar*, cujo significado é avaliar o peso de algo, que possui um sentido mais concreto e um caráter mais lexical. Assim, essa locução sofreu um processo de gramaticalização e, através da repetição dos seus três elementos composicionais (a + pesar + de), formou-se um *chunk*, que possibilitou o falante a interpretá-la como uma única unidade cognitiva.

Palavras-chave:
***Chunking*. Gramaticalização. Linguística cognitiva.**

ABSTRACT

Based mainly on Cognitive Linguistics, this work aims at analyzing, through a panchronic perspective, the emergence of the prepositional phrase of concessive value *apesar de* and the phenomena that are involved in this process. As a theoretical basis, it will be used, mainly, the studies of Hopper & Traugott (1993) and Gonçalves *et al.* (2007) on the grammaticalization process and the studies of Bybee (2010) on chunking. For the formation of the *corpus*, manuscripts from the 18th and 19th centuries and printed texts from the 19th and 20th centuries were selected. They were extracted from part of the collection of the Project for the History of Brazilian Portuguese, which is available online. Through a qualitative and quantitative analysis, it was concluded that the prepositive phrase *apesar de* arose from the verb *pesar*, whose meaning is to evaluate the weight of something, which has a more concrete meaning and a more lexical character. Thus, this phrase suffered a grammaticalization process and, through the repetition of its three compositional elements (a + pesar + de), a chunk was formed, which enabled the speaker to interpret it as a single cognitive unit.

Keywords:
Chunking. Grammaticalization. Cognitive Linguistics.

1. *Introdução*

Este trabalho se circunscreve, principalmente, ao aparato teórico-metodológico da Linguística Cognitiva e pretende apresentar uma pesquisa, que está em andamento, acerca da formação da locução prepositiva *apesar de*e os fenômenos que contribuíram nesse processo.Por se tratar de um estudo pancrônico[54], recorre-se tanto a dados diacrônicos quanto a dados sincrônicos. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa é formado por manuscritos dos séculos XVIII e XIX e por textos impressos dos séculos XIX e XX, que foram selecionados de parte do acervo do Projeto PHPB (Projeto Para a História do Português Brasileiro), que está disponível *on-line* no seguinte endereço: https://sites.google.com/site/cor poraphpb.

No tocante ao embasamento teórico, servirão de apoio, sobretudo, alguns preceitos da Linguística Cognitiva com base nos estudos de Leitão de Almeida *et al*. (2009). Também serão usados como aporte teórico desta investigação os estudosde Bybee (2010) acerca dosprocessos cognitivos de domínio geral, especialmente o *chunking*, e algumas contribuições do funcionalismo norte-americano a respeito do processo de gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 1993). Vale dizer que os estudos de Gonçalves *et al*. (2007) sobre o processo de gramaticalização também serão utilizados. No que concerne à metodologia, esta pesquisa apresenta uma abordagem de análise qualitativa e quantitativa.

Este texto organiza-seem mais quatro seções, além desta introdutória. Na primeira, explicam-se brevemente os aspectos teóricos que alicerçaram a análise. Na segunda, apresenta-se a metodologia adotada na coleta e na análise dos dados, apresentando as etapas que foram realizadas para o desenvolvimento da pesquisa. A terceira seção diz respeito à análise e discussão dos resultados alcançados até o presente momento. Na quarta seção são tecidas as considerações finais, apresentando as conclusões que puderam ser vislumbradas, tendo em vista que o estudo ainda está em andamento.Por fim, são fornecidas as referências bibliográficas utilizadas na presente investigação.

---

[54] Segundo Gonçalves *et al.* (2007), o estudo pancrônico diz respeito à combinação do estudo sincrônico com o diacrônico, uma vez que investiga os procedimentos linguísticos dentro do sistema contemporâneo e na sua trajetória na história da língua.

2. *Pressupostos teóricos*

Com base em Leitão de Almeida *et al*. (2009), a Linguística Cognitiva é uma abordagem composta por perspectivas teóricas que advogam a hipótese da motivação conceptual da gramática. Consoante esta hipótese, a estrutura do pensamento humano é reflexo da estrutura léxico-gramatical das línguas. Seguindo essa ótica, a representação do conhecimento de mundo está relacionada à representação semântica e os processos cognitivos gerais exercem influência sobre os fenômenos gramaticais. Assim, a linguagem é vista como um mecanismo cognitivo que está atrelado às experiências humanas mais básicas, as quais são instituídas através das experiências corporais. De acordo com essa abordagem, a linguagem é corporificada(*embodied*), pois a sua estrutura e organização são reflexo da experiência corporal humana no mundo. Conforme essa concepção, os itens linguísticos com significado concreto estão vinculados às experiências corporais e é a partir deles que se originam os itens linguísticos com significado abstrato.

2.1. Processos cognitivos de domínio geral

Bybee (2010) afirma que a relação entre a linguagem e as experiências humanas é intercedida pela cognição, sendo o uso linguístico o produto da conjunção de saberes socioculturais e fatores biológicos. Segundo ela, as habilidades cognitivas humanas e o uso linguístico estão subordinados aos processos cognitivos de domínio geral, que, por seu turno, contribuem para a estruturação e modificação da língua. É fundamental explicar que a pesquisadora elencou cinco processos cognitivos de domínio geral: categorização, memória enriquecida, analogia, associação transmodal e *chunking*. A esta pesquisa, interessa, sobretudo, o *chunking*, pois se acredita que a formação da locução prepositiva *apesar de* é resultado desse processo. Desse modo, o *chunking* será elucidado detalhadamente, ao passo que os demais processos cognitivos de domínio geral serão sintetizados.

De acordo com Bybee (2010), a categorização integra a realidade física e social através da cognição. Dessa maneira, baseado nas experiências no mundo, emparelham-se, de acordo com as semelhanças ou equivalência de identidade, os elementos linguísticos às representações já registradas na memória. Nesse sentido, conforme se identificam propriedades afins entre as partes envolvidas, desenvolvem-se novas categorias a serem representadas na memória. Esse processo possibilita um constante

armazenamento de novas categorias equivalentes. Vale notar que as categorias são gradientes e os itens que as compõem podem ser mais centrais ou mais periféricos. Os mais centrais são aqueles que reúnem mais características prototípicas[55] daquela categoria, enquanto os mais periféricos são aqueles que reúnem menos traços prototípicos da categoria que estão inseridos. Convém esclarecer que o processo de categorização não ocorre apenas nos domínios gramaticais.

Consoante Bybee (2010), a memória enriquecida refere-se à capacidade humana de estocar mentalmente experiências com a linguagem, considerando detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e implicaturas/inferências. A analogia, por sua vez, é o processo pelo qual novos itens linguísticos desenvolvem-se a partir de elementos já existentes, que foram produzidos em experiências discursivas. Em outras palavras, pode-se dizer que esses novos itens se desenvolvem a partir da comparação com os elementos que já existem na língua. Vale notar que a aceitabilidade e a probabilidade de um novo item ocorrem paulatinamente apoiadas nos usos existentes. Desse modo, os novos elementos linguísticos ampliam o domínio dos usos já existentes e desempenham funções em contextos específicos. No que diz respeito ao processo de associação transmodal, segundo Bybee (2010), ele se refere à relação entre experiências coocorrentes que tendem a ser associadas cognitivamente.

No tocante ao *chunking*[56], também chamado de encadeamento em português, Bybee (2010) afirma que ele é um processo que é ativado através da frequência de uso de unidades que são utilizadas em conjunto. Como resultado desse processo, há a formação de relações sequenciais cada vez mais fixas. Tal relação torna-se mais forte de acordo com a alta frequência com que a sequência de unidades é empregada dentro da cadeia sintagmática. Nesse sentido, pode-se dizer que, devido à alta frequência de uso das unidades em conjunto, há uma rotinização e, consequentemente, uma relação sequencial se forma. Desse modo, essa sequência de unidades é estocada como uma única unidade na cognição, funcionando de maneira independente.

---

[55] Segundo Rosch (1973), os membros prototípicos são aqueles que têm todas, ou quase todas, as propriedades da categoria a que pertencem. É a partir deles que se elaboram generalizações a respeito da categoria que fazem parte.

[56] Conforme Bybee (2010), *chunk* é o nome que se dá à unidade complexa que se forma como resultado do processo de *chunking*.

Convém explicar que, no que concerne à estruturação da língua, segundo Bybee (2010), o *chunking* desempenha um papel importante, pois colabora para a sua organização, já que os *chunks*obedecem a uma organização hierárquica para armazenamento na memória. Visando a auxiliar tal organização, os *chunks* menores encontram-se no interior dos maiores. Desse modo, mesmo que a sequência de unidades seja longa, ela pode ser entendida e utilizada facilmente se as unidades forem acessadas em conjunto, em razão de sua frequência de uso.

Bybee (2010) ainda pontua que na memória os *chunks* estão dispostos em um contínuo no qual um extremo é constituído por *chunks* fracos e o outro é formado por *chunks* fortes. Assim, o contínuo inicia-se nas sequências de unidades que foram empregadas em conjunto apenas uma vez (*chunks* mais fracos), desenvolvendo-se até as mais frequentes (*chunks* mais fortes). Vale notar que a frequência de uso da sequência de unidades colabora na definição da força das relações sequenciais e da sua convencionalização. Destarte, quanto mais a sequência é utilizada repetidas vezes, mais frequentemente ela é acessada como uma única unidade e mais rapidamente ela é convencionalizada.

Bybee (2010) explica também que o *chunking* relaciona-se com os processos de analogia e de categorização. Ele está relacionado ao processo de analogia, pois as sequências de unidades que apresentam alta frequência tendem a sofrer menos transformação analógica do que as sequências de baixa frequência. No que diz respeito à interação do *chunking* com a categorização, a pesquisadora afirma que essa relação confere graus de analisabilidade e de composicionalidadeaos *chunks*. Convém dizer, no entanto, que o processo de *chunking* tende a acarretar a perda de composicionalidade e de analisabilidade, uma vez que, devido à alta frequência de uso, o falante tende a acessar a sequência de unidades sem precisar ativar completamente a base.

É necessário explicitar que a analisabilidade é um parâmetro morfossintático que se dá quando o usuário da língua identifica palavras e morfemas individuais que constituem um *chunk*, bem como identifica a sua estrutura morfossintática. A composicionalidade é um parâmetro semântico que se refere ao grau de previsibilidade do significado de um *chunk* por intermédio do significado de cada unidade que o constitui. É preciso esclarecer que, consoante Bybee (2010), a analisabilidade e a composicionalidade são autônomas uma da outra, pois em determinados *chunks* a composicionalidade não pode ser recuperada, mas a analisabilidade é conservada e há casos em que o contrário ocorre.

2.2. Gramaticalização

A língua é um sistema heterogêneo, que está em constante evolução. Nesse sentido, a língua está em um contínuo processo de mudança e renovação, e a gramaticalização é um dos processos de mudança linguística. De acordo com Castilho (2010), a gramaticalização é composta por um conjunto de processos pelo qual uma palavra adquire novas propriedades, que podem ser morfológicas, sintáticas, fonológicas e/ou semânticas, e em determinadas situações a palavra pode até deixar de existir.

Baseados no funcionalismo norte-americano, Hopper e Traugott (1993) afirmam que um item em processo de gramaticalização segue uma linha de evolução, que se inicia em um item lexical, cujo sentido tende a ser mais concreto, passando pelas categorias de palavra gramatical e de clítico e, por fim, termina na categoria de afixo flexional, que, por seu turno, tende a expressar ideias mais abstratas. Assim, a gramaticalização parte do mais concreto para o mais abstrato, seguindo um contínuo, em que as estruturas do léxico passariam a assumir um valor gramatical. Neves (1997), em seus estudos sobre a gramaticalização, acrescenta que esse processo tem um caráter regularizador, que contribui para uma maior previsibilidade e submissão do falante às regras do sistema, pois o torna mais subordinado a elas e menos independente para fazer as suas escolhas.

Consoante Gonçalves *et al*. (2007), a gramaticalização pode ser estudada a partir de uma perspectiva diacrônica, sincrônica ou pancrônica. Estudar a gramaticalização sob o ponto de vista diacrônico, significa analisar como as estruturas gramaticais surgem e se desenvolvem na língua. Um estudo sincrônico acerca da gramaticalização preocupa-se em identificar os "graus de gramaticalidade que uma forma linguística desenvolve a partir dos deslizamentos funcionais a ela conferidos pelos padrões fluidos de uso da língua" (GONÇALVES *et al*., 2007, p. 16). Por último, a perspectiva pancrônica é a abordagem diacrônica associada ao ponto de vista sincrônico, ou seja, é a combinação das duas perspectivas.

Nesta pesquisa adotou-se a perspectiva pancrônica, pois se acredita que o processo de gramaticalização é um fenômeno tanto sincrônico quanto diacrônico. Através dessa abordagem, é possível descrever o papel que a locução prepositiva *apesar de* – objeto de estudo desta pesquisa – exerce atualmente e entender como ela o adquiriu, uma vez que o seu estado sincrônico é consequência do desenvolvimento do passado que permanece até o momento atual.

É importante observar que, como resultado do processo de gramaticalização, podem ocorrer os fenômenos chamados heterossemia e polissemia. A este trabalho, interessa apenas a heterossemia, pois a locução prepositiva *apesar de* apresenta uma relação heterossêmica com os demais elementos que derivaram de sua mesma fonte-última.

Sob a ótica funcionalista, Lichtenberk (1991), utilizando o modelo de categorização radial[57], estudou a heterossemia com foco no significado. Conforme ele, a heterossemia diz respeito a

> [...] casos (dentro de uma dada língua) em que dois ou mais significados ou funções que são historicamente relacionados, no sentido de derivarem da mesma fonte última, são sustentados por reflexos dessa fonte que se encontram em diferentes categorias morfossintáticas. (LICHTENBERK, 1991, p. 476)

Convém notar que, segundo o pesquisador, a heterossemia também envolve "aqueles casos em que os reflexos da fonte comum não são fonologicamente idênticos" (LICHTENBERK, 1991, p. 476). Vale dizer que, para Lichtenberk (1991), nem sempre é possível definir de modo exato as diferenças entre as propriedades gramaticais e as propriedades lexicais, pois um elemento lexical que esteja sofrendo um processo de gramaticalização pode apresentar novas propriedades, tanto semânticas quanto formais, e, simultaneamente, conservar certas propriedades de sua fonte. Para ilustrar essa explicação, pode-se citar, como exemplo, o caso em que um item lexical passa pelo processo de gramaticalização e torna-se um item gramatical, pertencendo a uma categoria diferente e exercendo uma função distinta da palavra que o originou, mas ainda assim compartilha determinados aspectos de sua fonte última.

Cabe observar que, ainda seguindo essa perspectiva, os significados dos elementos linguísticos são flexíveis e subjetivos, pois também refletem a conceptualização humana acerca do fenômeno da heterossemia, não sendo apenas sustentados por reflexos de sua fonte. Nesse sentido, a conceptualização humana estimula o surgimento da heterossemia, pois, através de processos metafóricos ou metonímicos, consegue desencadear relações de semelhança ou percepções, que não ocorreriam facilmente e de maneira direta.

---

[57] O modelo de categorização radial baseia-se na análise a partir de graus de relação direta ou indireta entre os significados/funções. Na heterossemia, como as propriedades dos elementos são muito distintas para constituir uma única categoria conceptual, a categoria apresenta apenas uma base histórica (fonte comum), que estabelece um elo entre seus membros.

Tendo em vista os postulados teóricos apresentados, na próxima seção pretende-se descrever as etapas da pesquisa e os procedimentos que viabilizaram os resultados obtidos.

3. Metodologia

Este trabalho dividiu-se em algumas etapas. Em um primeiro momento, com o propósito de compor o *corpus* desta pesquisa, foram selecionados de parte do acervo do Projeto PHPB manuscritos do século XVIII e XIX e textos impressos do século XIX e XX que apresentavam a locução prepositiva *apesar de*. Após essa etapa, o *corpus* foi elaborado contendo 62 textos, sendo 8 manuscritos do século XVIII, 27 textos manuscritos e impressos do século XIX e 27 textos impressos do século XX.

Em um segundo momento, utilizou-se o processador de textos *Unitex* para averiguar a frequência de uso da locução prepositiva estudada em cada século. A utilização do *Unitex* possibilita também verificar o contexto linguístico no qual a locução prepositiva *apesar de* é empregada, considerando, sobretudo, o tipo de sintagma que é introduzido por ela.

Tendo cumprido essas etapas, realizou-se uma análise qualitativa e quantitativa, que ainda está em andamento, acerca da locução prepositiva *apesar de* visando a investigar os processos envolvidos na sua formação e a compreender a sua trajetória na história da língua.

4. Análise

Primeiramente, será elucidada a análise qualitativa e, em seguida, será apresentada a análise quantitativa que foi realizada até o presente momento, tendo em vista que esta pesquisa se encontra em andamento.

Para se entender o processo de formação da locução prepositiva *apesar de* é preciso compreender a sua etimologia. De acordo com Machado (2003), o verbo *pesar* originou a locução prepositiva *apesar de*. Vale notar que esse verbo era empregado, a princípio, em seu sentido mais concreto, significando aferir o peso de algo e estando associado à experiência corpórea de pesar alguma coisa ou sentir o peso de algo.

Conforme Machado (2003), o verbo *pesar* originou-se do verbo latino *pensare* que, por seu turno,deu origem a outras palavras, tais como *pesadelo*, *pesadume*, *pêsames*, *pesaroso*, *peso* (moeda), *penso* (curativo) e *pensar* (refletir). Com isso, verificou-se que, diacronicamente, a locu-

ção prepositiva *apesar de* tem uma relação de heterossemia com essas palavras, uma vez que, mesmo apresentando significados, funções e categorias distintas, elas partilham o mesmo domínio cognitivo, que é o domínio de sua fonte-última (*pensare*). É provável que, por esse motivo, até os dias de hoje a locução prepositiva *apesar de* ainda tenha um significado associado a avaliar o peso de algo, porém nesse caso o que é pesado são os argumentos, apresentando, assim, um sentido mais abstrato.

A partir da etimologia e da trajetória da locução prepositiva *apesar de* na história da língua, foi possível observar que o verbo *pesar* passou pelo processo de gramaticalização e gradualmente deu origem ao *apesar de*. Assim, por meio da gramaticalização, um item lexical (verbo *pesar*), cujo significado é concreto e está atrelado a uma experiência corporal (pesar algo ou sentir o peso de alguma coisa), originou um item gramatical (*apesar de*), que apresenta um sentido mais abstrato. A partir do estudo que foi realizado até o presente momento, acredita-se que o verbo *pesar* passou pelo processo de gramaticalização que está ilustrado por intermédio da figura 01. Veja a seguir:

Figura 01: Processo de gramaticalização da locução prepositiva *apesar de*

Pensare > Pesar > a pes(z)ar de > apes(z)ar de > apesar de →

(item lexical/+concreto) (item gramatical/+abstrato)

A partir da figura 01, pode-se observar que, a princípio, a preposição *a* não estava ligada ao verbo *pesar*, entretanto acredita-se que, em virtude de sua alta frequência de uso em conjunto, esses itens rotinizaram-se, ocasionando, consequentemente, um desbotamento semântico e opacificação. Assim, a preposição *a* ligou-se à base verbal.

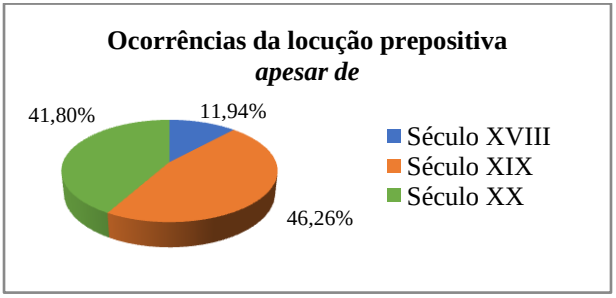
No que diz respeito ao significado da preposição *a* acompanhada de verbo no infinitivo (verbo *pesar*), de acordo com os estudos feitos nesta pesquisa até o presente momento, constatou-se que ela foi responsável por ter agregado a noção de quebra de expectativa à sequência de unidades (*a* + *pesar* + *de*). Esse dado pode ser comprovado através do seguinte exemplo: Ele ia a pesar a maçã, porém mudou de ideia. Nesse exemplo, havia a expectativa de que a maçã fosse pesada, mas essa ação não aconteceu, ocasionando uma quebra de expectativa. Assim, a preposição *a*, que mais tarde seria atrelada ao verbo, colaborou para acrescentar a noção de contrajunção à sequência de unidades, dando origem à ideia de concessão.

Ainda através da figura 01, pode-se notar que, no começo do processo de gramaticalização da locução prepositiva *apesar de*, existia uma sequência de três unidades independentes que, devido à sua alta frequência de uso em conjunto, passou pelo processo cognitivo de domínio geral *chunking*. Durante esse processo, essa sequência começou a ser estocada e processada cognitivamente como apenas uma única unidade. É importante comentar que essa sequência de unidades tornou-se um *chunk* forte em razão de sua grande frequência de uso. Como resultado do processo de *chunking*, atualmente o falante não é mais capaz de reconhecer e analisar cada unidade que compõe a sequência [Prep1 (*a*) + Verbo (*pesar*) + Prep2 (*de*)], bem como não consegue mais inferir o seu significado somente através dos elementos que a formam. Destarte, verificou-se que a analisabilidade e a composicionalidade do *chunkapesar de* foram perdidas.

É crucial explicar que, por intermédioda análise realizada nesta pesquisa, constatou-se também que o processo de gramaticalização e o desenvolvimento do *chunk apesar de* tiveram início antes do século XVIII, uma vez que todos os textos que constituem o *corpus* apresentam a sequência *apes(z)ar de* ou *a pes(z)ar de* tendo um único significado e expressando a ideia de concessão.

No que concerne à análise quantitativa desta investigação, o gráfico abaixo ilustra o percentual de ocorrências da locução prepositiva *apesar de* nos séculos XVIII, XIX e XX de acordo com o *corpus* analisado. Veja-se:

Gráfico 01: Percentual de ocorrências da locução prepositiva *apesar de* em cada século.



Por intermédio do gráfico 01, pode-se verificar que, com base no *corpus* analisado, os manuscritos do século XVIII apresentam 11,94%

das ocorrências da locução prepositiva *apesar de* encontradas no *corpus*, enquanto os textos do século XIX e XX apresentam 46,26% e 41,80% das ocorrências, respectivamente. Assim, constatou-se que a partir do século XIX houve um crescimento da frequência de uso da locução prepositiva *apesar de*. Em virtude desse aumento de uso, acredita-se que a partir do século XIX, ela possa ter gradualmente se rotinizado, transformando-se em um *chunk* forte do século XIX para o século XX. Como consequência do processo de *chunking*, no século XX essa sequência de três unidades (a + pesar + de) começou a ser acessada pelos usuários da língua como uma única unidade.

Esse dado pode ser confirmado através dos manuscritos do século XIX presentes no *corpus* desta pesquisa, pois se constatou que nesse período existia uma grafia flutuante para a locução prepositiva *apesar de*. Há casos em que a preposição *a* e o verbo *pesar* estão unidos, conforme se observou em grande parte dos textos que compõem o *corpus*, mas há também casos em que todas as unidades composicionais estão separadas –*a pes(z)ar de*. Tal dado pode ser evidenciado na carta 129 do acervo do PHPB em que se verificou que a locução prepositiva *apesar de* está escrita da seguinte forma: "a pezar de". Convém comentar que se verificou também uma variação no emprego das letras *s* e *z* na grafia do verbo *pesar* durante esse período. No entanto, é necessário esclarecer que independente da grafia utilizada, todas as ocorrências presentes no *corpus* têm valor semântico concessivo.Assim, através da análise realizada, evidenciou-se que no século XIX existiam dois tipos de grafia – *a pes(z)ar de* e *apes(z)ar de* – para a locução prepositiva estudada nesta pesquisae, com base nesse dado, acredita-se que naquele período o usuário da língua ainda tinha consciência da existência das três unidades que constituem essa locução.

Destarte, baseado nos dados obtidos nesta investigação, acredita-se que no início do século XIX a locução prepositiva *apesar de* estava passando pelo processo de gramaticalização e de *chunking*, não tendo ainda se cristalizado como uma única unidade, configurando, assim, um *chunk* fraco ou médio. No final do século XIX e durante o século XX, devido a sua alta frequência de uso, esse *chunk* cristalizou-se como uma única unidade, tornando-se um *chunk* forte até os dias de hoje.

Tendo sido apresentada a análise, na próxima seção, serão elucidadas as principais conclusões que puderam ser alcançadas até a presente etapa desta pesquisa.

5. *Considerações finais*

Fundamentada, sobretudo, nos pressupostos da Linguística Cognitiva e utilizando algumas contribuições do funcionalismo norte-americano acerca do processo de gramaticalização, este trabalho investigou a formação da locução prepositiva *apesar de*e os fenômenos que estão envolvidos nesse processo.

A partir do estudo realizado, foi possível compreender que a língua é um mecanismo cognitivo que está associado às experiências humanas, principalmente as experiências corporais. Assim, os itens linguísticos que têm sentido abstrato surgem a partir de itens linguísticos que têm sentido concreto e estão relacionados às experiências corpóreas.

Com base nessa perspectiva, verificou-se que a locução prepositiva *apesar de*, que expressa um sentido abstrato – pesar argumentos – e tem um caráter gramatical, teve a sua formação a partir do verbo *pesar*, que é um item lexical que, por seu turno, apresenta um sentido mais concreto. Tal verbo está relacionado à experiência corporal de sentir o peso de algo ou pesar alguma coisa.

Além disso, por intermédio deste trabalho, foi possível mostrar que, para a locução prepositiva *apesar de*apresentar a forma e sentido que tem atualmente, elapassou por um processo de gramaticalização, que teve início em um período anterior ao século XVIII. Conforme foi exposto na análise, acredita-se que o uso da preposição *a* colaborou para que ela adquirisse o valor semântico concessivo. É importante dizer que, através da análise realizada, foi possível notar que tal valor semântico foi adquirido em um período anterior ao séc. XVIII, uma vez que em todos os textos do *corpus* a locução prepositiva estudada expressa um sentido concessivo, representando uma contraexpectativa.

Esta pesquisa também possibilitou verificar que, a partir do século XIX, a sequência de três unidades composicionais – *a pes(z)ar de* – começou a ser utilizada com mais frequência em conjunto. Essa alta frequência de uso a transformou em um *chunk* forte e, assim, formou-se uma única unidade cognitiva. No século XX, a locução prepositivaestudada, tornou-se mais previsível e estável, regularizando-se na língua apresentando uma única forma, que permanece até os dias de hoje: *apesar de*.

Por fim, é preciso dizer que as conclusões tecidas a partir desta pesquisa não são categóricas devido à heterogeneidade do *corpus*e das

ocorrências dos dados por século. Entretanto, acredita-se que este trabalho contribui para os estudos em língua portuguesa, pois explica um fenômeno de mudança linguística e descreve a formação de uma locução prepositiva muito utilizada atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Org.). *Introdução à gramaticalização*: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola, 2007.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEITÃO DE ALMEIDA, Maria Lucia *et al*. *Linguística Cognitiva em foco*: morfologia e semântica do português. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

LICHTENBERK, Frantisek. Semantic change and heterosemy in grammaticalization. *Language*, v. 67, n. 3, p. 475-509, Washington DC: Linguistic Society of America,1991.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portugueas*. 5volumes. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSH, Eleanor. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, T. (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 1973.

ASPECTOS DA MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA NA OBRA "FESTA DO BOMFIM"

Taisa Maria Souza[58](UNEB)
souzataisa655@gmail.com
Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

O presente estudo é um dos frutos do subprojeto de Iniciação Científica "Oloiê Zora Seljan e sua *Festa do Bomfim*". O referido subprojeto compõe o projeto "Xangô, a corte de Orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", aprovado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico), coordenado pelo Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. O artigo tem por finalidade abordar, a partir do método comparativo, aspectos da mitologia afro-brasileira presentes no livro *Festa do Bomfim* de Zora Seljan (1958). Desta forma, serão elencados elementos fundamentais, que compõem a narrativa tais como características e comportamentos das divindades pertencentes à mitologia afro-brasileira, além de símbolos e crenças constitutivos do candomblé, religião de matriz africana. Portanto, objetiva-se com esse trabalho, evidenciar a maneira com a qual a autora apresentou aspectos da mitologia e cultura afro-brasileiras e como os aproveitou para a construção do enredo.

Palavras-chave:
Mitologia Afro-brasileira. Festa do Bomfim. Zora Seljan.

RESUMEN

El presente estudio es uno de los frutos del subproyecto de Iniciación Científica "Oloiê Zora Seljan y su Festa do Bomfim". Este subproyecto se enmarca dentro del proyecto "Xangô, la corte de Orixás, inquietudes y vudú: experiencias poéticas y narrativas", aprobado por el CNPQ (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), coordinado por el Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. El artículo tiene como objetivo abordar, desde el método comparativo, aspectos de la mitología afrobrasileña presentes en el libro Festa do Bomfim de Zora Seljan (1958). De esta manera, se enumerarán elementos fundamentales que componen la narrativa, como las características y comportamientos de las divinidades pertenecientes a la mitología afrobrasileña, así como los símbolos y creencias que constituyen el Candomblé, una religión africana. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es resaltar la forma en que la autora presentó aspectos de la mitología y cultura afrobrasileña y cómo los utilizó para construir la trama.

Palabras clave:
Mitología afrobrasileña. Partido Bomfim. Zora Seljan.

---

[58] Bolsista de Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

1. *Introdução*

O presente artigo visa abordar aspectos da mitologia afro-brasileira vigentes no livro *Festa do Bomfim*[59], de Zora Seljan. Serão analisados comportamentos, crenças e características dos orixás presentes na narrativa, assim como a relação existente entre eles.

Além disso, um conceito a ser discutido é o de mito. Normalmente, este é denominado como sinônimo de mentira, no entanto, aqui será trabalhado enquanto narrativa primordial. Outro fator de suma importância a ser mencionado é o fato de Zora Seljan ser uma autora de axé. Esta explicita em seus textos somente o que lhe é permitido, preservando assim o segredo, sem deixar de divulgar a cultura, a mitologia afro-brasileira.

Sendo assim, objetiva-se com esse trabalho evidenciar de que forma a autora viabiliza os aspectos da mitologia afro-brasileira na narrativa e perceber o quanto esses são essenciais para descontruir estereótipos, delinear valores e ampliar conhecimentos.

2. *Zora Seljan e a mitologia afro-brasileira*

A intolerância religiosa é um problema, que ainda se faz presente na sociedade atual. Visando isso, há em torno da mitologia afro-brasileira um olhar preconceituoso e intolerante por parte de muitas pessoas, que não se permitem descobrir a vasta riqueza pertencente ao outro, por conta da visão estereotipada, construída ao decorrer dos anos. Sendo assim, os mitos e todos os fatores intrínsecos à tal mitologia remetem à nossas raízes e possuem grande importância, principalmente no combate à intolerância e ao preconceito.

Diante disso, é importante salientar o conceito de mito, provocando, assim, uma ruptura, tendo em vista que, para muitos, este é sinônimo de mentira. Segundo Chauí (1993) e Massaud Moisés (1995), citados por Leite (2007, p. 96) mito "(...) é uma narrativa primordial; uma narrativa que explica comportamentos, crenças, algo com força de lei". Portanto, de maneira oposta ao que é manifestado no âmbito social, Leite (2007) afirma que

[59] Será preservada a grafia Bomfim, quando referir-se ao livro de Zora Seljan. Entretanto, ao fazer referência ao Senhor do Bonfim fora da peça de Zora Seljan será utilizada a grafia Bonfim, conforme site do santuário: https://santuariosenhordobonfim.com/.

> O conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira. (LEITE, 2007, p. 96)

Logo, o mito deve ser compreendido como algo verdadeiro, que explica comportamentos, crenças e legitima a representação social e cultural. Dessa maneira, Zora Seljan (1958) faz uma abordagem enfatizando os valores, a cultura, o que permeia esta mitologia, mantendo o compromisso e respeito com o objeto pesquisado. Sendo assim, é considerada uma autora de axé, pois evidencia o que lhe é permitido, sem deixar de preservar o segredo. Sobre esse conceito, Leite (2018) afirma que

> Autores e autoras de axé autorizados a verem os segredos, se autora ou autor de axé de fato, só falarão aquilo que foram autorizados a falar. Como disse o internauta Georgenes Amor Divino: "O mais importante é apreciar e se calar". (LEITE, 2018, p. 135)

Portanto, nota-se o compromisso de Seljan (1958) com a religião, o cuidado e respeito que tem ao trabalhar com os elementos pertencentes à cultura afro-brasileira. Diante do exposto, é de suma importância estudar os mitos, comportamentos, crenças, além da mitologia e cultura afro-brasileiras como um todo. Para que assim, possam ser consolidados diálogos baseados na alteridade positiva e ruptura no que tange à segregação e intolerância religiosa.

3. Aspectos da mitologia afro-brasileira

Neste tópico, será possível analisar alguns dos aspectos da mitologia afro-brasileira, vigentes na peça "Festa do Bomfim", que são de suma importância para compreender a construção da autora com base na cultura afro-brasileira. Alguns dos elementos apresentados serão comportamentos e características dos orixás, além de rituais, que permeiam tal religião de matriz africana.

As personagens são entidades parte de tal mitologia. Para Reginaldo Prandi (1997), segundo "(...) o candomblé, cada pessoa pertence a um deus determinado, que é o senhor de sua cabeça e mente e de quem herda características físicas e de personalidade" (PRANDI, 1997, p. 12). Sendo assim, o autor deixa explicito, que no candomblé, cada indivíduo possui características físicas e de personalidade semelhantes a de seu orixá, visto que os orixás têm comportamentos e características dos huma-

nos. O autor afirma e complementa esse fator em outro fragmento de seu texto

> Embora na África haja registro de culto a cerca de 400 orixás, apenas duas dezenas deles sobreviveram no Brasil. A cada um destes cabe o papel de reger e controlar forças da natureza e aspectos do mundo, da sociedade e da pessoa humana. Cada um tem suas próprias características, elementos naturais, cores simbólicas, vestuário, músicas, alimentos, bebidas, além de se caracterizar por ênfase em certos traços de personalidade, desejos, defeitos, etc. (PRANDI, 1997 p. 12)

Dessa maneira, as divindades pertencentes ao enredo são Oxalá, Oxaguian, Exu, Oxum, Nanã[60], Xangô e Airá. Além desses, Iemanjá, Iansã e Oxóssi são mencionados no decorrer da peça. A análise de arquétipos e de representações dos referidos mitos ajudará no entendimento de leitores leigos e/ou distantes do universo afro-brasileiro.

3.1. Exu

Exu é "(...) com certeza, o membro mais famoso do panteão afro-baiano" (MAGALHÃES, 2015, p. 92). Diferentemente do que muitos pensam, esta divindade não é maléfica, e sim, protetora. A saudação a esta divindade é "Laroiê". Suas cores são o vermelho, preto e branco. Tem como instrumentos o gorro, ogô e ganchos, é considerado o senhor das oferendas. É uma personagem, que pouco aparece na narrativa. Oxalá o fez do mesmo barro de Omolu, o que acabou despertando em Nanã uma fúria, pois não foi agraciada com os filhos que desejava. O deus da criação explica a Oxaguian a natureza de tal divindade e o motivo pelo qual o moldou dessa maneira.

> OXALÁ- Era preciso nascer uma criatura capaz de estimular o movimento. Um orixá indiferente ao bem e ao mal, executor irresponsável das ordens do destino. Criança louca sem consciência dos favores ou misérias que esparrama.
>
> OXAGUIAN- E deste-lhe o privilégio de conhecer o futuro que ele trocou com Ifá pelo direito de receber as primeiras homenagens nos sacrifícios. E consentiste no arranjo que fez com Ogum para guardar os caminhos. (SELJAN, 1958, p. 34)

Sendo assim, como guardião das tradições é "(...) capaz de ferir o próprio pai" (SELJAN, 1958, p.35). Ele pode entrar e sair de qualquer ambiente sem nenhum impedimento, não à toa é denominado o orixá

[60] Será utilizada a grafia Nanã, seguindo o modelo atualizado de Ildásio Tavares. Contudo, nas citações de trechos da peça será mantida a Nanan, conforme Zora Seljan.

mensageiro. De acordo com Tavares (2000), "Exu é o responsável pelo funcionamento de tudo no candomblé, desde sua presença como mensageiro dos orixás para os homens, completando-se com seu papel de mensageiro dos homens para os orixás" (TAVARES, 2000, p. 113).

Além disso, na citação, Oxaguian ressalta o fato de Exu ter trocado com Ifá o privilégio de conhecer o futuro pelas primeiras homenagens nos sacrifícios. Sobre isso Prandi (1997) afirma que em "(...) qualquer cerimonia é sempre o primeiro a ser homenageado, para se evitar que se enraiveça e atrapalhe o ritual " (PRANDI,1997, p. 13) e Carneiro (2008) complementa que eis "(...) por que o primeiro dia da semana lhe é dedicado: os dias subsequentes correrão felizes, suavemente, sem perturbações nem intranquilidades" (CARNEIRO, 2008, p. 69). Desta maneira, percebe-se o quanto Exu é capaz de promover mudanças e ditar ordens, "(...) é o próprio princípio do movimento, que tudo transforma, não respeita limites, e, assim, tudo o que contraria as normas sociais que regulam o cotidiano passa a ser atributo seu" (PRANDI, 2001, p. 50).

De acordo com Magalhães (2015, p. 92), "Exu frequenta as encruzilhadas, senhor de todos os caminhos". Esse é um fator nítido na história, as três vezes que Oxalá se deparou com ele, estava sentado em uma encruzilhada o aguardando para mais uma de suas travessuras

> EKÉDE: Oxalá saiu de madrugada. Como era idoso, ia devagar, apoiado no seu pachorô.
> No meio do caminho encontrou-se com Exu, que estava sentado numa pedra, junto de uma baita quartinha de azeite. Exu saudou o velho e pediu-lhe que o favorecesse, ajudando-o a erguer sua encomenda. Sem maliciar, Oxalá agachou-se, penosamente por causa do reumatismo e fez força, com mais dificuldade ainda. Assim que se viu servido, Exu virou a quartinha, entornando-lhe o azeite, da cabeça aos pés.
> Muito satisfeito, desandou a pular, rindo e caçoando do velho. Este não disse nada. Afastou-se carrancudo, procurou uma fonte, banhou-se com o sabão da costa, vestiu roupa limpa e deixou a suja em oferenda. (SELJAN, 1958, p. 41-2)

Nota-se que Exu instaura o caos, testa os seres humanos. Tavares (2000) explica isso como uma forma deste orixá despertar no homem a consciência do ser, um aviso de que algo não vai bem, já que em momento de tranquilidade não se percebe sobre o mal e foi justamente o que ocorreu com Oxalá quando se deparou com as travessuras desse filho em seu caminho, era essa a mensagem que ele queria passar.

3.2. Oxalá

A peça gira em torno de Oxalá, que é "(...) o orixá supremo, o mais poderoso e pai de todos, por isso é saudado Rêpa Babá" (TAVARES, 2000, p. 37). Através dessa característica, pode-se perceber que ele é associado ao Senhor do Bonfim, na Bahia, Jesus Cristo, e também à Lavagem do Bonfim, que acontece na quinta-feira, que antecede o segundo domingo após o dia de santo reis. É caracterizado como o Deus da criação e tem o poder de modelar seus próprios filhos. Em uma de suas falas é possível identificar isso.

> OXALÁ: É simples. Sou o encarregado da procriação. Olodumaré — o senhor — esculpe os homens e as mulheres nas suas formas grosseiras. Eu faço os retoques. Coloco os olhos, o nariz, a boca, os braços, os cabelos, para que Olodumaré lhes insufle o fogo vital. Assim sendo, tenho o privilégio de modelar meus próprios filhos. (SELJAN, 1958, p. 31)

Sua amada Nanã gostaria de ter filhos bonitos e que lhe orgulhassem, no entanto, ocorreu justamente o contrário, muito chateada, refugiou-se no reino de Xangô. Oxalá, sentindo-se culpado, decidiu ir buscá-la, enfrentando, assim, o destino. O babalorixá – adivinho[61] – tentou impedir a viagem, pois ao jogar os búzios percebeu maus presságios no caminho, mas, como uma das características dessa divindade é muita firmeza nos propósitos, insistiu.

> BABALORIXÁ: Ó meu amo Ifá, encarregado das coisas ocultas, tu que ouves a pulsação do tempo e sabe decifrar os augúrios, responde ao humilde sacerdote, se é do teu agrado a viagem do rei. *(Tira da roupa um saquinho e joga cinco búzios no chão).*
> BABALORIXÁ: (*Diz palavras incompreensíveis e risca o dedo no ar, depois exclama muito assustado)* Meu senhor!
> OXALÁ: Diz!
> BABALORIXÁ: Ifá não te aconselha a viajar.
> OXALÁ: Joga outra vez.
> BABALORIXÁ: (*Jogando novamente)* os búzios confirmam.
> OXALÁ: Que me espera?
> BABALORIXÁ: Um rosário de sofrimentos.
> OXALÁ: Tenta de novo.
> BABALORIXÁ: *(Jogando os búzios)* O caminho está fechado.
> OXALÁ: *(Levantando-se)* Irei de qualquer maneira.
> BABALORIXÁ: (Levantando-se) É perigoso, meu senhor!
> OXALÁ: Babalorixá, não estou satisfeito. Vai preparar novamente o cerimonial para consultar Ifá. Talvez alguns sacrifícios e oferendas possam dissipar os maus agouros.
> BABALORIXÁ: Obedeço-te Oxalá. (SELJAN, 1958, p. 25-7)

---

[61] Ao pé de letra o adivinho é o babalaô, pai do segredo. Entretanto, na obra como no mundo afro-brasileiro, o babalorixá ou pai de santo é também um adivinho.

O ato de jogar os búzios é um dos elementos presentes em tal mitologia. Prandi (1997) afirma que no candomblé, por meio dos búzios, é possível prever o futuro e oferendas são entregues para a solução do problema notificado. Por esse motivo, o orixá da criação sugeriu sacrifícios e oferendas, após os búzios sinalizarem os maus presságios em seu destino.

Oxalá fez o triste trajeto e de fato passou por todo o sofrimento que Ifá o alertou. As travessuras de Exu e as pernas quebradas pelos servos foram exemplos do sofrimento de Oxalá. A partir de então, a Festa do Bonfim vai ganhando sentido, pois tudo gira em torno dos acontecimentos relacionados a esse orixá. Algumas das características do senhor do pano branco aparecem de forma nítida no final da peça. Segundo Tavares "Oxalá veste branco, sempre branco e suas contas são brancas também. Seu instrumento principal é o Opaxorô". A cor branca nesse contexto representa a purificação, assim, por conta de tudo o que sofreu no decorrer do caminho, inclusive por ter ficado sujo de carvão todos os anos, ele pede que, "Relembrando o que sofri, doravante, aqueles que se dedicarem ao meu culto devem se vestir sempre de branco" (SELJAN, 1958, p. 141). Em relação ao Opaxorô, era o instrumento que carregava quando foi abordado pelos servos, estes roubaram as franjas de pérolas e a pomba cravejada de brilhantes, que continha no cajado e fugiram para não serem descobertos.

Além disso, ainda em lembrança ao seu sofrimento Oxalá proíbe a todos "(...) de comer iguarias salgadas ou feitas no azeite. Não podem montar em cavalos, usar qualquer objeto feito com o couro desse animal ou provar de sua carne" (SELJAN, 1958, p. 141). Sendo assim, o sal e o azeite tornam-se quizila[62] de Oxalá, visto que por conta desses ingredientes, acabou sendo alvo de travessuras de Exu. Em relação ao animal, é por conta do mal-entendido, que ocorreu quando encontrou o cavalo branco de Xangô. Os servos do orixá da justiça, injustamente, acusaram e prenderam Oxalá pelo roubo do cavalo, sem o orixá pai nunca ter realizado tal malfeito.

Noutro fragmento, ainda pede que dignificando "(...) meu longo cativeiro, devem cultuar a virtude da paciência, sofrer com altruísmo e perdoar os inimigos" (SELJAN, 1958, p. 142). Não à toa, é considerado sereno e benévolo, além de detestar confusões, tanto que na peça muitos não entendem o motivo dele ter perdoado quem o feriu.

---

[62] Tabu, interdição religiosa (CASTRO, 2005, p.329).

Um dos aspectos fundamentais é a questão da água que retira as impurezas e descarrega todas as maldades. A água é utilizada como ponto primordial no final da peça, fundamentando, assim, a Lavagem do Bonfim, uma vez que quando Oxalá é encontrado está todo sujo e sofrendo por conta da injustiça, assim, jogaram-lhe água para que purificasse os agravos. Todos foram vestidos de branco, carregando vasos de água para purificar o sofrimento, lavando o senhor do pano branco.

3.2.1. Oxaguian[63]

Este orixá é o primogênito de Oxalá,na narrativa é quem ocupa o seu lugar, enquanto decide enfrentar o destino. De acordo com Magalhães (2015), Oxaguian configura "(...) outro aspecto do mesmo Oxalá que então se representa como um moço guerreiro, impávido, majestoso. É um rei muito valente, viril, mas alegre e cheio de nobreza" (MAGALHÃES, 2015, p. 41). Assim, é considerado uma qualidade de Oxalá, e apresenta-se como uma jovem versão desta divindade

3.3. Nanan

Em Candomblés na Bahia (2000), Ildásio Tavares enfatiza algumas características dos orixás pertencentes à mitologia afro-brasileira e uma delas é Nanan. Segundo Tavares, Nanã ou Nanan é um orixá

> [...] muito poderoso [...] é um orixá muito velho, uma mãe ancestral e aparece na África toda, com nomes variados, como Nan, Nambuku, Namburuku [...]. As cores de Nanã são azul e branco o branco simbolizando a marca de Oxalá e o azul a terra pois ela é um símbolo de fertilidade que se expressa com a lama, mistura da terra com a água de onde surge toda a vida, mas para onde a vida retorna. Portanto, Nanã está também associada à morte.
> O instrumento de Nanã é o ibiri que pode ser tomado, às vezes, como símbolo da criança, pelo modo como Nanã dança, aconchegando o ibiri. A saudação a Nanã é sáluba. (TAVARES, 2000, p. 43)

Na narrativa ficcional, Nanã é a mulher de Oxalá. Entristecida, refugiou-se no reino de Xangô, pois, não foi agraciada pelo senhor da criação com os filhos que almejava. Segundo Tavares (2000) ela "(...) é mãe basicamente de Omolu, mas há quem diga que ela é mãe de Oxumarê (...) Há ainda quem afirme que Nanã é mãe de Exu" (TAVARES, 2000, p.

[63] Será conservada a grafia Oxaguian, quando tratar-se de transcrição do texto de Seljan (1958) e a grafia Oxaguiã para outras possibilidades para outras possibilidades.

43). O fragmento a seguir explicita os sentimentos desta em relação à maternidade.

> NANAN: A maternidade foi o espelho que não deu meu rosto.
> OXUM: Já pensaste na alegria dos peixes se pudessem conceber passarinhos?
> NANAN: Meus filhos não cantam de madrugada.
> OXUM: Mas inspiram respeito.
> NANAN: Ou medo.
> OXUM: O respeito é a canoa do amor.
> NANAN: Ah Oxum, riso da fonte, tentas me consolar mas só quem já sofreu pode entender a dor alheia. Casei-me com Oxalá, o encarregado da procriação, para ter o gasto de dar a luz a um filho bonito. E o traidor me enganou duas vezes! Que a mãe terra me vingue! Que o céu o castigue! És moça e nunca sofreste. Como pode avaliar meu desespero? (SELJAN, 1958, p. 49-50)

Diante disso, é possível perceber que existe nela o anseio da maternidade, mas, o desejo de ter os filhos à sua maneira acaba despertando nessa divindade uma relação de amor e repulsa por ambos, posto que em um dado momento da peça ela comenta sobre Exu como se estivesse com saudades. No final da narrativa, Oxalá realiza o desejo da amada em ter um filho, que a acompanhe na velhice.

Além de ser associada à maternidade, "Nanan era considerada grande justiceira" (PRANDI, 2001, p. 198). No entanto, "(...) sua imparcialidade era duvidosa. Os homens temiam a justiça de Nanã pois se dizia que Nanã só castigava os homens e premiava as mulheres" (PRANDI, 2001, p. 198). Esse fator pode ser notado em uma passagem da narrativa na qual Nanã e Oxum conversam sobre a fúria de Oxóssi.

> OXUM: Podes avaliar meu desatino. Não pensava só em mim. Havia Iansã, a irmãzinha que educo desde pequena. Quem iria nos hospedar, incorrendo no desagrado do poderoso rei da mata?
> NANAN: Por que não me procuraste? Conheço bem a leviandade dos homens e saberia proteger-te.
> OXUM: Estavas uma braveza, na maior fundura do oceano. (SELJAN, 1958, p. 52)

Em relação à "fundura do oceano", mencionado na citação, é possível afirmar que Nanã é a "dona das águas profundas" (SELJAN, 1958, p. 16), tanto que ao final da peça, Oxalá a homenageia com a Coroa Faísca, que ficará guardada no fundo do mar.

> OXALÁ: (Erguendo-se) Levanta-te, Rainha das Águas Profundas. És a ofendida, sou eu quem devo me lançar a teus pés.
> NANAN: Meu senhor!

> OXALÁ: (Sentando-a ao seu lado) Eis o prêmio da virtude! (Oferece-lhe a coroa, sem entregá-la ainda). Povo! Olhai bem esta jóia que será guardada no fundo do mar. (A coroa faísca). Quem jurar pela coroa de Nanan, sob pena de morte, deve dizer a verdade! (SELJAN, 1958, p. 152)

Por fim, após todo desgosto, Nanã alcançou a graça de ter o filho como sonhava, tornando-se assim a mãe de Oxumarê, o arco íris.

3.4. Xangô

Xangô é uma das figuras centrais da história. Na narrativa é o esposo de Oxum e Obá, mas há vários mitos dessa divindade que incluem Iansã como uma das esposas do rei de Oió. Segundo Tavares (2000) a "(...) ligação de Xangô com o amor é muito forte. Pode-se dizer que ele é o orixá do amor. Xangô teve várias mulheres e possuiu todos os orixás femininos" (TAVARES, 2000, p.83). Diante disso, percebe-se que uma das características desse orixá é a poligamia. Sobre isso Leite (2018) afirma que enquanto "(...) os adeptos de cristo veem agressividade e subserviência no ato poligâmico, na mitologia nagô há outros sentidos, inclusive para a maternidade" (LEITE, 2018, p.20). Além de ser associado ao amor, é caracterizado também como orixá da justiça, e por mais que receba tal designação, uma injustiça ocorreu em seu reino. Os servos confundiram Oxalá com o ladrão do cavalo branco e acabaram o maltratando, deixando-o aleijado e preso

> XANGÔ: Ah meus ministros, que vergonha! Eu, o orixá da justiça, cometi sem querer monstruoso delito. Pela primeira vez um inocente foi condenado no meu reino. (SELJAN, 1958, p. 121)

Uma das características mais importantes deste orixá é, segundo Carneiro (2008) "(...) a representação das tempestades e dos raios, do trovão e das descargas elétricas" (CARNEIRO, 2008, p. 65), por esse motivo conseguiu controlar o terremoto e amenizar o desespero das personagens, como explicita a citação a seguir.

> XANGÔ – (*Gritando*) Calma, gente! Povo de Xangô não se assusta com tremor de terra. Sou o dono do trovão. Vou pisar com força, para segurar o terremoto.
> NANAN- Está passando.
> OXUM- Xangô dominou a terra.
> AS DUAS- (*Fazendo vênia*) Kauô- Kabiecile! Xangô!
> CÔRO DE VOZES, LÁ FORA- Kauô- Kabiecile! Viva o Rei!
> XANGÔ- (*Sapateando*) Ah terra madrasta! Que mal te fiz eu?
> 2ª IAÔ- (*Entrando*) Está chovendo sangue!
> OXUM- (*Assustada*) Então é coisa do céu.

> NANAN- Que faremos?
> XANGÔ- Chamai os escravos e os servos! Vamos ao templo levar nossas oferendas. (SELJAN, 1958, p. 66-8)

Outro aspecto pertencente a Xangô e muito nítido na peça é a generosidade e hospitalidade. Nanã e Oxum são exemplos disso, sendo que foram acolhidas pelo orixá da justiça em momento de apuros. A primeira por ter fugido do reino de Oxalá após ficar chateada com ele e a segunda por ter se separado de Oxóssi, tornando-se assim uma de suas mulheres. O reino de Xangô era muito farto, rico e com muita vitalidade. Segundo Leite (2018, p.21) "(...) diz-se na Bahia que Xangô é o homem do dinheiro, senhor de fortunas".

No entanto, a prosperidade, que reinava foi dando espaço à miséria e o reino, que era tão rico, ficou dilacerado por sete anos, afetado pela praga, infertilidade dos solos e das fêmeas, sendo isso reflexo da injustiça cometida com Oxalá pelos servos.

> XANGÔ: Como se não bastasse o inexplicável desaparecimento de Oxalá, a mão do Céu castiga meu reino e dízima meu povo.
> ABIÒDÚM: Faz sete anos que não chove.
> XANGÔ: Faz sete anos que a praga devora os campos.
> ABIÒDÚM: Sete anos de seca, sete anos de peste.
> XANGÔ: As mulheres não têm filhos.
> ABIÒDÚM: As fêmeas não dão crias.
> OLUGBÃ: E a fome, meu senhor? (SELJAN, 1958, p. 113-14)

Iansã, dona do vento, que na narrativa é a irmã de Oxum, foi quem conseguiu falar com Ifá sobre os acontecimentos dos últimos sete anos no reino de Xangô, pois o babalorixá já não tinha mais o poder da adivinhação. Assim, ele revelou sobre o velho, que havia sido preso injustamente e que por conta disso, o reino padecia. Então, Xangô e os demais empenharam-se na busca do senhor e quando descobriram de quem se tratava sentiu-se desonrado. Como forma de se redimir, deixou seu filho Airá, também conhecido como Xangô menino, às ordens de Oxalá para sempre.

3.5. Oxum

Oxum, considerada a esposa favorita de Xangô, é a iabá[64] da beleza. Segundo Prandi (1997) é a "Deusa da água doce, do ouro, da fertilidade e do amor" (PRANDI, 1997, p. 14). Seu instrumento é o abebê, um

[64] Orixá feminino.

leque circular comum espelho. A cor desta divindade é o amarelo ouro e assim como todos os orixás da água, o seu dia é sábado.

Na peça, é a filha de Iemanjá e irmã de Iansã. Era casada com Oxóssi, rei da mata, mas tudo mudou depois que o caçador convidou Xangô para uma ceia em sua casa, foi em busca de um animal para servi-lo e ao chegar, encontrou a esposa deitada no mesmo quarto que dono do trovão. Por ser a sensualidade uma de suas características, Oxóssi não descartou a possibilidade de que Oxum estaria de fato com Xangô, mas, esta negou tal envolvimento, afirmou que este "(...) repousava aos pés do leito, como se fosse uma criança" (SELJAN, 1958, p. 51). No entanto, Oxóssi não acreditou, como vingança, jogou-lhe um ebó para que não existisse no mundo beleza perfeita

> OXUM – A beleza foi manchada, ai de mim. Oxóssi me jogou um ebó tão forte que ninguém poderá desfazê-lo.
> NANAN – Não vejo sinais de tal praga.
> OXUM- Minhas pernas, claras como o leite, estão fouveiras. Ele soprou um pó que veio se grudar na pele. Não há banho de folhas, nem água de chuva capaz de limpá-lo.
> NANAN – Deixa-me vê-las.
> OXUM – Vê, Nanã, vê se não tenho razão para me considerar desgraçada!
> NANAN – Mas só isto, Oxum? Manchinha sem importância, coisa que nem se nota. Minha pele fica também opaca no frio. É como se a empoasse com farinha cheirosa.
> OXUM – Agradeço teu consôlo, mas esta nódoa é desonra. Oxóssi soube escolher sua vingança. Daqui para frente não haverá mais beleza perfeita no mundo. (SELJAN, 1958, p. 55-6)

Após o ocorrido, Oxum passou a viver com Xangô, tornando-se uma de suas mulheres. Em uma das passagens da peça, Xangô reconhece os domínios de Oxum como a fertilidade, a riqueza e deixa explicito que ela levou muita sorte para o reino tu "(...) me destes sorte. Nunca se viu fartura igual e cada vez aumenta mais" (SELJAN,1958, p. 80). Outro aspecto dessa divindade, que pode ser percebido no desenrolar da história é a mediação. Ela intermediava algumas ações do reino, procurando soluções para os problemas que surgiam.

> NANAN- És uma boa dona de casa, Oxum.
> OXUM- Procuro resolver os problemas domésticos sem aborrecer Xangô. (SELJAN, 1958, p. 63)

Diante do exposto, é possível perceber que para além da sensualidade e vaidade que são colocados como elementos principais desta, Oxum é um orixá muito poderoso, tanto que, segundo Tavares (2000) ela é

"(...) dona do líquido amniótico, do fluxo menstrual, da gestação e do parto" (TAVARES, 2000, p. 51) e que "(...) preside sobre os mistérios da vida" (TAVARES, 2000, p. 51).

4. Considerações finais

Desta forma, nota-se que Zora Seljan por meio dos mitos e das divindades de sua narrativa, legitima e representa uma cultura carregada de valores e significados, que infelizmente ainda é alvo de discriminação por aqueles que vivem guiados pelo racismo e pela intolerância. Sendo assim, percebe-se o quanto a mitologia afro-brasileira é rica e possui aspectos de suma importância que ampliam o conhecimento, promovem a valorização de nossas raízes e buscam romper com a intolerância e preconceito que ainda estão enraizados na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia* (um vocabulário afro-brasileiro). 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e racismo: aula inaugural na FFLCH – USP em 10.03. 1993. *Revista Princípios*, n. 29, p. 10-16, São Paulo, junho-julho de 1993. Disponível em: https://santuariosenhordobonfim.com/ Acesso em: 18 de março de 2021.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços. In: ____ (Org.). *Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade*. Amargosa-BA: UFRB, 2007.

_____. *Pensamento Insurgente*: direito à alteridade, comunicação e educação. Salvador: EDUFBA, 2018

_____; RAMOS, Ricardo Tupiniquim (Orgs). *Leituras de Letras e Cultura*. V. I. Salvador: Quarteto, 2018.

MAGALHÃES, Elyette Guimarães de. *Orixás da Bahia*. 6. ed. Salvador: Assembleia Legislativa, 2015.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1995.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Cia das letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Exu, de mensageiro a diabo*. São Paulo: Revista USP, 2001.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil. In: ____. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 1-50

SELJAN, Zora. *Festa do Bomfim*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

TAVARES, Ildásio. *Candomblés na Bahia*. Salvador: Palmares, 2000.

CASAMENTO A QUALQUER PREÇO? MUDANÇAS SOCIAIS E (IN)DEPENDÊNCIA FEMININA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Danielle Brito da Cunha (UFRN)
professoradanibrito@gmail.com
Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

O casamento é um evento social que transcende gerações e sociedades, tendo em vista ser uma prática jurídica e, em algumas instâncias, religiosa. Associado ao ideal de felicidade, durante décadas, as mulheres viram, no matrimônio, a realização de um sonho, embora tivessem que comprovar dotes culinários, cuidados com o lar e traquejos na maternidade. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo fazer uma comparação entre trechos do texto "O hábito de engolir sapo para manter marido a qualquer preço", na obra "O melhor de Carmen da Silva", organizada por Laura Civita, e dois vídeos no *Instagram* do Pastor @claudioduarte. Nesse sentido, interessa-nos verificar as mudanças socioculturais e as noções sobre (in)dependência feminina imbricadas nesses discursos. Para isso, recorremos aos postulados da Análise Crítica do Discurso, especialmente aos preceitos de Fairclough (2008). Os resultados indicam que há um certo grau de liberdade de escolha, isto é, as mulheres têm o poder de decidir sobre seu estado civil, graças às mudanças socioculturais, principalmente o ingresso no mercado de trabalho e a consequente independência financeira. Ademais, o humor nas postagens nos permite inferir que o casamento não deve ser visto como "um fardo" ou como uma instituição que demanda, apenas, obrigações.

Palavras-chave:
Casamento. Feminismo. Mudanças socioculturais.

RÉSUMÉ

Le mariage est un événement social qui transcende les générations et les sociétés, en vue d'être une pratique légale et, dans certains cas, religieuse. Associées à l'idéal du bonheur, pendant des décennies, les femmes ont vu, dans le mariage, la réalisation d'un rêve, bien qu'elles aient dû prouver des compétences culinaires, prendre soin de la maison et des compétences dans la maternité. Partant de cette prémisse, ce travail vise à faire une comparaison entre des extraits du texte L'habitude d'avaler une grenouille pour garder un mari à tout prix, dans l'ouvrage « Le meilleur de Carmen da Silva », organisé par Laura Civita, et deux vidéos sur Instagram de Pasteur @claudioduarte. En ce sens, nous nous intéressons à vérifier les changements socioculturels et les notions de (in) dépendance féminine imbriquées dans ces discours. Pour cela, nous recourons aux postulats de l'Analyse Critique du Discours, en particulier aux préceptes de Fairclough (2008). Les résultats indiquent qu'il y a un certain degré de liberté de choix, c'est-à-dire que les femmes ont le pouvoir de décider de leur état matrimonial, grâce aux changements socioculturels, en particulier l'entrée

sur le marché du travail et l'indépendance financière qui en résulte. De plus, l'humour des messages permet de déduire que le mariage ne doit pas être vu comme « un fardeau » ou comme une institution qui ne demande que des obligations.

Mots clés:
Féminisme. Mariage. Changements socioculturels.

1. Considerações iniciais

A relação marital é uma pauta recorrente nos meios de comunicação de massa, sejam eles impressos, sejam televisivos e digitais. Dicas de como agradar ao parceiro, de como sair da rotina e de como comemorar as bodas são alguns assuntos recorrentes na imprensa feminina, principalmente na revista Claudia. Já no âmbito digital, as páginas do *Instagram* que discutem os relacionamentos na atualidade têm ganhado cada vez mais seguidores, haja vista elas contemplarem a prática do aconselhamento e a discussão de assuntos que são de interesse da população.

Mediante esse contexto, este trabalho tem como objetivo fazer uma comparação entre os discursos presentes no texto "O hábito de engolir sapo para manter marido a qualquer preço", na obra "O melhor de Carmen da Silva", organizada por Laura Civita, e em dois posts, em formato de vídeo, no *Instagram* do Pastor @claudioduarte.

Nos discursos escolhidos para compor o *corpus* deste artigo, interessa-nos verificar as mudanças socioculturais e as noções sobre (in)dependência feminina imbricadas nesses discursos, à guisa da Análise Crítica do discurso. Para isso, recorremos aos preceitos da corrente social de Fairclough (2016), bem como aos postulados de Sztompka (2005) para discutir as noções sobre mudanças sociais, de Melo (2017) para fundamentar sobre discurso religioso, de Meira (2016) e Del Priore (2020) para versar sobre independência e direitos femininos.

Os resultados nos levam a inferir que o "consultório sentimental" é uma característica forte em ambos os discursos e que há pontos de convergência e divergência entre as formas de aconselhamento da escritora Carmen da Silva e do Pastor Claudio Duarte, conforme evidenciaremos nas análises deste texto. Ademais, convém pontuar que a independência financeira das mulheres foi um fator preponderante nas mudanças sociais e comportamentais quando o assunto em pauta é casamento.

2. *Mudanças sociais e o discurso religioso: ACD em cena*

A Análise Crítica do Discurso – ACD – é uma teoria-método que está se expandindo paulatinamente no Brasil. Em nossas pesquisas, temos nos ancorado na corrente social desenvolvida por Fairclough, visto que esta se volta para os discursos das minorias e analisa as mudanças sociais em determinados contextos, em dadas esferas, como a política, a jurídica, a midiática e a religiosa.

Partindo dessa premissa, analisar as mudanças sociais acerca do casamento nos deixa na incumbência de resgatar determinados conceitos, dentre os quais iniciamos com o de mudança social, que, na visão de Sztompka (2005),

> [...] é a transformação da organização da sociedade e de seus padrões de pensamento e comportamento através do tempo; é a modificação ou transformação da maneira como a sociedade é organizada; diz respeito às variações das relações entre indivíduos, grupos, organizações, culturas e sociedades através do tempo e são as **alterações dos padrões de comportamento**, relações, instituições e estrutura social **através do tempo**. Sztompka (2005, p. 30) (grifos nossos)

Como se pode ver, o tempo é um fator crucial quando se avalia as mudanças que perpassam uma sociedade. As alterações comportamentais, mencionadas pelo autor, nos permitem afirmar que a Instituição "Casamento", na atualidade, é permeada de novas concepções, novos valores e princípios, embora as normas que a instituem sejam as mesmas há muitos anos. Em outras palavras, as obrigações civis são praticamente estáticas; já as questões religiosas sofreram bruscas transformações, como, por exemplo, a discussão sobre adultério e divórcio.

Acerca dessa vertente religiosa – foco da nossa investigação – Melo (2017, p. 88-9) afirma que a religião exerce uma grande influência nos moldes comportamentais, tendo em vista ser "uma prática social responsável por propagar doutrinas e dogmas, além de influenciar diretamente a vida do fiel". Essa influência tem se disseminado, nesta pandemia[65], especialmente nas redes sociais, isto é, ocorre a midiatização do discurso do religioso, que, em linhas gerais, significa dizer que "quando os fiéis deixam as missas ou os cultos, eles podem continuar tendo acesso ao 'fazer' religioso pelas diversas mídias presentes na contemporaneida-

[65] Desde março de 2020, quando foi oficializada a pandemia do vírus COVID-19, as celebrações religiosas presenciais foram suspensas em todo o Brasil. Em alguns momentos, a ida aos templos e igrejas foram flexibilizadas, embora as exigências quanto ao cumprimento dos protocolos de segurança tenham se mantido.

de" (MELO, 2017, p. 89). É exatamente esse "fazer" religioso que constataremos nos vídeos do Pastor Claudio Duarte, em nossas análises.

Ainda sobre a religiosidade, Lemos (2005) ratifica que

> [...] é exatamente por trabalhar com questões simbólicas que os discursos religiosos interferem na elaboração e difusão dos símbolos culturalmente disponíveis, dos conceitos normativos, das noções de fixidade e de identidade. Ao interferir na elaboração e difusão destes elementos em conexão com outros campos da cultura, os discursos religiosos penetram no âmago das concepções de vida das pessoas. (LEMOS, 2005, p. 127)

Acerca disso, convém destacar que a identidade religiosa sofre transformações, tal como propõe Bauman (2005) ao defender a ideia da fluidez, da liquidez, da instabilidade do indivíduo. Todavia, o que se vê na atualidade não são mudanças bruscas, como a troca de religião ou negação da fé, sem que haja justificativas plausíveis para isso. Nesse sentido, a fixidade, como afirma Lemos (2005), é uma tendência na pós-modernidade, que pode ser comprovada a partir elementos bem característicos: indumentária, ritos religiosos e crenças por longos anos.

3. Casamento, "sapos" e feminismos

Conforme já mencionado anteriormente, a revista feminina Claudia assumiu o papel de aconselhar as mulheres leitoras sobre diversos assuntos. Em outubro de 1961, despontava nas bancas um meio de comunicação de massa que versava sobre a tríade clássica dos papéis femininos: o de mãe, esposa e dona de casa (MEIRA, 2016). Mais tarde, algumas temáticas passaram a ser recorrentes, como direitos femininos e mercado de trabalho, embora o grande sucesso fossem as dicas sobre como "segurar o marido" e educar os filhos.

Nessa conjuntura, a coluna "A arte de ser mulher", de Carmen da Silva, contemplava estratégias de como se comportar para arranjar um marido e de como ter uma relação harmônica e feliz. Todavia, é conveniente frisar que esse ideal de felicidade, muitas vezes, era um mero rótulo social, haja vista as mulheres terem de engolir muitos "sapos" para não chegar a um processo de separação, de divórcio. Dentre os mais comuns, citamos o fato de algumas mulheres terem conhecimento do adultério − das relações extraconjugais dos seus maridos − e optarem pelo silêncio, para não provocar uma discussão, um atrito que, para elas, seria desnecessário.

Mediante a sansão de algumas leis e a concessão de alguns direitos, como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e o ingresso da mulher no mercado de trabalho passamos a constatar um novo cenário. O divórcio já não assustava, as agressões já não eram toleradas e "salvar" a relação já não era mais o principal objetivo das mulheres casadas. A respeito disso, Del Priore (2020) explica que a independência financeira foi o principal fator dessa mudança sociocultural. Isso porque os discursos ameaçadores de que os filhos "passariam fome" não surtiam mais efeito, não causavam mais pânico.

Ademais, é basilar enfatizar que os casamentos "arranjados" caíram em desuso e, por mais que a pressão familiar para que as filhas não fiquem solteiras depois dos 30 anos persista nos dias atuais, o número de casamentos diminuiu consideravelmente. As pesquisas de Meira (2012, 2016) ratificam isso, ao provar que a autoestima e a independência feminina passaram a ser primordiais para as mulheres na contemporaneidade.

Além disso, a partir do advento da pílula anticoncepcional, passou-se a discutir sobre a liberdade sexual e o planejamento familiar, pois

> [...] no fim dos anos 1960 já se via em toda parte slogans sobre o direito ao prazer. Agora, podia-se considerar a sexualidade feminina, também, uma forma de deleite. Além de permitir-se escolher o parceiro, fazer amor se tornou uma coisa boa, não somente uma maneira de fazer crescer a família. A "mulher liberada" optou por viver uma sexualidade plena, como nunca antes lhe fora facultado. Além disso, o surgimento da pílula tornou a mulher livre para escolher seu destino: concluir estudos superiores ou participar do mercado de trabalho sem ser interrompida por uma gravidez. (DEL PRIORE, 2020, p. 192)

Em síntese, há, notadamente, uma nova era para as mulheres. Escolher o parceiro, a hora certa para casar, planejar o número de filhos e não ter que optar pela carreira profissional ou pela família são alguns fatores que merecem destaque aqui. Vejamos, então, nas análises do nosso *corpus* como o casamento é discutido pela escritora Carmen da Silva e pelo Pastor Claudio Duarte.

4. Casamento a qualquer preço? Uma análise de perto

Passando ao *corpus* selecionado, este artigo se debruça sobre trechos do texto *O hábito de engolir sapo para manter marido a qualquer preço*, da obra "O melhor de Carmen da Silva", de 1965, organizada por Laura Civita, e dois *posts* do Pastor @claudioduarte, em formato de vídeos curtos, publicados no ano vigente, no *Instagram*. Com intuito de o-

timizar a análise, transcrevemos os conteúdos dos vídeos abaixo e, na sequência, tecemos as análises.

Vídeo I: Tentativa ou tolerância?

Olá, povo abençoado, graça e paz,

As pessoas falam muito comigo: "Pastor, eu já tentei de tudo pra melhorar meu casamento" e eu acredito que elas fizeram muitos esforços pra que isso acontecesse. Mas quando alguém me disse que tentou de tudo, eu faço normalmente a seguinte pergunta: "Tentou onde? com quem? que ferramentas você utilizou?" Eu sei que muitas vezes, quem já não usou uma faca para apertar um parafuso? Quem nunca usou uma ferramenta inadequada pra resolver o problema momentâneo? Por quê? Porque provavelmente não tinha a ferramenta ideal. Quando o assunto é relacionamento, as pessoas toleram mais do que tentam na verdade. Algumas pessoas confundem tentativas com tolerâncias. Por exemplo, se você tem uma doença, você diz, olha eu já tentei, eu fui no clínico geral que me mandou para uma especialista nesse hospital, depois eu fui em outro, e tive o parecer de cinco médicos e realmente a doença que eu tenho ela é incurável, somente Deus pode resolver. Quando nós olhamos para isso ela me diz né, ou essa pessoa tá dizendo onde ela tentou, o que ela fez. Mas normalmente quando um casal, um marido, uma esposa diz, não, eu já tô tentando há quinze anos, há dez anos, há cinco anos e nada muda. A minha pergunta é, tentou onde? Você foi onde? Que tipo de ferramenta você usou? Provavelmente, você ofereceu perdão porque alguém estava chorando e choro não é sinal de arrependimento, certo? mudança é sinal de arrependimento. Quando alguém chora, mas não muda, isso provavelmente talvez seja remorso ou alguma simulação, certo? alguma coisa de alguém dissimulado. Aprenda a lidar de uma forma séria com seus relacionamentos e principalmente o conjugal, procure ajuda, certo? Tente, e tentativa é diferente de tolerância.

Que Deus te abençoe e abençoe a sua casa e a sua família.

Graça e paz.

Fonte: Página do Instagram do Pastor @claudioduarte

Vídeo II: Individualidade e Individualismo?

Olá, povo abençoado, boa tarde! Uma tarde chuvosa aqui em Xerém. Já já nós vamos está caminhando aí pro culto E eu tenho falado com vocês aqui todas as tardes, deixando um trechinho aí do alta performance né? Informações que nós veremos mais à frente de uma forma mais detalhada durante o curso, mas eu resolvi passar para vocês algumas coisas, informações que eu acho pertinentes, bem importantes.

ok…

Nossa proposta é um ambiente onde os detalhes fazem a diferença, ao invés de mudanças extraordinárias bruscas, nós acreditamos que pequenas mudanças, pequenos posicionamentos e reposicionamentos podem fazer toda a diferença no relacionamento familiar num relacionamento conjugal, e hoje eu quero falar com você sobre individualidade e individualismo.

Bom, quando duas pessoas se unem, inevitavelmente cada uma carrega para esse relacionamento os seus hábitos, as suas maneiras, os seus gostos, certo? Essa pessoa traz

consigo informações da família que foi treinado de como reagir, de como lidar com dinheiro, de como lidar com privacidade, de como lidar com contexto familiar. Essas pessoas trazem isso na sua individualidade, e o casamento apesar de respeitar muito a nossa individualidade ele não pode nos fechar individualista, nós não podemos achar que o mundo gira em torno de nós, nós somos o centro e atraímos tudo para girar. Se você tá com a sensação de que o mundo gira em torno de você, é bom procurar um médico porque provavelmente você tá com labirintite. Tenha maturidade para entender, que quem vem viver com você, quem vai se aproximar de você, seja no relacionamento de amizade, seja no relacionamento familiar ou conjugal, é uma pessoa e essa pessoa ela tem o direito de escolher, ela tem o direito de querer, é muito importante. E qual é a grande sacada de um relacionamento? É entender que de vez em quando o desejo do outro prevalece, e de vez em quando o meu desejo prevalece, querer que o meu desejo prevaleça todas as vezes, o nome disso é individualismo. A individualidade ela faz com que em algum momento: "Eu quero ser ouvido" "Eu não quero ir" "Eu não quero fazer" "Eu não gosto" "Não pode ser desse jeito". Mas, em outros momentos é: "Eu vou", "Vai ser dessa maneira" "Nós vamos na casa dos seus pais" "Nós vamos a um local que eu não gosto de ir, mas eu vou porque eu sou o seu cônjuge, porque somos uma família".

É muito importante entender isso, relacionamentos saudáveis não são comportamento individualistas; mas relacionamentos saudáveis são aqueles que são capazes de respeitar a individualidade das pessoas.

Que Deus te abençoe Graça e paz

Amanhã tem mais

Fonte: Página do Instagram do Pastor @claudioduarte.

Com o intuito de fazer uma comparação, sob a ótica da ACD, em uma perspectiva diacrônica e sincrônica entre os dois *posts* e os trechos do texto de Carmem da Silva, começaremos pela descrição e aprofundamento dos discursos do Pastor Cláudio Duarte, para, em seguida, fazer o mesmo trajeto, comparando e levantando os pontos de convergência e de divergência com o texto da jornalista.

Como podemos notar, os dois *posts* transcritos acima giram em torno da temática "casamento". Embora pareçam discutir o mesmo tema, os vídeos versam sobre assuntos distintos, segundo a visão do pastor Cláudio Duarte. Enquanto o primeiro aborda as ferramentas usadas nas tentativas de recuperar um casamento que estaria passando por algum tipo de crise; o segundo desenvolve, de maneira bem-humorada, uma discussão sobre o que seria individualidade e o que seria individualismo dentro de relacionamentos, com ênfase no casamento.

É preciso, antes de tudo, entender que o discurso do pastor veiculado na mídia social Instagram, embora seja bem-humorado, se engendra dentro do universo religioso, mais precisamente na religião judaico-

cristã-protestante. Assim, como discurso religioso, tem como premissa passar uma lição, um *modus operantis*, sob o qual, os fiéis devem se respaldar/guiar/agir, mesmo que sob a nova configuração das mídias sociais, conforme apontado por Melo (2017), ao defender a midiatização do discurso religioso, outrora já mencionado.

O uso das mídias, principalmente nessa época em que vivemos uma crise sanitária que nos impede de estarmos juntos presencialmente, esta tem sido bastante explorada pelo clérigo. Mas, é preciso ressaltar que esse uso não é recente, uma vez que as mídias[66] já fazem parte das ferramentas de "evangelização" de diversos núcleos religiosos, com ênfase nas últimas décadas para as religiões católica e protestante[67]. Dessa forma, como aponta Melo (2017), essa migração das atividades religiosas deu um novo impulso ao discurso religioso que precisou se adaptar à linguagem e comportamentos inesperados[68].

Nessa direção, o discurso do pastor, naturalmente, é carregado de sua visão de mundo e assume status de verdade, uma vez que emerge de sua sabedoria sacerdotal, mas é perpassado pelo crivo daquilo que pode ou não ser veiculado na mídia. Apesar de não ter, a princípio, as características pressupostas para um discurso religioso, como o uso de um tom mais sério e engessado, arriscando-se por utilizar um tom humorístico que não é comum ao ambiente religioso – ounão era até décadas passadas –, sua fala ainda possui fortes predicados desse discurso, como o dualismo entre o certo e o errado, o aceitável e o não aceitável. Sobre isso, Nogueira (2020) afirma que

> [...] estigmatizar sempre foi um exercício comum para a manutenção de poder. Separar a identidade da alteridade, separar o correto do incorreto, o aceitável do inaceitável, o natural do anormal, o branco do preto, o gordo do magro, o sacralizado do profano. Estas ações eram (e ainda são) singularmente mais substanciais nos regimes teocráticos, em que o domínio da fé denota o domínio do poder. (NOGUEIRA, 2020, p. 24)

---

[66] O uso de canais de rádio e televisivos já faz parte do nosso cotidiano desde meados de 1947.

[67] Podemos citar o exemplo da compra da Rede Televisiva Record pelo Pastor Edir Macedo.

[68] Uma vez que esse discurso é gravado e, portanto, passível de questionamentos e processos judiciais posteriores, os cuidados e esmero naquilo que é passado redobraram, principalmente, após alguns escândalos envolvendo líderes da igreja em atos de intolerância religiosa, como o famoso caso da santa que foi quebrada no dia 12 de outubro de 1995, por Sérgio Von Helder, ex-bispo da Igreja Universal do Reino de Deus.

Nogueira (2020) discorre sobre como a linguagem é e sempre foi um mecanismo de manutenção de poder, ajudando a alçar, conservar, ou mesmo destituir algo, ou alguém. Desse modo, o discurso religioso traz, em sua perspectiva, os destaques para os laços afetivos, para a concepção de família e para o compromisso firmado diante do altar. São votos que envolvem fé, crenças, valores e princípios[69].

Outro ponto a ser levantado, é o contexto e o "lugar de fala". Nessa direção, o pastor, um líder religioso, homem, branco, casado e de classe média, aponta, em um contexto atual, a direção para o qual seus seguidores devem ir. Contudo, seu discurso se dirige não somente a homens, como também a mulheres, pessoas pertencentes a qualquer classe social, ou etnia, embora se afunile, de maneira não deliberada, aos de sua mesma religião.

Carmen da silva, por sua vez, também possui seu lugar de fala, isto é, uma mulher branca, de classe média, psicanalista, jornalista e escritora brasileira, uma das precursoras do feminismo no país, que escreveu seus textos no século anterior, sendo o escolhido para o nosso *corpus*, em específico, na década de sessenta. Seu discurso é embasado no comportamento de mulheres, para que outras mulheres leiam, é um texto também escrito por uma mulher.

O texto de Carmen analisado neste artigo foi originalmente difundido em uma revista voltada para o público feminino, o que, para aquela época, já era um texto progressista, levando-se em consideração que a revista Claudia era um manual de como a mulher dessa época devia se comportar para manter seu casamento feliz e estável por muito tempo.

Assim como o pastor, a jornalista, em seus escritos, também versa sobre o casamento, mas sua ótica se volta ao universo do feminino e sua abordagem não se respalda no religioso; pelo contrário, em sua análise de cunho feminista, a ótica acessada é a crítica social, algo inteiramente novo para sua geração, a colocando como uma das pioneiras do feminismo no país. Por isso, não há como deixar de abordar neste trabalho um fator tão importante como o "lugar de fala", pois, como aponta Cunha (2021),

---

[69] Se pensarmos que, no início, os casamentos eram exclusivamente responsabilidade da "Igreja" – no Brasil, o Casamento Civil data de 24 de janeiro de 1890, sendo, pois, relativamente novo –, o peso do discurso religioso era, até então, incontestável e não dava margem para uma "fuga dos padrões". Isto é, aqueles que não professavam da fé e/ou não casavam de acordo com os ritos religiosos (judaico-cristãos) não possuíam o prestígio daqueles devidamente casados na Igreja, sofrendo, dessa forma, os preconceitos e discriminações sociais.

> [...] o olhar do outro se relaciona com o meu em completude, em tensão e, principalmente, em diálogo e esse diálogo não está perdido, livre ou isolado, ele encontra-se demarcado em um determinado lugar de fala, em uma temporalidade específica, embora fluida. (CUNHA, 2020, p. 53)

O jogo da identificação corresponde, portanto, ao quão próximo pode-se chegar a esse "lugar de fala". Tiburi (2019) explica que mais que um "lugar de fala" temos que também pensar em um "lugar de escuta", pois

> [...] na ordem do discurso, sabemos que não se trata apenas de "quem pode falar?", mas do fato de que quem fala, fala para alguém. A hegemonia da fala gera obrigação da escuta - uma escuta dócil - que precisa ser pensada. [...] Justamente por isso gera um campo de forças dentro do qual é possível romper com os poderes estabelecidos. (TIBURI, 2019, p. 56)

A autora nos mostra que uma mudança social só é possível ao se desnaturalizar o discurso e repensar esses lugares de fala e escuta, uma vez que essa troca nasce nas tensões vividas pelos sujeitos sociais.Nessa direção, ao discutir sobre o casamento, tanto a jornalista, quanto pastor possuem uma "régua" que mede o que seria o casamento, extraída de seus lugares de fala e de escuta. Isso não pressupõe que essas réguas não possam mudar, ou se adequar. Se olharmos de perto, tanto o discurso da Carmen, quanto o discurso do Pr. Cláudio tentam romper com o que era esperado por eles em seus respectivos ambientes de atuação. Como podemos verificar mais detalhadamente, no quadro abaixo, o discurso do pastor, bem como o da jornalista possuem pontos de encontro:

Quadro de comparação entre os dois discursos: Convergências	
Pastor Cláudio Duarte	**Jornalista Carmen da Silva**
[...] Mas normalmente quando um casal, um marido, uma esposa diz, não, eu já tô tentando há quinze anos, há dez anos, há cinco anos e nada muda. A minha pergunta é: tentou onde? Você foi onde? Que tipo de ferramenta você usou? Provavelmente, você ofereceu perdão porque alguém estava chorando e choro não é sinal de arrependimento, certo, mudança é sinal de arrependimento. Quando alguém chora, mas não muda, isso provavelmente talvez seja remorso ou alguma simulação, certo? alguma coisa de alguém dissimulado. Aprenda a lidar de uma forma séria com seus relaciona-	A convivência requer certo número de concessões. É preciso harmonizar hábitos, conciliar gostos, respeitar o temperamento, as preferências e as características do outro, aceitar com indulgência defeitos normais, pequenas manias inofensivas. (trecho do texto "O hábito de engolir sapo para manter marido a qualquer preço", p. 65).

mentos e principalmente o conjugal, procure ajuda, certo? tente, e tentativa é diferente de tolerância. (trecho da transcrição do vídeo I).	
[...] quando duas pessoas se unem, inevitavelmente cada uma carrega para esse relacionamento os seus hábitos, as suas maneiras, os seus gostos, certo. Essa pessoa traz consigo informações da família que foi treinado de como reagir, de como lidar com dinheiro, de como lidar com privacidade, de como lidar com contexto familiar. Essas pessoas trazem isso na sua individualidade, e o casamento apesar de respeitar muito a nossa individualidade ele não pode nos fechar individualista, nós não podemos achar que o mundo gira em torno de nós, nós somos o centro e atraímos tudo para girar, Se você tá com a sensação de que o mundo gira em torno de você, é bom procurar um médico porque provavelmente você tá com labirintite. Tenha maturidade para entender, que quem vem viver com você, quem vai se aproximar de você, seja no relacionamento de amizade, seja no relacionamento familiar ou conjugal, é uma pessoa e essa pessoa ela tem o direito de escolher, ela tem o direito de querer, é muito importante. E qual é a grande sacada de um relacionamento? É entender que de vez em quando o desejo do outro prevalece, e de vez em quando o meu desejo prevalece, querer que o meu desejo prevaleça todas às vezes, o nome disso é individualismo (trecho da transcrição do vídeo I).	Ninguém pode abrir mão impunemente dos aspectos básicos de sua personalidade, de seus sentimentos e emoções mais profundos. A dignidade, autoestima, os ideais, a concepção do mundo, as aspirações afetivas não são negociáveis. Nesse terreno, qualquer abdicação leva automaticamente ao desprezo por si próprio e ao consequente rancor contra o parceiro. Renunciando ao fundamental de si mesmo, renuncia-se também ao amor-próprio, sem o qual já não é possível amar a outrem, pois ninguém pode dar o que não tem. (trecho do texto “O hábito de engolir sapo para manter marido a qualquer preço”, p. 65)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essas conexões mostram que sujeitos, em diferentes lugares de fala, podem ter um ponto de escuta em comum. Ora, é preciso entender que os discursos são idênticos, como veremos mais adiante, há pontos em que se distanciam. Entretanto, notar esses pontos em comum nos leva a um novo questionamento: a Instituição Casamento realmente teve mudanças ao longo dessas décadas? Com as revoluções feministas e socioeconômi-

cas, o casamento teve um avanço no grau de escolha, principalmente para as mulheres?

Ao mapear os pontos de convergência pudemos notar que a Instituição Casamento continua sob a tutela do discurso religioso. No entanto, olhando para o teor do, digamos, "sermão moderno" do Pastor, algumas noções como procurar uma "ajuda" externa que não necessariamente a eclesiástica – como mostra o trecho destacado abaixo –, e a abertura para que dentro de um casamento haja "tentativas", o que pressupõe o erro, mostra um avanço no qual o casamento não deve ser visto como "um fardo" ou como uma instituição que demanda, apenas, obrigações.

Aprenda a lidar de uma forma séria com seus relacionamentos e principalmente o conjugal, procure ajuda, certo? tente, e tentativa é diferente de tolerância. (trecho do vídeo I)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além dos pontos de Convergência, também podemos verificar os pontos de Divergências, como segue no quadro abaixo:

Quadro de comparação entre os dois discursos: Divergências.	
Pastor Cláudio Duarte	**Jornalista Carmen da Silva**
Casamento dentro do plano divino	Casamento como um construto social
Deve se buscar a solução para o mal-estar no casamento	Deve se buscar a solução para o mal-estar do indivíduo.
A mulher não ocupa um lugar central	O texto se centra na perspectiva feminina

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme podemos constatar, embora tenham muitos pontos em comum, não há como não atinar para as divergências, pois, como já mencionado, são sujeitos que possuem sua própria história, conhecimento de mundo, com lugares de fala distintos e que possuem focos discursivos também distintos.

Percebemos, por exemplo, que os discursos do Pastor Cláudio Duarte estão impregnados pelo discurso religioso, que coloca o casamento como parte essencial de um plano divino, sendo, portanto, imutável, inquebrável e que necessita ser cuidado e valorizado. A jornalista, por sua vez, mesmo que entenda a influência da religião dentro do casamento, opera sobre a premissa de que este é um construto social; logo, pode e deve ser moldado para melhor se adequar aquilo que a sociedade está necessitando.

Nesse viés, enquanto o Pastor traz, em seu discurso, conselhos para manter o casamento, mesmo que isso necessite de intervenção de outros, como os líderes religiosos, psicólogos e até outros médicos, ou ainda, uma reformulação dos papéis[70], para que assim, o casal possa disfrutar juntos do relacionamento que é uma ordenança divina; a jornalista também aconselha sobre a melhor forma de viver o casamento, sem, contudo, colocá-lo acima do bem-estar individual. Isso nos leva ao segundo ponto de divergência.

É possível verificar, dessa forma, que o discurso de Carmen da Silva busca solucionar os problemas dentro do casamento, não por ser este último uma instituição suprema e divina, mas para que o indivíduo possa sair do mal-estar vivido pelas cobranças e posturas esperadas, principalmente aquelas esperadas para as mulheres, resolvendo a tensão do sujeito. Essa busca é individual, porém não necessariamente individualista. A jornalista não instiga suas leitoras a saírem de seus casamentos e abandonarem suas famílias, mas busca orientá-las a não "engolir sapos", isto é, se imporem enquanto indivíduos dentro do relacionamento e, em último caso, sair de relacionamentos que as agridam. Isso mostra que enquanto o discurso religioso, na figura do Pastor, ainda é engessado para as questões do divórcio[71], a fala de Carmen mostra um discurso à frente de seu tempo, mostrando que o indivíduo é mais importante que a legalidade do casamento.

Por fim, a última divergência se encontra no público-alvo das respectivas postagens. Por seres produções que possuem décadas de distanciamento, é possível notar, ao fazer a comparação diacrônica, algumas perspectivas diferentes sobre o que seria, ou não, uma crise no casamento, ou ainda como a figura da mulher seria descrita.

Antes de tudo, é possível verificar que o texto de Carmen centra-se exclusivamente na perspectiva feminina, pois é uma mulher escrevendo para mulheres. Já os vídeos do Pastor Duarte utilizam um tom genérico, a mulher não ocupa o lugar central, ela seria a co-protagonista em um cenário mais geral. Esse ponto é muito importante, pois nos leva a algumas considerações, sendo elas: i) Ao longo dos anos, o casamento deixou de ser obrigação apenas da mulher, sendo, pois, uma responsabilidade compartilhada, ii) As mulheres não estão mais dispostas, devido às mu-

[70] No que o Pastor aponta como individualidade e individualismo, ou ainda sobre tolerância ao invés de só suportar.

[71] Embora o divórcio para a religião protestante seja tratado de maneira mais leve que na religião Católica, ele ainda é considerado um tabu.

danças sociais e econômicas, mesmo no meio religioso, a serem uma subcategoria, iii) Os desafios, embora diminuídos, ainda existem.

Se atentarmos para as descrições feitas por Carmen da Silva, verificamos que muitas das atitudes e considerações sobre o que é ser mulher e sua posição dentro do casamento ainda continuam, enquanto outras já foram suavizadas pelas mudanças sociais, fruto de lutas de décadas do feminismo. A própria descentralização das obrigações conjugais, do discurso do pastor, colocando tanto o homem quanto a mulher como responsáveis pelo bom funcionamento do casamento, demarcam essas mudanças.

5. Considerações finais. Será?

Ao longo dos tempos, o conceito de "casamento" agregou a si novos valores, princípios e comportamentos. Diante das mudanças socioculturais, aqui descritas, é possível inferir que o humor nas postagens do Pastor Claudio Duarte, bem como os conselhos tecidos por Carmen da Silva, nos levam a crer que o casamento não deve mais ser visto como "um fardo" ou como uma instituição que demanda, apenas, obrigações.

Levando em consideração a fluidez e a ação que tempo provoca nos estratos sociais, podemos afirmar que a Instituição Casamento sofreu e continua sofrendo mudanças, principalmente no quesito "comportamento", em que os casais podem moldar os papéis de marido e mulher, de acordo com suas próprias crenças, sendo elas baseadas na religião, ou não. Isso mostra que os lugares de fala e escuta têm se movido, mesmo que sutilmente, a princípio, e ressignificado o papel da mulher dentro do "casamento", quiçá dentro da sociedade.

Os resultados indicam, assim, que, na modernidade tardia, há liberdade de escolha, isto é, as mulheres têm o poder de decidir sobre seu estado civil, graças às mudanças socioculturais, principalmente o ingresso no mercado de trabalho e a consequente independência financeira. No entanto, no caminho para essa independência, muitos sapos foram perdidos, e talvez, ainda haja muitos sapos engasgados, invisíveis, provavelmente, à luta feminista. A isso, Del Priore chamou de Permanência.

Por fim, intencionamos desenvolver trabalhos futuros que contemplem as mudanças sociais nos papéis femininos de esposa e de dona casa, levando em consideração as mudanças comportamentais, a liberdade sexual das mulheres, a brusca redução no número de filhos − decor-

rente do acesso a métodos contraceptivos modernos e seguros − e a possível divisão de tarefas no lar. Acerca desta última temática, Carmen da Silva tem muito a nos dizer, quando escreveu o artigo "Não bote o avental no seu marido". Será que as mulheres ouviriam este conselho?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIVITA, Laura Taves (Org.). *O melhor de Carmen da Silva*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

CUNHA, Danielle Brito da. *Penso e (Re)Posto, Logo Existo*: Uma Análise Dialógica das Identidades através do signo #Enemfeminista. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020. 203f.

DEL PRIORE, Mary. *Sobreviventes e guerreiras*: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500-2000. São Paulo: Planeta, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman.*Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LEMOS, C. T. *Religião, gênero e sexualidade*. O lugar da mulher na família camponesa. Goiânia: UCG, 2005.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista Claudia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012. 110f.

_____. *Permanências e rupturas nos discursos femininos*: estudo crítico na Fanpage Claudia Online. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

MELO, Mônica Santos Souza (Org.). *Reflexões sobre o discurso religioso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2017.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. Feminismos Plurais. (coord.) Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TIBURI, M. *Feminismo em comum*: Para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

Outras fontes:

As postagens de @claudioduarte são de domínio público no Instagram. Acessados em 12/02/2020.

COEXISTÊNCIAS LÍCITAS DO FENÔMENO DO FUTURO DO PRÉTERITO E DO PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Mônica Neves da Silva Lopes (UNEB)
monica.neves8@gmail.com
Norma da Silva Lopes (UNEB)
nlopes58@gmail.com

RESUMO

Este artigo visa apresentar resultado de pesquisa sobre a variação na expressão do Futuro do pretérito do indicativo no português brasileiro, apresentado no XIII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (SINEFIL). Toma como suporte teórico metodológico a Sociolinguística Variacionista, segundo a qual a língua é inerentemente variável e a variação não é aleatória, sempre é motivada por razões linguísticas e/ou sociais, sendo o papel do sociolinguista identificar os fatores condicionantes para as escolhas das variantes pelo falante na sua comunidade de fala. Para esse texto, utilizaram-sedados levantados de 13 inquéritos do acervo Programa de Estudos do Português Popular Falado de Salvador (PEPP), analisando somente as variáveis sociais sexo, idade e escolaridade (Fundamental e Média). Os resultados demonstraram que a variante mais utilizada é a forma de Pretérito Imperfeito com valor de Futuro do Pretérito do indicativo e as variáveis independentes selecionadas foram sexo e escolaridade. Os dados até então analisados revelam que a variante Pretérito Imperfeito é a preferida entre as mulheres e falantes de escolaridade média, o que parece revelar que essa forma no valor de Futuro do pretérito não é estigmatizada.

Palavras-chave:
Salvador Sociolinguística. Futuro do Pretérito do indicativo.

ABSTRACT

This article aim stop resent research results about the variation in the expression of the Futuro do pretérito do indicativo tense in Brazilian Portuguese, presented at the XIII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos (SINEFIL). It takes Variationist Sociolinguistics as the theoretical methodological support, according to which the language is inherently variable and the variation is not random, it is always motivated by linguistic and/or social reasons, and the role of the sociolinguist is to identify the conditioning factors for the choices of the variants by speaker in your speaking community. For this text, data collected from 13 surveys from the Programa de Estudo do Português Popular de Salvador (PEPP) were used, analyzing only the social variables sex, age and education (Elementary and Middle). The results showed that the most used variantis the Pretérito imperfeito do indicative form with the value of the Futuro do pretérito do indicativo tense and the independent variables selected were sex and education. The data analyzeds of arrive als that the Pretérito imperfeito do indicative formis preferred among women and middle schoolers, which seems to reveal that this form in the Futuro do pretérito do indicativo tense value is not stigmatized.

Keywords:
Salvador. Sociolinguistics. Futuro do pretérito do indicativo tense.

1. Introdução

Uma das manifestações da linguagem é a língua; com ela o ser humano se inscreve na matéria, imortalizando seu pensamento, suas ideias, sua forma de conceber o mundo e as coisas. Para estudar a língua, é necessário que o cientista procure percebê-la como um fenômeno heterogêneo, passível de variações, a língua como processo de interação entre usuários com os quais se agenciará a comunicação. É evidente a relação entre língua e sociedade. Língua nenhuma é homogênea nem permanece igual no tempo; tal condição existe porque as circunstâncias de uso dos falantes e seus papéis sociais não são homogêneos, ou seja, a relação entre língua e sociedade se assenta em elementos constitutivos da realidade, nas particularidades dos grupos sociais, na diversidade das condições político-econômicas e socioculturais de indivíduos e da coletividade. Nesse sentido, é certo afirmar que, em uma mesma época, comunidades diferentes, falando a mesma língua, o fazem com algumas marcas que as caracterizam como grupo. Segundo Tarallo (1994, p. 6), "em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. (...) a essas formas de variação dá-se o nome de variantes que são maneiras de dizer a mesma coisa". Nesse sentido, língua e sociedade se relacionam, ratificando que a heterogeneidade não impede a comunicação.

A heterogeneidade é traço comum a todas as línguas. Nesse viés, é preciso entender que a variação está intimamente relacionada ao fato de as línguas comportarem diversas normas as quais se interpenetram mediante vários fatores e usos. Assim, cabe, por exemplo, analisar como alguns traços linguísticos do homem são diferentes dos traços da mulher que, segundo os estudos sociolinguísticos, diante de seu papel social, tende, dentre outras coisas, em centros urbanos, a usar a linguagem mais prestigiada.

Na gramática tradicional, o futuro do pretérito é visto apenas como um tempo que expressa incerteza e é utilizado para se referir a algo que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado como assevera Abaurre (2006):

> O futuro do pretérito refere-se a um fato futuro, que pode ocorrer ou não, relacionado a um fato passado: 'Eu tinha certeza de que compraria um

> carro japonês no ano passado, mas infelizmente não pude realizar esse desejo'. (ABAURRE, 2006, p. 281)

Dito assim, esse tempo verbal, na língua portuguesa, situa ações hipotéticas as quais, para terem êxito, precisam de certas condições. Já Travaglia (1999) acrescenta a essa noção a ideia de que

> A posterioridade marcada pelo futuro do pretérito é de natureza diversa da posterioridade estrita ao momento da fala (embora ela possa ocorrer com o futuro do pretérito), que caracteriza o tempo futuro (indicação de uma situação como tendo ocorrência posterior ao momento da fala). (TRAVAGLIA, 1999, p. 679)

Por outro lado, o pretérito imperfeito do indicativo, como o próprio nome revela, expressa ação inconclusa e de curso prolongado. Paralelo a tais considerações, é necessário entender a coexistência desses tempos verbais dentro do cotidiano linguístico do português brasileiro, uma vez que é perceptível o uso do imperfeito do indicativo como variante do Futuro do pretérito, isto é, com o valor semântico de um fato expresso num futuro certo, mas dependente de certa condição. Entender o funcionamento dessa alternância, visto que nada na língua funciona aleatoriamente, é o objetivo principal deste texto. Nesse sentido, quando um falante usa o futuro do pretérito ou o pretérito imperfeito do indicativo com o valor de Futuro do pretérito, percebe-se que as sentenças linguísticas variam, mas em ambas se configura a ideia de hipótese, incerteza.

A Sociolinguística, então, nessa vertente, tem como finalidade de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de "heterogeneidade sistemática", fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Logo, pode-se inferir que a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade. Labov (2008) crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala, uma vez que as produções e interpretações de um falante não são o lugar primário da investigação linguística nem as unidades finais da análise, mas os componentes usados para construir modelos de nosso objeto primário de interesse, a comunidade de fala.

Compreendendo a natureza da variação linguística, como propõe a Sociolinguística, a análise da língua se consubstancia a partir de uma postura respeitosa no trato das diferenças linguísticas, na valorização da pluralidade sociocultural e na consciência sobre a avaliação social das variantes. É o que diz Mollica (2012)

> A sociolinguística [...] estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2012, p. 9)

Sob essa ótica, com o propósito de analisar a estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, a Sociolinguística estuda o seu uso no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística e a variação que, segundo essa vertente da Linguística,pode ser sistematicamente explicada. Conforme Labov (2008), dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável.

Em vista disso, para fundamentar metodologicamente esta pesquisa trabalhou-se tendo em vista os pressupostos da Sociolinguística Laboviana (Teoria da Variação), uma vez que nessa perspectiva a língua é encarada como um patrimônio construído pelos indivíduos nos seus grupos sociais. As pesquisas embasadas nessa teoria partem de dados empíricos de uma comunidade de fala, definida por Labov como grupo que utiliza um código verbal comum, imposto pela impossibilidade de ser exclusivo e em cuja espacialidade coexistem identidade social do falante e do ouvinte, além de contexto e julgamento social distintos.

O presente texto compõe-se de 5 seções. Além dessa Introdução, apresentam-se a seguir informações sobre estudos já realizados; na sequência, listam-se dados da metodologia utilizada; posteriormente são apresentados os resultados alcançados e são feitas algumas considerações finais. Por fim, apresentam-se as Referências.

2. Antecedentes da pesquisa

Tesch (2001), nos seus estudos sobre a variação entre as formas de expressão do Futuro do pretérito do indicativo na fala capixaba, analisou os contextos sociais e linguísticos da variação supracitada tendo como fonte a coleta de dados do acervo Português Falado na Cidade de Vitória (PortVix) que se constitui de entrevistas com 46 informantes nativos da capital do Espírito Santo, Vitória. Em seus resultados, a autora aponta, de modo geral, para um uso equilibrado entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo. Para tanto, seus resulta-

dos revelaram três condicionantes sociais: sexo, faixa etária e escolaridade.

Outra pesquisadora que traz à tona a variação em estudo é Costa (1997), que investiga grupos de fatores linguísticos e sociais que a fomentam. Em sua dissertação de mestrado, a autora analisa a variação entre as formas verbais de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, em suas formas simples e perifrásticas ('ia + verbo no infinitivo' e 'iria + verbo no infinitivo'), na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, sob a perspectiva da Sociolinguística quantitativa. Costa utilizou em sua pesquisa dois *corpora*: um de língua falada informal – amostra do Programa de Estudo sobre o Uso da Língua – PEUL/UFRJ) – e outro de língua escrita informal (amostra Cartas). Em seus resultados, a autora revela que há uma preferência na modalidade escrita pela forma de futuro do pretérito, enquanto na fala informal há uma gradação entre os usos de pretérito imperfeito, futuro do pretérito.

3. Método

O presente texto analisa a variação entre as formas de expressão do Futuro do pretérito em inquéritos do Programa de Estudos do Português Falado de Salvador (PEPP) cujo acervo conta com 48 inquéritos em que os informantes (homens e mulheres) possuem escolaridade fundamental e média (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009). Hoje, o PEPP serve de material de análise para linguistas, estudantes e pesquisadores em geral que desejem mergulhar nos estudos férteis no que tange à fala popular soteropolitana. Foram levantados dados do fenômeno em 13 entrevistas com informantes estratificados de acordo com idade, escolaridade e sexo.

A variável dependente definida para esta pesquisa inclui duas variantes da expressão de Futuro do pretérito do indicativo:

Forma de futuro do pretérito do indicativo

(1) Se eu pudesse, não é? eu sempre falo com minha mãe para ela parar de beber essas coisas, só que ela não ouve, aí se eu pudesse eu *mudaria* isso, mas depende dela.

Forma de pretérito do imperfeito do indicativo (PI):

(2) Ela fala assim que... que eu *devia* ter arrumado um namorado já, não sei o que, que parece até que eu não gosto...)

Como variáveis independentes, nesse texto são controladas apenasvariáveis sociais, a seguir detalhadas:

Sexo:

(i) Masculino

(ii) Feminino

Faixa etária:

(i) De 15 a 24 anos

(ii) De 25 a 35 anos

(iii) De 45 a 55 anos

(iv) Acima de 65 anos

Escolaridade:

(i) Fundamental

(ii) Média

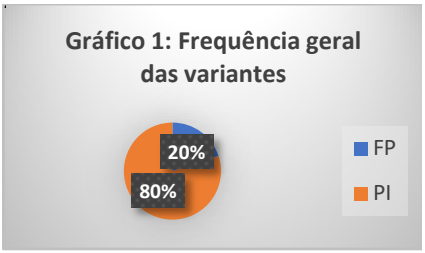
Para a análise da variação do fenômeno, utilizou-se o GoldVarbX, suporte estatístico em que se quantificam os usos das variantes, observando percentuais e pesos relativos de cada fator das variáveis, buscando explicitar os condicionamentos linguísticos e sociais que agem na escolha feita pelos falantes da variante de expressão de Futuro de Pretérito.

4. Análise: a variação do fenômeno em Salvador

Foram levantados 90 dados dos usos das variantes de expressão do Futuro do pretérito, observando-se um uso muito maior do pretérito imperfeito do indicativo como forma de expressão do Futuro do pretérito, conforme pode-se perceber na Tabela 1 e Gráfico 1.

Tabela 1: Frequência geral das variantes.

Forma de pretérito imperfeito (PI)	Forma de futuro de pretérito (FP)
72/90	18/90
80%	20%

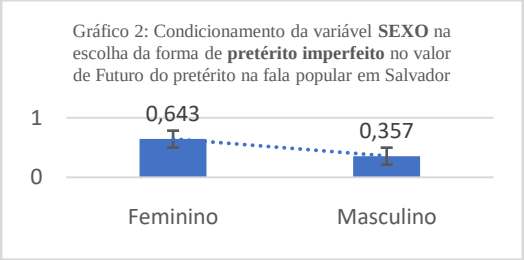


A Tabela 1 e Gráfico 1 revelam a frequência com que as variantes aparecem nos dados. Verifica-se que os números mostram a variação em curso, ou seja, dos 90 dados coletados, 72 (80%) referem-se ao pretérito imperfeito do indicativo (PI), com valor de Futuro do pretérito enquanto os usos da forma de futuro do pretérito (FP) totalizam 18 (20%).De singular importância são tais considerações, uma vez que a quantificação de dados demonstra que os usos da forma pretérito imperfeito do indicativo prevalecem de forma significativa. Nessa perspectiva, vale dizer, então, que os índices quantitativos da forma pretérito imperfeito com valor de Futuro do pretérito são bastante altos.

Na análise de regras variáveis, apenas as variáveis Sexo e Escolaridade foram selecionadas como grupos de fatores que condicionam a escolha da variante. A variável Faixa etária não foi selecionada. A seguir apresentam-se os resultados das variáveis Sexo e Escolaridade obtidos na análise. As tabelas 2 e 3 apresentam os resultados da análise do condicionamento das variáveis Sexo e Escolaridade, respectivamente, na realização da variante pretérito imperfeito com valor de Futuro do pretérito nos dados analisados.

Tabela 2: Condicionamento da variável SEXO na escolha da forma de pretérito imperfeito no valor de FUTURO DO PRETÉRITO na fala popular em Salvador.

SEXO	Número/Total de Dados	Peso Relativo
Feminino	39/45 86,7%	0,643
Masculino	33/45 73,3%	0,357

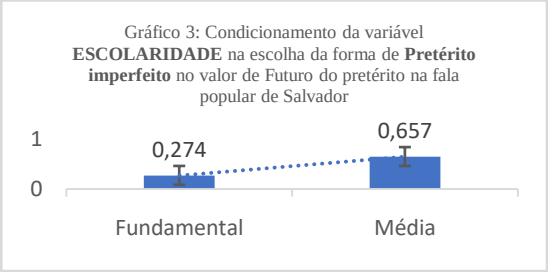


A partir dos dados elencados na tabela 2 e Gráfico 2, verifica-se que a diferença percentual não é muito grande considerando os percentuais, o que demonstra que essa variante já é freqüente no cotidiano dos entrevistados nos inquéritos avaliados.Mas considerando os pesos relativos, a diferença é considerável. À vista das informações arroladas, constata-se que os dados referentes ao sexo feminino (86,7%, e peso relativo 0,643), no uso da forma de pretérito imperfeito, são indicativos de ausência de estigma social nessa variação, uma vez que historicamente, segundo estudos sociolinguísticos em centros urbanos, as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente. É o que assevera Mollica (2012, p. 35) quando afirma que "diversos estudos sobre variáveis do português apontam para o que poderíamos denominar uma maior consciência feminina do *status* social das formas linguísticas".

Outra variável social selecionada pelo GoldVarbX nesta pesquisa foi a escolaridade. A tabela 3 apresenta um resultado um tanto quanto inesperado: são os falantes de maior escolaridade que revelam maior frequência e maior peso relativo no uso da forma de pretérito imperfeito do indicativo no valor de Futuro do pretérito. Esses resultados parecem indicar o quão valorizada essa variante se acha, no quadro do português popular de Salvador.

TABELA 3: Condicionamento da variável ESCOLARIDADE na escolha da forma de Pretérito imperfeito no valor de FUTURO DO PRETÉRITO na fala popular em Salvador

ESCOLARIDADE	Número/Total de Dados	Peso Relativo
Fundamental	24/36 66,7%	0,274
Média	48/54 88,9%	0,657



Os resultados expostos na Tabela 3 e Gráfico 3 atestam a prevalência do pretérito imperfeito do indicativo (PI) entre os informantes de escolaridade média (88,9%, peso relativo 0,657), confirmando a hipótese de que a variação em estudo não sofre estigmas e não é alvo de preocupação da instituição escolar, apesar de não ser a forma padrão prevista pela tradição gramatical. Isso se comprova a partir da análise dos dados, visto que o pretérito imperfeito com valor de Futuro de pretérito é usado em menor escala entre os informantes de escolarização fundamental (66,7%, peso relativo 0,257).

Diante do exposto, vale destacar, como reflexão às informações obtidas, que a escola é espaço de mudanças significativas no que tange à fala e à escrita, posto que é nela que os fatores socioculturais de uma dita comunidade de fala se mantêm ou mudam por meio das relações interpessoais, as quais fomentam trocas linguísticas. Ressalta-se, contudo, que a escola é também lugar de tentativa de preservação de padrões linguísticos considerados prestigiados, de modo que, geralmente, o ensino de língua caminha pela linha normativista na qual se analisa uma única variedade da língua, ou seja, a norma tida como padrão.Contudo, os dados mostram que a escola não percebe a variação aqui observada ou percebe, mas não consegue combatê-la.

5. *Considerações finais*

Este capítulo baseia-se na investigação da variação nas formas de realização do Futuro do pretérito do indicativo na fala popular de Salvador. Na análise de regras variáveis, as variáveis sexo e escolaridade foram selecionadas como grupos de fatores que promovem a escolha da variante pretérito imperfeito, com o valor de futuro do pretérito.

Os resultados apresentados indicam que a forma do pretérito imperfeito do indicativo é a variante do Futuro do pretérito mais utilizada, e demonstra não sofrer estigma e por isso não parece ser alvo de combate pela instituição escolar. Como a pesquisa não envolveu a totalidade dos inquéritos do PEPP, com certeza, a sua continuidade levará a resultados mais consistentes e conclusivos.

A análise realizada deixou clara a relação entre língua e sociedade. Na continuidade dos trabalhos, novas variáveis serão incorporadas, tentando, principalmente, avaliar o condicionamento de variáveis linguísticas e, com a ampliação dos dados, espera-se observar a possibilidade de indicação de mudança linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M., PONTARA, Marcela. *Gramática. Texto*: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

COSTA, Ana Lúcia dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1997.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges de; Souza, Emília Helena Portella de. *Um estudo da fala popular de Salvador*: PEPP. Salvador: Quarteto, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 4. ed. Ática: São Paulo, 1994.

TESCH, Leila Maria. A variação entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba. *PERcursos Linguísticos*, v. 2 n. 1, p. 89-109, Vitória-ES, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1999). O uso do futuro do pretérito no "Português falado. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. Vol. VII: Novos estudos. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP; Campinas-SP: UNICAMP, 1999. p. 673-97

CONCEPÇÕES DISCURSIVAS SOBRE SUSTENTABILIDADE: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR

Wandson Mendes Pessoa (IFMA)
pessoarural@gmail.com
Israel de Paula Maia (IFTO)
israelmaia@ifto.edu.br
Décio Dias dos Reis (IFTO)
decioreis@ifto.edu.br
Cristina Sousa da Silva (IFTO)
cristiangeoifto@ifto.edu.br
Cristina de Sousa Fonseca Almeida (IFTO)
crisfonseka@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo aborda a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social. O objetivo foi de analisar a influência da internet sobre o posicionamento dos usuários sobre as problemáticas, as relações entre a sustentabilidade e a educação, a diversidade de sentidos envolvidos nesta construção. Adotou-se a metodologia da observação em postagens específicas realizadas nas redes sociais e pela revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por pesquisadores renomados na temática, com ênfase em Foucault (1969). Os resultados alcançados demonstram o jogo de forças e interesses que se evidenciam no desenvolvimento sustentável, assim como as principais ênfases e contradições que marcam este campo discursivo da área ambiental e econômica.

Palavras-chave:
Discurso. Redes sociais. Desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

This article addresses the emergence of the sustainability discourse as the dominant expression in the debate involving issues of the environment and social development. The objective was to analyze the influence of the internet on the positioning of users on the issues, the relationships between sustainability and education, the diversity of meanings involved in this construction. The observation methodology was adopted for specific posts made on social networks and for bibliographic review, based on the knowledge built by renowned researchers on the theme, with an emphasis on Foucault (1969). The results achieved demonstrate the interplay of forces and interests that are evident in sustainable development, as well as the main emphases and contradictions that mark this discursive field in the environmental and economic area.

Keywords:
Discourse. Social networks. Sustainable development.

1. *Introdução*

Para Tavaglia, a linguagem é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para quê, o quê, onde, quem/ com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal, sejam palavras, linhas, cores, formas, símbolos. É necessário evidenciar que a linguagem é o instrumento pelo qual são transmitidos os modelos de vida, de cultura, da forma de pensar e agir, as normas e os valores dos grupos sociais.

O discurso de sustentabilidade tem sido sistematizado ao longo da história. Em concepções práticas, a sustentabilidade significa suprir as necessidades do presente sem afetar ou prejudicar as gerações futuras. Originariamente, sustentabilidade remete ao termo "sustentável", derivado do latim "sustentare", que significa defender, favorecer, apoiar, conservar e cuidar (VEIGA, 2008).

Neste limiar, sabe-se que a *internet* é um ambiente democrático e que pode fortalecer as atitudes de sustentabilidade ou não do meio ambiente. É preciso sempre discutir a temática, pois as tecnologias, técnicas e redes comunicativas também precisam salvaguardar a natureza e a sociedade. Com a internet a informação se democratiza e politiza, possibilitando que qualquer pessoa possa gerar informação e compartilhá-la, debater ideias e opiniões, e inclusive, neste caso, propagar as atitudes mais sustentáveis quanto ao espaço em que vivemos (MACHADO, 2006).

Portanto, este artigo tem fundamento na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, objetivando demonstrar a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social. Configurou-se com a análise da influência da internet acerca do posicionamento dos usuários sobre as problemáticas, as relações entre a sustentabilidade e a educação, a diversidade de sentidos envolvidos nesta construção.

2. *Os procedimentos metodológicos da pesquisa*

O presente artigo apresenta fundamentação na revisão bibliográfica e na análise do discurso. Esclareça-se que a observação em postagens específicas realizadas nas redes sociais e pela revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por

pesquisadores renomados na temática, com ênfase em Foucault (1969), emoldurou o artigo aqui exposto.

Para falar de temáticas de relevância social como a sustentabilidade, vale as considerações sobre a melhor metodologia ou caminhos a serem percorridos, e sobre isso, Sandoval (2018), esclarece:

> Pensando no papel central que a pesquisa científica vem assumindo na sociedade moderna, neste artigo pretendemos discutir os métodos de coleta de dados no caso de pesquisas empíricas, que estudam fenômenos sociais. Parte-se da suposição de que há, sistematicamente, que coletar dados empíricos sobre a realidade a ser pesquisada, e que há para essa finalidade uma diversidade de métodos de coleta e registro de dados sociais, conforme os objetivos e interesses do pesquisador e a sua finalidade de retratar essa realidade. (SANDOVAL, 2018, p. 71)

Metodologicamente, os recortes de redes sociais têm sido ferramentas metodológicas de viés multidisciplinar, pois estabelece um diferenciado paradigma na pesquisa sobre a estrutura social. Assim, segundo Marteleto (2001), estes recortes têm por finalidade revelar como o comportamento, as opiniões dos indivíduos e a produção de informação e conhecimento estão ligados às estruturas sociais a que tais indivíduos estão inseridos.

Quanto à importância da revisão bibliográfica, para a compreensão da problemática, segundo Sandoval (2018), o conhecimento tem que ser sistêmico e com abrangência em vários métodos de pesquisa, de forma que a partir de subsídios teóricos e empíricos possa-se desvendar as lógicas que produzem ações, políticas públicas e soluções para problemas.

3. Breves considerações sobre meio ambiente e sua preservação

Considerando-se uma abrangência educacional, seja ele acadêmico ou em instituições de ensino fundamental e médio; ou profissional, no setor empresarial e industrial, o meio ambiente é tema de eventos, palestras, workshops, entre outras atividades. Para Diegues (2000), paralelamente a esta conceituação, temos bastantes termos amplamente empregados, a saber: poluição, degradação ambiental, impacto ambiental, desertificação, preservação ambiental, conservação da natureza, consumerismo verde, dentre outros.

Conceitualmente e historicamente, de acordo com Veiga (2008), os antigos gregos concebiam o meio ambiente de uma forma holística e

orgânica: homem e natureza eram duas ideias complementares, na verdade inseparáveis. O meio ambiente era visto como um todo no qual cada uma das partes (inclusive o homem) se articulava com as demais. Por sua vez, numa concepção moderna, ocorre a distinção entre o meio ambiente natural do meio ambiente transformado pelo homem.

Inclusive, a natureza é refletida como exterior ao homem, e por isso, separada dele e das temáticas humanas, conforme preceitua Ribeiro (1991):

> O ambiente natural também recebe intervenção antrópica, ainda que não seja ocupado por qualquer civilização. A dinâmica das massas de ar, das correntes marinhas, assim como os meios de transporte (dos objetos, das pessoas, dos dejetos) funcionam como irradiadores da ação humana em escala mundial. (RIBEIRO, 1991, p. 30)

Nesse sentido, conforme denomina Sanchez (2008), a conservação da natureza pode ser entendida com um perspicaz instrumento que objetiva minimizar impactos e degradação ambiental sejam eles com ocorrências em áreas urbanas ou rurais.

Com perspectiva de meio ambiente, o termo conservação da natureza deve ser adotado para referir-se a exploração racional de suas riquezas naturais, isto é, aquela exploração que busca respeitar a legislação ambiental, os preceitos éticos e os aspectos técnicos dos recursos naturais, de forma a perceber a importância da manutenção de suas condições adequadas para os usos atuais e futuros (SÁNCHEZ, 2008).

4. As perspectivas do desenvolvimento sustentável

É importante esclarecer que o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser assimilado pelas lideranças mundiais, incorporando um novo modo de produzir sem comprometer o meio ambiente. Até porque as corporações são movidas pela demanda de seus consumidores; por outro lado, existe a exigência dos órgãos governamentais em todo o mundo, que estabeleceram uma legislação ambiental cada vez mais rígida e determinada. E por isso, todos os envolvidos tiveram que adequar seus processos comerciais ou industriais, para desenvolver e implantar sistemas de gestão de seus processos e/ou produtos, de formar a atender o conceito de desenvolvimento sustentável (TACHIZAWA, 2002).

Para Romeiro (2012), o desenvolvimento sustentável, como paradigma a ser alcançado pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento, deve considerar, vários aspectos intrínsecos, até porque a questão socioeconômica dos cidadãos também é fundamental. E assim, a discussão em torno do desenvolvimento sustentável deve considerar o fato de que, atualmente, há vários países em desenvolvimento que possuem dificuldade de acesso a saúde, educação, emprego e, até mesmo, espaços geográficos que a população não possui alimentação adequada e condições de vida digna.

A dimensão multidimensional do desenvolvimento sustentável necessita estar de acordo com os vários contextos. No entendimento de Sachs (2004), o desenvolvimento sustentável está estruturado em cinco pilares:

> a) Social: fundamental por motivos tanto intrínsecos quanto instrumentais, uma vez que diferenças sociais existem de forma ameaçadora sobre muitos lugares problemáticos do planeta, inclusive no Brasil; b) Ambiental: sistema de sustentação da vida como provedor de recursos e como "recipiente" para a disposição de resíduos (muitas vezes produzidos desnecessariamente); c) Territorial: relacionado à distribuição espacial dos recursos, das populações e das atividades; d) Econômico: sendo a viabilidade econômica indispensável a um país; e) Política: a democracia é um valor fundamental e um instrumento necessário para fazer as coisas acontecerem. (SACHS, 2004, p. 15-16)

Ademais, compatibilizar meio ambiente, crescimento e desenvolvimento econômico representa a consideração à solução dos problemas ambientais no âmbito contínuo de planejamento. Assim sendo, a política ambiental não deve se omitir como obstáculo ao desenvolvimento, mas sim em um de seus instrumentos, ao propiciar a gestão racional dos recursos naturais, que constituem a base material de sustentabilidade (ROMEIRO, 2012).

5. Contextualizando a análise do discurso

O filósofo Michel Pêcheux, em 1969 na França, estabeleceu suportes para uma análise automática do discurso. E por isso, procura-se, neste artigo, demonstrar não somente a origem da Análise do Discurso (A.D), mas também sua relevância para o estudo da linguagem humana. Note-se que antes da Análise do Discurso, os estudos linguísticos limitavam-se, e não ultrapassavam, em prática, o nível da frase ou da sentença (PÊCHEUX, 1995).

Segundo o que é assegurado por Orlandi (2001), a Análise do Discurso pode ser considerada uma escola de origem europeia, cujo pai Michel Pêcheux fundamenta, teoricamente, a escola que surgiria em 1969, ou de origem americana, iniciada por Harris, em 1952, com a Obra Discourse Analysis. E nesta consecução, a grande percepção da Análise do Discurso foi de não mais dar o embasamento aos estudos linguísticos no nível da frase, ou sentença isoladamente, uma vez que os estudos linguísticos estão no nível do discurso ou do texto.

Nesta perspectiva, e de acordo com Orlandi (2001), várias concepções e conceitos referentes a esta área tão relevante para o estudo da linguagem humana foram retomados e repostulados com sistematização bem mais reflexiva.

Com pensamento similar, na obra "A Arqueologia do Saber", Foucault faz o mesmo assunto surgir sob a forma de reflexão sobre o trabalho realizado e sobre projetos de investigação:

> Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56)

Categoricamente, Foucault teorizou e aplicou que os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações e que a trajetória de um conceito é na verdade a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado. Segundo Fischer (1996), a partir desse ponto de vista, não existiriam nem conceitos nem categorias "essenciais" ou ideais – quais portos de ancoragem, lugares de repouso para os pesquisadores.

6. *Discussões de postagens nas redes sociais*

De acordo com Rodrigues (2016), na atualidade, tornou-se tornou essencial o uso da internet para a maioria das pessoas, e para as empresas e profissionais se destacarem seus serviços e terem diferenciais. A *internet* permite a comunicação em menor tempo com outras pessoas, em suma, tem-se uma gama dos mais diversos conhecimentos de forma muito rápida e fácil, e com uso em todo o mundo.

Uma verdade incontestável é que a *internet* proporciona inúmeras formas de comunicação entre os seres humanos, por diversos motivos, deste o lazer, o trabalho, os estudos, os relacionamentos interpessoais. E assim, com a popularização e a democratização ao acesso nas redes sociais, toda a sociedade, de diversos países, passou a organizar-se por meio da *internet* e emitirem opiniões e ideologias por meio delas (SPYER, 2007).

Quanto à rede social *Facebook*, Torres (2009) demonstra que ele é a mais popular rede social da história. Seu nome origina-se do apelido do livro artesanalmente preparado que passava de mão em mão entre os calouros das universidades americanas e que servia para que eles começassem a conhecer seus colegas na instituição – um maço de páginas encadernadas de forma mais ou menos tosca, contendo fotos de estudantes e algumas informações sobre cada um. Sua criação, como Facebook propriamente dito, ocorreu com Mark Zuckeberg, um estudante de Harvard, sendo efetivada em 4 de fevereiro de 2004. E em suma, cumpre um papel comunicativo e ideológico nunca antes visto.

Nesta perspectiva, Castells (2003) argumenta que a internet é um instrumento imprescindível para que os seres humanos e seus líderes sejam bem informados, em uma rapidez e considerável. A informação, e consequentemente a conscientização e a compreensão do significado da crise e da temática ambiental retiram o indivíduo de sua condição de passividade, torna-se possível a conquista do pensamento crítico, tornando-se apto para envolver-se ativamente na condução de processos decisórios quanto às condições meio ambiente.

A partir disso, o presente estudo demonstra na Figura 1, uma postagem cuja motivação é a preservação como sendo um dever de todos, e para tanto, observa-se a utilização do verbo “muda” e do substantivo “muda”, conforme segue:

Figura 1: Postagem sobre atitude quanto ao reflorestamento.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021

Como se observa na Figura 1, o recorte foi postado no Facebook no dia 18 de fevereiro de 2016, tendo um total de 50 (cinquenta) manifestações, popularmente chamadas de curtidas ou likes. Além disso, o total de 03 (três) compartilhamentos. Note-se a preocupação em evidenciar que pequenas atitudes podem gerar grandes resultados, mudanças e transformações.

A liberdade de expressão observada na postagem da Figura 1 remete ao chamamento para a participação pública na tomada de decisões que afetam o meio ambiente e humanidade. Uma dessas ações diz respeito ao plantio de pequenas mudas que se transformarão em grandes árvores, e por isso, o convite ao cuidado com o meio ambiente é direcionado a todos os seres humanos, cuja missão é o desenvolvimento do mundo de forma sustentável, consoante ao que preceitua estudiosos como Saavedra (2009) e Seifert (2008). Acrescente-se que projetar atitudes e alcançar resultados é acima de tudo um ato de educação.

Ainda na perspectiva de atitudes sustentáveis, um ponto a ser demonstrado fica evidente na Figura 2, uma postagem com motivação no ato cotidiano de lavar roupas, mas que pode ocorrer também de forma ecológica e não agressiva aos nossos recursos naturais, conforme se observa a seguir:

Figura 2: Postagem sobre a atitude quanto às atividades domésticas.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021

A postagem foi realizada no *Facebook* no dia 28 de fevereiro de 2021, como observado na Figura 2, obtendo uma quantidade de 2800 (duas mil e oitocentas) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais (curtidas). Destaque ainda para o total de 39 (trinta e nove) comentários e 187 (cento e oitenta e sete) compartilhamentos. Têm-se aqui números que confirmam a preocupação ou o pensamento deliberado em se preocupar com o meio ambiente, a partir de atividades domésticas rotineiras como o ato de lavar roupas.

Na figura 2, vê-se a construção de atitudes focadas na preservação do meio ambiente, por meio de elementos como água, sol, ar, vento, energia elétrica e busca por eficiência. Em síntese, de forma sustentável, são 5 dicas bem apropriadas. Desta forma, para economizar energia na lavagem das roupas, uma das principais dicas foi reunir uma boa quantidade de peças para colocar na máquina, pois ao lavar vários itens ao mesmo tempo, em um único ciclo de lavagem, é possível assegurar uma boa economia de água e de energia.

Logo, segundo Tybusch (2011), os indivíduos costumam relacionar sustentabilidade ao meio ambiente, em especial no controle da poluição em toda a sua abrangência de significados. É claro que a poluição existe, mas a abrangência do termo é muito maior e requer muitas atitudes. E nesse grupo de ações, as atividades desenvolvidas por cada ser humano têm como objetivo alcançar um maior número de pessoas, podendo ser potencializadas por instituições da sociedade civil, como igrejas e associações de bairro, ou por empresas conscientes de sua responsabilidade social.

7. Conclusão

Compreendeu-se que uma verdade incontestável é que a internet proporciona inúmeras formas de comunicação entre os seres humanos, por diversos motivos, deste o lazer, o trabalho, os estudos, os relacionamentos interpessoais, o que não seria diferente com a causa da preservação do meio ambiente.

Concluiu-se também que várias concepções e conceitos referentes a esta área tão relevante que é a sustentabilidade, foram revigorados e tomaram corpo a partir da Análise do Discurso, que é muito importante para o estudo da linguagem humana, uma vez que foram retomados e repostulados com sistematização bem mais reflexiva.

E por isso, com este pensamento de que vários aspectos devem ser observados, Sachs (2004) evidencia que o desenvolvimento sustentável está estruturado em cinco pilares: social, econômico, político, ambiental e territorial.

Logo, o cuidado com o meio ambiente é direcionado a todos os seres humanos, e por isso, projetar atitudes e alcançar resultados é acima de tudo um ato de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. A *Galáxia da Internet*: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DIEGUES, A. C. *Etnoconservação da natureza*: enfoques alternativos. In: DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2000. p. 1-46

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso*: mídia e produção de subjetividade. Tese (Doutorado) Faced/PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1969.

_____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986

MACHADO, P. A. L. *Direito à Informação e Meio Ambiente*. São Paulo: Malheiros, 2006.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, v. 30, n. 1, 11 p. 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1995.

RIBEIRO, W. C. Meio ambiente: o natural e o produzido. *Revista do Departamento de Geografia– FFLCH-USP*, p. 29-32, São Paulo, 1991.

ROMEIRO, A. R. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. *Revista Estudos Avançados 26* (74), 2012.

RODRIGUES, J. C. *Brincando de deus – Criação mundos virtuais e experiências de imersão digitais*. Rio de Janeiro: Marsupial, 2016.

SAAVEDRA, F. E. *Meio Ambiente e ideologia*. La Discusión Pública em Chile, 1992- 2002: antecedentes para uma historia de las ideas políticas a inícios del siglo XXI. Santiago: Ariadna, 2009.

SÁNCHEZ, L. E. *Avaliação de Impacto Ambiental*: conceitos e métodos. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

SACHS, I. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. In: STROH, Paula Yone, (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANDOVAL, S.A. M. Formação em métodos de pesquisa na pós-graduação: abordagens multimétodos para as demandas da atualidade. *Educar Em Revista (Impresso)*, v. 34, p. 69-82, 2018.

SEIFERT, N.F. *Política Ambiental Local*. Florianópolis: Insular, 2008

SPYER, J. *Conectado*: o que a Internet fez com você e o que você pode fazer com ela. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2007.

TACHIZAWA, T. *Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa*. São Paulo: Atlas, 2002.

TAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo grau. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, C. *A bíblia do marketing digital*. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2009.

TYBUSCH, J. S. *Sustentabilidade Multidimensional*: Elementos Reflexivos na produção da Técnica jurídico-ambiental. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento sustentável*: o desafio do século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS EM NARRATIVAS DE APRENDIZES DE INGLÊS: CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Deyse Oliveira Gomes (UNEB)
navarrodeyse@gmail.com
Elisângela Santana dos Santos (UNEB)
elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Pretende-se investigar como as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa são conceptualizadas por estudantes de inglês, a partir de narrativas disponibilizadas pelo banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira* (AMFALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para proceder à verificação dos dados obtidos, propõe-se unir duas áreas do conhecimento, a Linguística Cognitiva e a Linguística Aplicada. Para averiguar possíveis conceptualizações metafóricas nas crenças implícitas nas narrativas selecionadas e discutir a corporificação do significado bem como a sua base experiencial, será utilizada a Teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida e estudada por Lakoff e Johnson (1980). Para buscar entender as crenças, o estudo se apoiará nos conceitos elaborados por Barcelos (2000; 2004; 2006), com vistas a discutir se os aprendizes constroem uma visão limitadora ou mesmo facilitadora para o aprendizado do inglês no contexto escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, documental e interpretativa, uma vez que permitirá averiguar como os estudantes conceptualizam a aprendizagem de inglês e que crenças podem ser identificadas nas narrativas em que aparecem as seguintes metáforas conceptuais: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER e APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

Palavras-chave:
Aprendizagem. Crença. Metáfora.

ABSTRACT

It is intended to investigate how beliefs about English language learning are conceptualized by English students, from narratives made available by the database of the Learning From Memories of Speakers and Foreign Language Learners project (AMFALE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). To verify the data obtained, it is proposed to combine two areas of knowledge, Cognitive Linguistics, and Applied Linguistics. To investigate possible metaphorical conceptions in the implicit beliefs in the selected narratives and to discuss the embodied of meaning as well as its experiential basis, the Conceptual Metaphor Theory, developed and studied by Lakoff and Johnson (1980), will be used. To look to understand the beliefs, the study will be supported in the concepts prepared by Barcelos (2000; 2004; 2006). Trying to understand if the beliefs of the apprentices build a limiting vision or even a facilitator vision for the apprenticeship of English in the school context. It is the question of a qualitative study, of the descriptive, documentary, and interpretative nature, as soon as there will allow checking like the students conceptualize the English apprenticeship

and what beliefs can be identified in the narratives in which the next conceptual metaphors appear: TO LEARN ENGLISH IS TO ENTER IN A CONTAINER and TO LEARN ENGLISH IS TRAVELING.

Keywords:
Apprenticeship. Beliefs. Metaphor.

1. Introdução

Neste artigo, são investigados os processos que abarcam as conceptualizações metafóricas presentes em narrativas de aprendizes de língua inglesa, buscando identificar e categorizar crenças que perpassam o processo de aprendizagem do inglês, ao mesmo tempo em que se tenta identificar se expressam uma visão limitadora e/ou facilitadora do aprendizado da língua inglesa. Esta pesquisa apoia-se em pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva e da Linguística Aplicada, doravante LC e LA respectivamente, áreas do conhecimento linguístico, que estudam e amparam, também, os processos educacionais e de aprendizado de línguas.

Portal (2014) elucida que, para além do estudo descritivo das estruturas linguísticas, a LC traz uma abordagem teórica que se propõe a investigar questões concernentes ao ensino–aprendizagem de línguas e explorar diversos aspectos que perpassam essa questão. Em seus estudos, a autora corrobora que a LC propicia percepções abrangentes para pesquisas sobre o ensino de L2, o que fortalece e enriquece as discussões sobre essa temática. Congruente a isso e evidenciando, também, o suporte da LC para os estudos sobre ensino–aprendizagem de línguas, Tyler (2012) destaca que o trabalho com um idioma deve ser percebido em sua completude, de maneira significativa, levando em conta as experiências de mundo de cada indivíduo aprendiz e não apenas os ditames tradicionais.

Assim, a LC, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, busca compreender a interação da linguagem humana com aspectos que ultrapassam um entendimento de língua como um sistema fechado em si mesmo, dando ênfase às experiências dos sujeitos, suas percepções interacionais e sua relação com o mundo. Autores como Sakui e Gaies (2018), Littlemore e Low (2006) já pesquisaram as metáforas e as crenças no processo de ensino–aprendizagem. Seus estudos compartilham o entendimento de que as metáforas fazem parte do mecanismo conceptual, expressando pensamentos e ações. As crenças, para eles, são também

processos cognitivos, que se evidenciam nas experiências, podendo ser articuladas para um entendimento maior de como os estudantes conceptualizam a aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido, a partir do banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)[72], coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), serão observadas narrativas de aprendizes de inglês como segunda língua, a fim de verificar o que já foi exposto no primeiro parágrafo desta seção. Deve-se salientar que este artigo é um esboço de uma pesquisa ainda em andamento e, portanto, os resultados apresentados aqui são parciais.

2. Crenças no ensino e aprendizagem

Os estudos sobre crença iniciam-se por volta dos anos 90 no Brasil. Conforme Barcelos (2001), o interesse por essa temática ascende a partir das mudanças advindas da LA, que viam como ponto primordial o processo de ensino–aprendizagem de línguas, e não o produto. A partir desse novo entendimento, o sujeito aprendiz é visto como um ser integral, uma vez que são consideradas suas relações interpessoais, cognitivas e experienciais.

É pertinente delinear que diversos estudos que perpassam as áreas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e da Educação já se debruçaram sobre o conceito de crenças (MIRANDA, 2005), não sendo, portanto, um tema exclusivo da Linguística Aplicada. Desta forma, por ser objeto de estudo de distintos campos do saber, torna-se complexa a construção de uma definição pronta e acabada, gerando e, ao mesmo tempo, fomentando uma pluralidade de conceitos, definições e, até mesmo, de sentidos. Silva (2005) corrobora a diversidade de conceitos sobre crenças, que vão desde o filósofo Peirce (1877) até Barcelos (2004), por exemplo.

Vale destacar que os pesquisadores Pajares (1992) e Barcelos (2001) compartilham da mesma perspectiva quando se referem à crença, pois, para ambos, o fato de haver diversos termos para designá-la, torna complexa a sua definição: "(...) atitudes, valores, julgamentos, opiniões,

[72] www.veramenezes.com/amfale.htm.

ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação (...)" são exemplos de como é intrincada a sua conceituação (PAJARES, 1992, p. 309, tradução nossa). Conquanto haja essa complexidade, hodiernamente a LA detém uma gama de estudos consolidados sobre crenças no ensino e na aprendizagem de uma língua, mesmo sendo ainda uma área de pesquisa considerada recente e com muito a ser aprofundado.

Outras definições de crenças são propostas por pesquisadores da área, a exemplo de Horwitz (1987), que as define como pressupostos ou ideias sobre vários fatores relativos ao aprendizado de idiomas que os estudantes retêm e trazem ao aprenderem uma língua. Já Banya e Cheng (1997) definem crenças como a simples opinião de um indivíduo sobre aprendizado de idiomas.

É interessante notar que, em 1993, Almeida Filho não usava o termo crença, porém usava "cultura de aprender" para se referir ao conceito dessa palavra na área da LA:

> Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Defendendo semelhante ponto de vista, Silva (2007, p. 247) escreve que "as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas". Assim sendo, essas definições intercruzam-se e trazem em seu cerne a importância da correlação entre os estudos de crenças e o contexto social em que os alunos estão inseridos, levando em consideração as experiências de cada sujeito e suas interações com o meio.

Então, para além de definições mentais, as crenças sobre aprendizagem de língua entrelaçam-se com o meio social, "porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2001, p. 132). Yero (2010) relata como as crenças e o meio são essenciais para ação das pessoas, pois com esses fatores elas conseguem modificar seu comportamento e sua maneira de compreender o ambiente.

Por isso, as experiências são fundamentais para os estudos das crenças, pois estão conectadas ao contexto, ao meio sociointeracional de

cada um. Barcelos (2000, p. 59) afirma queas "crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos". Portanto, não há um enquadramento das crenças em adequadas ou inadequadas, mas uma avaliação do contexto vivido, das experiências vivenciadas, para que se perceba o porquê de tais crenças existirem e se estabelecerem.

Assim, pode-se chegar ao entendimento de que as crenças estão em constante dinamismo, o que dá margem a processos de mudança com o decorrer do tempo. Devido à interação social, as experiências de cada sujeito, inseridas em um emaranhando interacional, geram perspectivas facilitadoras do ensino – quando construtivas – ou percepções não facilitadoras no processo de aprendizagem – quando limitantes.

Segundo Martins (2019, p. 233), "(...) na identificação e análise de metáforas encontra-se a possibilidade de conhecer percepções, entendimentos, sentimentos e crenças das pessoas, ainda que não tenham sido completamente verbalizados". Em vista disso, estudos de crenças têm se embasado na observação de textos, sejam eles orais ou escritos e de construções metafóricas para contextualizar as investigações realizadas.

Com base em Martins (2019), pode-se entender que os aspectos sociais e cognitivos são fenômenos importantes para compreensão das metáforas e, por conseguinte, das crenças, no contexto de ensino-aprendizagem. Desse modo, a linguagem metafórica pode refletir as conceptualizações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e o estudo da metáfora conceptual, consoante Wan *et al*. (2011), é significativo e dá suporte aos trabalhos que pensam o ensino e o aprendizado de línguas, bem como as crenças que os embasam.

3. Teoria da Metáfora Conceptual

Na Antiguidade Clássica, o filósofo Aristóteles (367 a.C. – 347 a.C.) em seus estudos retóricos já abordava o papel da linguagem metafórica. Mais especificamente em suas obras *Arte Retórica e Arte Poética*, datadas do século IV a.C., ele já explanava sobre a utilização de metáforas com o intuito de tornar a linguagem mais rebuscada. A metáfora, nesse sentido, era tratada como um reflexo da estética ou da filosofia do "bem falar" e era compreendida, no ambiente literário, como uma configuração estilística. Por meio da metáfora, segundo o referido pensador,se conseguia sair do estado literal para uma realidade abstrata comparativa:

"a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via da analogia" (ARISTÓTELES, 2001, p. 74-75).

Segundo Ferrari (2011), desde aquela época, as metáforas eram consideras apenas elementos ornamentais do texto literário e, portanto, figuras de linguagem. Porém Lakoff e Jhonson (1980), no livro "Methaphors we live by", entendem que, com os estudos cognitivistas da linguagem, ocorre uma mudança de perspectiva acerca dos estudos metafóricos, agora voltados à cognição, ao pensamento e à ação, materializando e intensificando esses estudos.

Contrapondo-se ao estudo da metáfora segundo o enfoque aristotélico, clássico, no século XXI, Sardinha (2007) entende que os processos metafóricos se fazem presentes na mente humana e lá se proliferam, por isso são realizados naturalmente para compor o pensamento e são utilizados por todos, desde sempre. "A essência de uma metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra." (LAKOFF; JHONSON, 1980, p. 47).

EmboraGeorge Lakoff e Mark Jhonson não tenham sido os primeiros a mostrar como o sistema conceptual humano é constituído e moldado metaforicamente, negando, em parte, a concepção proposta por Aristóteles,eles propuseram a discussão sobre ouso de metáforas no cotidiano e formularam a teoria da Metáfora Conceptual, revendo o tema. Dessa forma, a Teoria da Metáfora Conceptual, doravante TMC, propõe uma reflexão sobre as relações entre mente, corpo, cognição, significação e linguagem. Sob esse enfoque, entende-se que o sistema conceptual humano é, por excelência, metafórico e que as metáforas estão presentes não só na linguagem, mas também no pensamento.

Para Kövecses (2002), a TMC surge das relações experienciais, perceptuais, biológicas e ainda culturais estabelecidas na sociedade. Nesses ditames, a metáfora é entendida como fenômeno conceptual, presente no cotidiano, isto é, os conceitos são assimilados em termos de outros, sempre entremeados pelas experiências humanas. Assim, por exemplo, há a conceptualização de tempo em termos de dinheiro. O mesmo pode-se dizer quanto à conceptualização de amor em termos de uma viagem. Ou seja, busca-se compreender um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual. Em outras palavras, trata-se uma projeção de um domínio-fonte em um domínio-alvo, conforme definem Lakoff e Jhonson (1980).

Para exemplificar melhor esse entendimento, os referidos autores utilizam a construção metafórica TEMPO É DINHEIRO. O domínio-alvo, tempo, é o conceito mais abstrato, aquele que se quer conhecer, e é compreendido em termos do domínio-fonte, dinheiro, que é o conceito mais conhecido, mais concreto. Assim, a partir das experiências cotidianas que se têm de dinheiro (aquilo que pode ser investido, gastado, perdido, economizado, dentre outros), pode-se conceptualizar o tempo. Destarte, por ser o sistema conceptual abundantemente metafórico, as pessoas - por intermédio dos mecanismos cognitivos e influenciadas por todo conjunto que envolve o processo conceptual, as experiências corpóreas e as socioculturais – expressam-se metaforicamente, mesmo que seja de maneira inconsciente e, muitas vezes, imperceptível.

Conforme Santos (2015), os estudos da TMC abrangem tanto as investigações da metáfora e da metonímia conceptuais quanto às pesquisas sobre o léxico e os estudos sobre esquemas imagéticos, por exemplo. Tratando disso, Lakoff (1987) revela que os esquemas imagéticos estão diretamente relacionados à TMC, pois eles representam as experiências corporais, que podem ser sensoriais e/ou perceptuais, estabelecendo-se a partir do contato e interação do indivíduo com o mundo.

Para Ferrari (2011, p.86), os esquemas imagéticos retratam padrões esquemáticos que revelam domínios diversos, como "CONTÊINER, TRAJETÓRIA, FORÇA e EQUILÍBRO". A autora ainda pondera que esses domínios também podem estabelecer a ideia de "CONTENÇÃO, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO", dentre outros, tudo isso advindo dos conhecimentos ancorados sobre o corpo.Nesse mesmo viés, Lakoff (1987) estabelece alguns outros esquemas de imagens, que são: CIMA–BAIXO, FRENTE–TRÁS, PARTE–TODO, CENTRO–PERIFERIA.

Exemplificando a relação dos esquemas de imagem com as percepções corporais, Ferrari (2011) salienta que:

> Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tronco e os pés com base, precisam reclinar e olhar para baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobem. Essa experiência perceptual ancorada no corpo, associada à gravidade, enseja o esquema imagético CIMA–BAIXO. (FERRARI, 2011, p. 86)

Assim, pode-se compreender que a construção que relaciona o aprendizado à ideia de contêiner, por exemplo, deriva da observação sobre os nossos próprios corpos. Desse modo, a relação concreta quanto às nossas experiências físicas é desdobrada para domínios abstratos por

meio de elaborações metafóricas. Ferrari (2011, p. 87) ainda destaca que "os esquemas imagéticos não são conceitos detalhados, mas sim conceitos abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea".

Por outro lado, pensando as metáforas em um ambiente educacional, pode-se recorrer a Evans e Green (2006), quando afirmam que a LC buscará entender como o pensamento humano é ecoado na língua, ou seja, busca-se estudar as estruturas e as organizações do pensamento humano para tentar entender o funcionamento do sistema cognitivo.

4. Metodologia

Este trabalho traz um recorte de uma pesquisa introdutória que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Estudo de Linguagens, na UNEB, e que se apoia em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, exploratória e bibliográfica, pautada em um corpus que se encontra disponível no banco de dados do *Projeto Aprendendo Com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira* (AMFALE), da Faculdade de Letras (FALE), da UFMG, o qual traz narrativas sobre o processo de aprendizagem do inglês.

O *corpus* foi constituído por 8 narrativas de aprendizagem de alunos e alunas de Língua Estrangeira (LE) de uma universidade pública brasileira, que estudaram emescolas públicasna Educação Básica etiveram contato com inglês em alguma escola de ensino de línguas.

Nas narrativas selecionadas e estudadas, foram destacadas e organizadas as expressões linguísticas que estão associadas a dois domínios--fonte: aprender inglês conceptualizado como entrar em um contêiner e aprender inglês conceptualizado como viajar. Deve-se salientar que, conquanto seja possível observar diferentes expressões metafóricas nas narrativas experienciais obtidas, só são estudadas as expressões linguísticas que se relacionam com aprendizagem do inglês como domínio-alvo.

Entre as narrativas estudadas, observou-se que os aprendizes relataram os motivos que os levaram a estudar a língua inglesa, como estava sendo o processo de aprendizagem, quais eram suas estratégias e suas dificuldades nesse processo. A partir da verificação das colocações feitas, foram identificadas expressões metafóricas que trazem implícitas conceptualizações metafóricas de aprendizagem e as crenças nelas imiscuídas. Na sequência, foram averiguadas as crenças que emergem dos rela-

tos de experiências vivenciadas pelos aprendizes de inglês.

Na seção a seguir, passa-se para o estudo empreendido sobre as metáforas que emergem das narrativas selecionadas.

5. Estudo das narrativas

Nesta seção, são discutidos os resultados parciais da pesquisa realizada, uma vez que, nas narrativas apresentadas, foram encontradas algumas expressões metafóricas que evidenciam as concepções dos estudantes com relação à aprendizagem do inglês. As metáforas encontradas foram organizadas em dois grupos de significação, a saber: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER e APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

Nas narrativas observadas, foram percebidas três expressões que levaram a conceptualizar metaforicamente a aprendizagem de inglês como entrar um contêiner ou um recipiente. Tais metaforizações são ancoradas nos esquemas imagéticos CONTENÇÃO, DENTRO-FORA e SUPERFÍCIE (FERRARI, 2011).

Ao se observar o quadro a seguir, é possível perceber que as três construções apresentam expressões metafóricas que trazem subjacente a metáfora conceptual APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER:

Quadro 1: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER.

1	"Pretendo me*aprofundar* cada vez mais na língua inglesa". (AMFALE, C, 2004)
2	"Para aquisição de língua inglesa é necessária autodisciplina dos alunos, professores qualificados e não *ficar preso*ao que o professor ensina." (AMFALE, P, S/A.)
3	"Passei [na universidade] e agora tenho que *entrar* em um curso de inglês com urgência." (AMFALE, J, 2010)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, tendo em vista o excerto 1, o verbo *aprofundar* pode expressar os sentidos de imergir, ou mesmo adentrar em um ambiente específico, que nesse caso é o contêiner. Nessa perspectiva, o aprendizado do inglês é conceptualizado como um ambiente fechado em que o aluno ou a aluna desejam estar inseridos por completo e não superficialmente, de maneira a estar progressivamente mais integrados a esse espaço/lugar.

A partir do entendimento dessa expressão linguística, extraída dos contextos de uso transcritos, pode-se entender que quando se inicia o estudo da língua inglesa, o aprendiz busca se inserir nele e, ao adquirir conhecimentos linguísticos sobre a disciplina, vai adentrando esse "local", moldando a crença de que quanto maior o conhecimento na área, mais imerso ele estará, de modo a, cada vez mais, se afastar da superfície, do raso. Assim o contêiner passa a ser preenchido e o aluno desfruta da aprendizagem.

No excerto 2, por sua vez, a expressão *ficar preso* pode ser conceptualizada como CONTENÇÃO (FERRARI, 2011), remetendo mais uma vez à ideia de contêiner. Sob esse ângulo, observando o contexto no qual se insere a narrativa, essas expressões metafóricas invocam a crença de que aquilo que o professor ensina em sala de aula figura como prisão da qual se deve escapar.

Para isso, o aprendiz revela, em sua narrativa, que utiliza ferramentas como autodisciplina, fomentando o entendimento de ensino em sala de aula como contenção, não só de corpos, mas de mentes, o que impede o pleno desenvolvimento da aprendizagem de línguas, evidenciando uma relação entre aluno e professor que remete a situações negativas e limitadoras do aprendizado, uma vez que o primeiro se sente aprisionado, contido, limitado.

Já no excerto 3, a expressão linguística *entrar em um curso de inglês* leva, em um primeiro momento, à compreensão de que o estudante está fora de algo. O emprego do verbo *entrar*, nesse contexto, aciona o esquema DENTRO–FORA. O aprendizado é conceptualizado como o um ambiente fechado, um local onde o conhecimento e a informação serão fornecidos, mas é apartado do sujeito aprendiz que, por sua vez, está do lado de fora. Relaciona-se o aprendizado à ideia de contêiner, posto que é acionada a crença de que há uma separação entre o sujeito e o pretenso espaço de conhecimento, o qual deve ser, conforme a narrativa, adentrado com urgência.

Ao se observar o quadro com as três narrativas, infere-se que as expressões metafóricas identificadas trazem crenças de que o aprendizado de inglês só pode ser percebido como eficaz se o estudante adentrar um espaço específico, indo além da sua superfície, o que pode levar a construções negativas e limitadas do aprendizado, pois o aluno ou a aluna podem se sentir incapazes, por acharem que não estão inseridos nesse espaço em sua totalidade.

Essa construção coloca o processo de aprendizagem de língua estrangeira em um patamar de inalcançabilidade e que é preciso aprofundar-se incansavelmente. Consoante Kern (1995), ao estudar as possíveis crenças dos aprendizes, é importante:

> Identificar noções preconcebidas sobre o que está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a prever conflitos de expectativas que poderão contribuir para uma frustração, ansiedade, falta de motivação e, em alguns casos, o abandono do estudo. (KERN, 1995, p. 71)

Ainda conforme o autor, os professores têm um papel essencial nesse processo já que podem auxiliar nas construções de objetivos, metas a serem alcançadas, que estejam dentro do processo do desenvolvimento de cada um, para que não se criem expectativas exacerbadas e desconstruam-se crenças facilitadoras sobre o aprendizado. Desse modo, ao estudar as crenças, Kern (1995) acredita que o objetivo seja construir uma "parceria reflexiva entre alunos e professor, capaz de ajudar ambas as partes a reconhecer e, provavelmente, evitar obstáculos à aprendizagem através de pensamentos e ações colaborativas" (KERN, 1995, p.71).

Tomando isso como horizonte, de acordo com Kalaja e Barcelos (2011), as crenças podem ter caráter paradoxais. Nos casos em tela, a noção de aprendizagem na condição de algo "profundo" pode ser revelada como positiva, se vista como algo que traga estímulo, podendo, ao mesmo tempo, apresentar uma faceta negativa, caso seja conceptualizado como inalcançável, por exemplo.

Uma outra conceptualização metafórica encontrada no corpus foia da aprendizagem como uma viagem. Nas oito narrativas, destacaram-se cinco passagens em que se verificam expressões metafóricas, as quais estão transcritas no quadro a seguir. Nesses excertos das narrativas que compõem o *corpus*, há em comum o fato de que a aprendizagem está direcionada ao mesmo domínio-fonte (viagem).

Ao se observar o quadro 2, é possível perceber que as cinco construções apresentam expressões metafóricas que trazem subjacente a metáfora conceptual APRENDER INGLÊS É VIAJAR:

Quadro 2: APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

1	"No meio da *jornada* tinha me desanimado por causa de uma professora, que não dava muita atenção e ria quando nós errávamos algo". (AMFALE, C, 2004)
2	"Tenho expectativas de especialização na área de língua inglesa, apesar de saber do *longo caminho a percorrer* já que não me encontro em um bom nível

	de conhecimento da língua." (AMFALE, R, Sem Ano)
3	"*Minha trajetória* como estudante de Língua Inglesa iniciou-se na 7º série do Ensino Fundamental em uma escola pública, com um professor que não tinha graduação nesta área." (AMFALE, Sem Nome, 2004.)
4	"Parei e voltei várias vezes, até *chegar* ao nível avançado." (AMFALE, D, Sem Ano)
5	"Acredito que sairei da Faculdade com uma imensa *bagagem*." (AMFALE, C, 2004)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Neste quadro, encontram-se exemplos da metáfora APRENDE-RINGLÊS É UMA VIAGEM. Nesse viés, o estudante é um sujeito que faz um deslocamento entre um ponto A (origem) e um ponto B (destino) de uma trajetória espaço-temporal. No excerto 1, tem-se o item lexical *jornada*, que aciona o conhecimento de mundo de movimento no espaço, em um determinado limite de tempo, remetendo à ideia de viagem. Tem-se, nesse caso, o esquema imagético origem-percurso-meta ancorando essa conceptualização e evocando a crença de que os aprendizes se deslocam como viajantes de um ponto de partida a um ponto de chegada. Nessa construção, o caminho que liga esses dois pontos é a aprendizagem, que tanto pode ser conceptualizada como uma jornada tranquila e fácil, quanto pode ser uma jornada com dificuldades e barreiras. Fica subentendido que os aprendizes de língua inglesa precisam fazer todo esse movimento para alcançar plenamente o saber.

Já no excerto 2, os sujeitos conceptualizadores, mais uma vez, conceptualizam o processo de aprendizagem como uma viagem, conforme se pode verificar por meio da expressão linguística *longo caminho a percorrer*. Todavia, é importante ressaltar que o qualificador *longo*, dentro do contexto observado, engendra um esquema imagético que preconcebe o caminho a ser percorrido como extenso, amplo, longínquo.É interessante observar que a narrativa se apresenta em um momento em que o caminho da aprendizagem já começou a ser trilhado. Nesse caso,o ou a aprendiz revela uma avaliação de seu estado atual quanto ao percurso feito: "não me encontro em um bom nível". Desta sorte, após haver percorrido parte desse caminho, o aprendiz acredita que ainda não alcançou o seu destino último, evidenciando a crença de que não detém um conhecimento satisfatório da língua estudada, apesar do desejo de manter o percurso de aprendizagem.

No excerto 3, o item lexical *trajetória* aparece de forma mais delimitada, o que acontece porque o verbo *iniciar* focaliza uma parte do processo de aprendizagem e é, assim, conceptualizado como ponto de

partida, início da trajetória, não como meio pelo qual se atravessa. Não obstante, a utilização da expressão *trajetória* ratifica o processo de aprendizagem como uma viagem a ser seguida, a qual tem início meio e um possível fim.

No excerto 4, por sua vez, consegue-se observar três verbos que podem conceptualizar aprendizagem como uma viagem, quais sejam: *parar*, *voltar*, *chegar*. Sob esse prisma, atentando-se às expressões metafóricas destacadas no quadro 2, pode-se observar a crença de que, para o ou a aprendiz, o processo de aprendizagem não é linear, ou seja, não segue uma linha reta, uniforme e unidirecional. É possível, por esse ângulo, ir e/ou vir, ou mesmo ficar parado, na busca pelo conhecimento. Deixa-se de qualificar o percurso como longo ou dificultoso, para se apostar no entendimento de um caminho variante. Evidencia-se uma relação entre aprendiz e processo no qual é permitida a escolha quanto à maneira de se trilhar o horizonte desejado. É interessante frisar também que esse percurso não remete necessariamente a situações negativas e/ou limitadoras do aprendizado, mas permite a reflexão quanto ao objetivo almejado, que, no caso, é o nível avançado.

Por último, no excerto 5, por meio do item lexical *bagagem*, é possível inferir que o sujeito conceptualizador também entende a aprendizagem como viagem.Todavia, ele apresenta uma nova perspectiva, na qual a expressão metafórica evidencia a crença de que o processo de aprendizagem é um meio e não um fim em si mesmo. Frente a isso, o aprendiz sairá da Faculdade com uma *bagagem cheia*, isto é, com aporte suficiente para encarar o que está por vir, seja a continuação no mundo acadêmico, seja a inserção no mundo do trabalho, dentre outros. É importante perceber que, a partir dessas crenças, a aprendizagem pode sofrer um fator limitador, uma vez que ela só passa a ser proveitosa, caso a *bagagem* do conhecimento esteja repleta de habilidades, conteúdos, estratégias. Do contrário, pode aflorar um sentimento de não aptidão para aprendizagem de uma língua.

Para Godoi (2005), muitos estudantes que se consideravam aptos para falar e vivenciar a língua inglesa, quando foram expostos a falantes nativos, depararam-se com dificuldades. Segunda a autora, isso acontece não pela falta de conhecimento ou aprendizado inadequado das habilidades de fala, escrita, escuta e leitura, mas por não conhecerem os fatores culturais do local. A autora ressalta que a aprendizagem de uma língua está para além do acúmulo de uma gama de conhecimentos gramaticais e linguísticos – como propõe a crença de aprendizagem como bagagem –

mas se vincula a um conjunto de fatores extralinguísticos que formam a língua. Ao sair da universidade, o aluno pode ter sua *bagagem* lotada, mas pode estar carregando consigo crenças que o limitem, não permitindo o avanço no processo de aprendizagem.

6. Considerações Finais

No presente artigo, buscou-se investigar os processos que se relacionam às construções metafóricas presentificadas em narrativas de aprendizes de língua inglesa. Buscou-se ainda identificar e categorizar crenças que emergem do processo de aprendizagem do inglês, ao mesmo tempo em que se juntaram esforços no intuito de perceber se elas constituem uma visão limitadora e/ou facilitadora do aprendizado da língua inglesa. Não obstante, foram discutidos os aspectos básicos da Linguística Cognitiva, destacando princípios da Teoria da Metáfora Conceptual e da Teoria dos Esquemas Imagéticos, além de fazer menção, também, à Teoria sobre Crenças. Diante disso, foram identificadas oito expressões metafóricas diferentes que constam de narrativas sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa de oito estudantes, estando elas ligadas às conceptualizações *aprender inglês é entrar em um contêiner* e *aprender inglês é viajar*, o que permite conhecer a percepção dos estudantes sobre os processos de aprendizagem dessa língua estrangeira.

Como resultado, percebeu-se que o estudo da inter-relação entre metáforas e crenças auxilia o entendimento e a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem da língua inglesa. Conforme Swales (1994), além de tentar entender como as pessoas pensam e compreendem o mundo, as metáforas revelam diversas crenças dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem. Para Barcelos (2000), as crenças influenciam as estratégias que os estudantes utilizam para potencializar a aprendizagem. Por conseguinte, quando se percebe a inter-relação entre crenças e metáforas, consegue-se desenvolver novos entendimentos sobre a construção do conhecimento no processo de aprendizagem.

Como desdobramento desses resultados, a partir das observações realizadas, constatou-se que o grupo de aprendizes selecionados conceptualiza a aprendizagem de maneiras distintas, revelando interessantes aspectos sobre sua experiência e demonstrando como as crenças podem trazer aspectos negativos e/ou positivos sobre aprendizagem de inglês como segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. São Paulo: Ediouro, 2001.

BANYA, Kinglsley; CHENG, Maria. *Beliefs about language learning – A study of beliefs of teachers' and students' cultural settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (31st, Orlando, FL, March 11-15). ED 411 691, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience:* A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The Universityof Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-56, Pelotas, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* (Linköping), v. 39, p. 281-9, 2011.

CAMERON, Lynne. *Metaphors in Educational Discourse*. New York: Continuum, 2003.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics*:an introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GODOI, Elena. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v. 9, n. 9, 2005.

HORWITZ, Elaine Kolker. Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & amp; J. Rubin, *Learner strategies in languagelearning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

KERN, Richard. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor*: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285p.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*.1 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1980.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Universityof Chicago Press, 1987. 614p.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. Metaphoric competence, second language learning, and communicative languageability. *Appliedlinguistics*, v. 27, n. 2, p. 268-94, 2006.

MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira. Destrinchando a construção metafórica de um espaço de crenças sobre aprender a pronúncia de uma língua estrangeira. *REVISTA X*, v. 14, p. 227-50, 2019.

MIRANDA, MirlaMaria Furtado. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992.

PORTAL, Fernada Buratti. *Explorando o potencial da linguística cognitiva para o ensino da preposição in em aulas de inglês como língua estrangeira.* In: II Encontro Sul Letras, Rio Grande. *Programação e caderno de resumos do II Encontro Sul Letras*, 2013. p. 2-124

SANTOS, Elisângela Santana dos.O estudo do significado sob a perspectiva da Linguística/Semântica Cognitiva. *Pontos de Interrogação* (*online*), v. 5, p. 11-28, 2015.

SAKUI, Keiko; GAIES, Stefen J. A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. *Beliefs about SLA*: New research approaches. Middletown: Springer, p. 153-70, 2018.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Da Teoria Cognitiva a uma Teoria mais Dinâmica, Cultural e Sociocognitiva da Metáfora. *Alfa*, v. 52, n. 1, p. 39-56, São Paulo, 2008.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SWALES, Suzanne. From metaphor to metalanguage. *English teaching forum*, v. 32, n. 3, p. 8- 11, 1994.

SILVA, Kleber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*,v. 10, n. 1, p. 235-71, 2007.

_____. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Ingles)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2005. 243p.

TYLER, Andrea. *Cognitive Linguistics and second Language learning*: Theoretical basics and experimental evidence. Routledge, 2012.

WAN, Wan; LOW, Graham David; LI, Miao. From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, v. 39, n. 3, p. 403-15, 2011.

YERO, Judith Lloyd. *Teaching in mind*: how teacher thinking shapes education. 2nd ed. Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2010.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TERCEIRA *BUCÓLICA*, DE VIRGÍLIO: ASPECTOS ESTILÍSTICOS

Gabriel Accioly Lins dos Santos (UCSAL)
accioly_96@outlook.com
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de um artigo acerca da terceira *Bucólica*, de Virgílio, que será analisada, em alguns aspectos estilísticos. *In primo loco*, analisar-se-ão as diversas figuras de linguagem, mais significativas, nos versos de Virgílio, como também, apontar-se-á o uso da polissemia e do paralelismo sintático. Explicar-se-ão, neste humilde trabalho, as alusões políticas às pessoas e às circunstâncias históricas, e as verdadeiras intenções de Virgílio, nesta 3ª *Bucólica*,de tal modo que a leitura dessa obra, em seu texto original, torne-se mais acessível, com nossa análise e com nossos comentários pertinentes, uma vez que os versos virgilianos mais obscuros tenham sido enodados com as suas alusões, com as suas metáforas e com as suas críticas ocultas, que somente uma leitura atente e uma tradução diligente do original latino podem atestar e consolidar.

Palavras-chave:
Virgílio. Estilística latina. 3ª *Bucólica*.

ABSTRACT

This article is a small treatise about Virgil's, the Latin poet, third *Bucolic*, in which traces of his style are examined by us. At first, we present not only the many figures of speech (the most relevant), but also the uses of polyssemy and parallel syntax. Besides, in this humble work of ours, we explain the political references to people, and historical cricumstances as well as Virgil's true intentions, hidden in his 3rd *Bucolic*, so much so that reading this *carmen* becomes an easier task, with the help of our analysis and commentaries, once the more obscure verses have been clarified, along with their allusions, metaphors and latent critique, that only a careful reading and a diligent translation of the original Latin text can provide.

Keywords:
Virgil. Latin styling. Third *Bucolic*.

1. Considerações iniciais:

O opúsculo, que ora se lê, não é senão uma análise da terceira *Bucólica*, que integra o conjunto de dez poemas, denominados *Éclogas* ou *Bucólicas*, escritos pelo poeta latino de Mântua, Virgílio.

Quanto ao gênero bucólico, podemos destacar que surge na Sicília, cujo tempo ameno e cuja bela paisagem natural teriam levado os poetas a versificar o modo de vida campestrel. O primeiro que obteve fama por seus carmes bucólicos foi Teócrito, em cujos versos, já dizia Vallauri (VALLAURI, 1850, p. 72): "(...) de tal modo descreveu a inocência e as delícias da vida pastoril, que, com os seus *carmes*, infundiu certo suave prazer nos homens[73]". Com efeito, a palavra "bucólica" teve a sua origem, no grego antigo, e significa algo como "canções de boiadeiro". Assim nos informa Zelia de Almeida Cardoso (2013):

> A palavra *bucólica* é de origem helênica: *bukkoliká*, em grego, significa "cantos de boiadeiros". Assim se designavam as canções que, versando sobre assunto relacionado com o pastoreio, eram apresentadas em concursos públicos, na Sicília. (CARDOSO, 2013, p. 61)

Não podemos deixar de destacar, também, a dissertação do Prof. Dr. Marcio Moitinha, intitulada: *A poesia pastoril*: *as Bucólicas de Virgílio*, na qual o autor expõe as origens do vocábulo "bucólica". Vejamos:

> A bucólica, do grego "boukólikon poíema" seria uma composição, na qual o protagonista era o boieiro ou vaqueiro. Tirou-se deste termo o nome do gênero bucólico, bem como de bucolismo ou poesia bucólica. (RIBEIRO, 2006, p. 13)

Distingue-se, todavia, o estilo bucólico virgiliano daquele de Teócrito, a quem remonta a origem do gênero poético (como dito acima), porque, em Virgílio, não só o cenário muda (em vez das terras Sicilianas, retrata-se a paisagem da Itália setentrional), mas, também, o poeta mantuano nos apresenta os seus pastores como homens menos rudes e mais delicados do que os homens de Teócrito. Mais uma passagem de Tommaso Vallauri, na qual corrobora a nossa afirmação:

> Nem o devemos admirar. Com efeito, Virgílio, tendo topado com uma idade mais polida, ornou muitas coisas que, necessariamente, diziam respeito à vida dos pastores, as quais, nuas e expressas sem omissão da verdade, teriam sido repudiadas, com asco, pelos ouvidos soberbos dos romanos[74]. (VALLAURI**,** 1850, p. 72)

Na terceira *Bucólica*, foco de nossa pesquisa, é-nos proposto um diálogo entre dois pastores, Menalcas e Dametas, que, ao conversar sobre

---

[73] No original: "*[...] pastoritiae vitae innocentiam et delicias sic adumbravit, ut carminibus suis suavi quadam voluptate homines perfunderet*"

[74] No original: "*Neque id mirum. Virgilius enim politiorem aetatem nactus, multa necessario ad pastorum vitam spectantia exornavit, quae nude atque ad rei veritatem expressa, superbae Romanorum aures fastidiosius repudiasset."*

a pertença do rebanho custodiado pelo último, dão início a uma disputa, entre si, por meio de altercações, e cada um, em seu tempo oportuno, canta e toca flauta doce para atestar a sua habilidade. Em certa ocasião, aparece Palemão, escolhido por juiz, e amigo dos litigantes, que, chegando de improviso, surpreendera-os a discutir. Nesse contexto, Virgílio faz encômios a Polião, cônsul romano e fautor de literatos, e por meio dos pastores, Menalcas e Dametas, o poeta mantuanolouva as virtudes do cônsul. Finda-se, enfim, o certame, sem que Palemão declare alguém vencedor.

Para os fins deste artigo, valemo-nos, não só do texto latino, que se encontra, na nova edição das *Bucólicas*, traduzidas por Odorico Mendes, mas também, da nossa própria tradução original da 3ª *Bucólica* de Virgílio, com comentários linguísticos e estilísticos, que se encontram, na *Coleção Clássicos Romanos*, *Série: Bucólicas de Virgílio*.Nossa obra está prestes a ser lançada, em 2021. Também destacamos, como fonte de inspiração para a elaboração deste trabalho: a *Gramática Superior da Língua Latina* e o *Dicionário de latim*, de Ernesto Faria. Pesquisamos também a *Sintaxe do Período Subordinado Latino*, de Paulo Sérgio de Vasconcellos, que trata dos períodos subordinados do idioma de Cícero. A *Gramática Latina*, do professor Márcio Moitinha, outrossim, foi de essencial relevância para a pesquisa e para a tradução da obra.

O foco deste artigo é analisar os principais recursos estilísticos, empregados por Virgílio ao longo de seu poema. Assim, com este artigo, esperamos fazer a nossa pequena contribuição à comunidade acadêmica para uma mais profunda compreensão da obra desse autor de enorme valia para a literatura clássica e para toda a literatura universal do Ocidente.

2. Questões estilísticas:

2.1. A ironia

É sabido que a ironia é uma figura de linguagem sutil que consiste na arte de dizer o contrário do que as palavras proferidas, em sua literalidade, exprimem: “Assim, o conteúdo manifesto, desacreditado pelo ato irônico, dá lugar a um segundo conteúdo, implícito, que equivale ao contrário do primeiro.” (AZEVEDO, 2014, p. 501).

Essa dissimulação do discurso, nós a vemos empregada pelo poeta em duas ocasiões: a primeira, no verso inicial, que abre o seu carme:

Dic mihi, Damoeta, cujum[75] *pecus? An Meliboei?*

Diz-me, Dametas, de quem é o rebanho? Acaso é de Melibeu?

Menalcas, de maneira mordaz e irônica, autor da pergunta e um dos três pastores do carme, quando interroga o outro acerca da propriedade do rebanho, deixa entender que se trata de uma interrogação retórica (RIBEIRO, 2021):

> Trata-se, evidentemente, de uma certa ironia, na fala de Menalcas, sabendo que o pastor Dametas não é o dono do rebanho e, de certo modo, acusa-o de mercenário, de possuidor dos campos e dos animais a fim de receber dinheiro, pecúnio, de modo que Virgílio faz um jogo de palavras com o vocábulo pecus e se vale da interrogação retórica, na primeira fala do pastor, que tem por intenção fazer injúrias, perturbar, acusar o outro de algo! (RIBEIRO, 2021, p. 10)

Nos versos 26-27, também podemos atestar a ironia:

Non tu in triviis, indocte, solebas
stridenti miserum stipula disperdere carmen?

"Nas encruzilhadas, tu, indouto, não costumavas,
com estridente gaita, arruinar o mísero carme?"

Podemos verificar o uso da mesma figura de linguagem, quando, na boca do mesmo pastor, Menalcas, insinua-se que Dametas tinha o hábito de prostituir-se ou de recorrer aos serviços de prostituiçao, porque, no mundo antigo, o *trivium*, "as encruzilhadas", eram locais nos quais as meretrizes comumente se aglomeravam para oferecer os seus serviços libidinosos aos transeuntes.

No verso 19, notemos outro uso de ironia, quando Menalcas diz: "para onde agora ele se arrasta?", como se Dametas fosse uma cobra, metáfora de uma pessoa insidiosa.

Et cum clamarem: quo nunc se proripit ille?

"E, como se eu clamasse: "para onde agora ele se arrasta?"

[75] Aqui, o poeta se vale de um arcaísmo. No latim clássico, a forma genitiva singular dos pronomes relativos *qui, quae, quod,* já havia se estabelecido em *cujus*, que não considera o gênero gramatical da palavra que lhe sucede; mas, no primeiro verso da terceira *bucólica*, vê-se que Virgílio emprega a forma *cujum*, a concordar, em gênero, com a palavra imediatamente a seguir: *pecus*, de gênero neutro.

2.2. A hipálage

Ao longo do poema, Virgílio recorre ao uso de uma figura de linguagem: a hipálage. Esta, por sua vez, consiste "na transferência do atributo de um ser a outro" (AZEVEDO, 2014, p. 494).

Nos versos 3-5, o pastor Menalcas lamenta que o rebanho esteja sob custódia alheia, dizendo-o infeliz, enquanto Egão, que é o dono da grege, deleita-se nos afagos de Neera:

> *Infelix o semper, oves, pecus! Ipse Neaeram*
> *Dum fovet, ac ne me sibi praeferat illa veretur,*
> *Hic alienus oves custos bis mulget in hora,*
> *Et succus pecori et lac subducitur agnis.*
>
> "Sempre, ó ovelhas, (vós sois) um infelix rebanho
> O próprio, enquanto a Neera acalenta e teme que ele me prefira a si
> Este estranho guardador ordenha as ovelhas duas vezes por hora
> E subtrai o suco ao rebanho, o leite aos cordeiros."

Nessa passagem, a hipálage reside no fato de que, não só o rebanho é infeliz, mas, também, o pastor, i.e., o próprio Menalcas. Com efeito, assim como os animais foram dados à cura de outrem, também Neera, aos cuidados de Egão, enquanto Menalcas, infeliz, sofre as dores do abandono.

Nos versos 10-11, podemos atestar que o emprego do adjetivo "má", na passagem, abaixo, configura-se com o uso de hipálage; de fato, "má" não é a foice, mas, na visão de Menalcas, autor da fala, é o próprio Dametas que é mau, tanto por ter praticado as ações descritas, quanto por tecer críticas aos demais pastores.

> *Tum credo, cum me arbustum videre Myconis*
> *Atque Mala vitis incidere falce novellas*
>
> "Então, eu creio, quando me viram cortar os arbustos de Micão
> E as novinhas videiras, com uma má foice."

Apontamos mais um uso da mesma figura de linguagem, também, no verso 27,

> *Stridenti miserum stipula disperdere carmen?*
>
> "Arruinar o mísero carme com uma estridente gaita?"

O emprego de "mísero", nesta passagem, pode ser interpretado de três modos: é mísero o carme, porque este é destruído pela imperícia do músico; pode ser interpretado também como "mísero" quem emite o som

da música, porque o pastor é incapaz de produzir alguma melodia agradável; e enfim se torna "mísero" aquele que ouve, porque lhe ofendem os ouvidos com o disforme estrépito de uma gaita estridente. Dentre essas três possibilidades interpretativas (que, vale dizer, não se excluem reciprocamente, mas, ao contrário, se complementam), somente as duas últimas se configuram com o uso de hipálage.

Outra passagem, na qual encontramos esse recurso estilístico, torna-se presente, nos versos 36-39:

> *[...] pocula ponam*
> *faginam, caelatum divini opus Alcimedontis*
> *lenta quibus torno facili*[76] *superaddita vitis*
> *diffusos hedera vestit pallente corymbos.*
>
> "[...] colocarei copos
> de faia, burilada obra do divino Alcimedonte,
> aos quais, com ágil torno[77], adicionada, a videira
> veste os difusos corimbos com a hera palente."

Aqui, a hipálage se encontra em *facili torno*[78], traduzido por "com ágil torno". Na verdade, ágil não é o torno, mas o artista que o manuseia.

Finalmente, o último emprego desse recurso estilístico, patente, na terceira *Bucólica*, encontra-se, nos versos 92-93:

> *Qui legitis flores et humi nascentia fraga,*
> *Frigitus – o pueri, fugite hinc – latet anguis in herba.*
>
> "(Vós) que colheis flores e os nascentes morangos na terra,
> Uma frígida – ó meninos, fugi daqui! – esconde-se na relva."

De fato, apesar da correlação sintática entre *frigidus* e *anguis*, o adjetivo *frigidus* pode ser interpretado como uma alusão à condição daqueles que se recusam a ter relações íntimas com o pastor[79]. Mas, tam-

---

[76] O adjetivo *facilis*, além do seu sentido imediato ao qual somos atraídos, "fácil", pode, outrossim, ser traduzido por "ágil", conforme o dicionário, de Francisco Torrinha.

[77] Instrumento de tornear.

[78] Traduzido para o vernáculo, como se observa, acima, exerce, na oração em que se encontra, a função de adjunto adverbial de instrumento, função sintática que, em latim, exprime-se pelo caso ablativo instrumental. Para mais informações sobre o ablativo de instrumento, cf. nas Gramáticas Latinas de Ernesto Faria e de Ribeiro.

[79] Trata-se de uma alusão sexual, que pode ser uma possibilidade de interpretação, tendo em vista a leitura dos versos anteriores, que não se encontram, acima!

bém, pode ser interpretado como uma crítica mordaz do pastor Dametas a Menalcas, visto que Dametas o considera uma pessoa falsa!

2.3. O paralelismo sintático

Muito comum, no idioma latino, é a recorrência de paralelismos sintáticos, tanto na prosa, quanto nos versos; e nos versos de Virgílio não poderia ser diferente: na terceira bucólica, a partir do verso 80, lê-se, nas falas de Dametas e de Menalcas, respectivamente, uma longa sequência de paralelismos, iniciada pelo adjetivo latino *triste* ("uma coisa triste"), em gênero neutro, que se refere a todas as orações posteriores (com efeito, para não ser repetitivo, colocamos as vírgulas para substituir a mesma expressão, ao traduzir o texto). Assim, lemos, nos versos 80 e 81:

> *Triste lupus stabulis, maturis frugibus imbres*
> *Arboribus venti, nobis Amarylidis irae*
>
> "O lobo é uma (coisa) triste para os estábulos, os aguaceiros, para as maduras searas, os ventos, para as árvores, as iras de Amarílide, para nós."

E, nos dois versos sequentes, o paralelismo sintático também pode ser corroborado pelo adjetivo no neutro *dulce* ("uma coisa doce"):

> *Dulce satis humor depulsis arbutus hedis,*
> *lenta salix feto pecori; mihi solus Amyntas.*
>
> "A água é (uma coisa) bastante doce (...), o medronheiro, para os desmamados cabritos, o flexível salgueiro, para o fecundado rebanho, só Amintas, para mim."

Em ambos os casos, vale destacar que o poeta inicia o paralelismosintático, com um adjetivo de gênero neutro, configurando tal recurso estilístico, na fala dos dois pastores, que intercalam os cantos de temática bucólica.

2.4. Alusões implícitas à sensualidade

Ao longo da 3ª *Bucólica*, encontramos não parcos versos nos quais podemos haurir, também, insinuações de caráter sexual ou obsceno. Apreciemos a tradução dos versos iniciais do 3-6:

> *Infelix o semper, oves, pecus! Ipse Neaeram*
> *Dum fovet ac ne me sibi praeferat illa veretur,*
> *Hic alienus ovis custos bis mulget in hora,*
> *Et sucus pecori et lac subducitur agnis.*

> "Sempre, ó ovelhas, (vós) sois um infeliz rebanho. O próprio (Egão)
> Enquanto acalenta Neera e teme que ela a si me prefira,
> Este estranho guardador ordenha as ovelhas duas vezes por hora;
> Não só o suco é subtraído ao rebanho, mas também o leite, aos cordeiros."

Onde se lê *hic alienus ovis custos bis mulget in hora*, podemos inferiruma conotação sexual. Assim, em nota de nosso trabalho, dizemos:

> O presente verso, parece-nos, também, que traz consigo uma conotação sexual. De fato, o verbo *mulgere* ("ordenhar"), aqui, pode ser interpretado como uma metáfora à masturbação, referindo-se ao fato de que Dametas, conquanto o queira, não pode possuir Neera, que é acariciada pelo dono do rebanho, Egão. Nota-se, destarte, que esse mordaz comentário de Menalcas corrobora a sua ironia inicial, pois, com efeito, não só Dametas cuida de um rebanho que não é seu, mas, também, deve contentar-se que Egão, o dono do rebanho, goze os amores por si cobiçados.

No verso 64, Virgílio nos informa:

> *Malo me Galateia petit, lasciva puella,*
>
> "Galateia procura atingir-me com uma maçã, menina lasciva,"

Também poderíamos interpretar *malo* não como "maçã", mas como "por meio do mal", de modo que a menina deixar de ser "brincalhona" ao jogar uma maçã; e passa a ser "lasciva", desejosa de más intenções, ávida por prazer sexual; o poeta se vale por polissemia do vocábulo e por semelhança de forma entre *malum* (maçã) e *malum* (adjetivo neutro usado como substantivo), de um duplo sentido para, de um sentido lúdico, passar a significar algo mais maligno,"por meio do mal", de modo que a frase adquire uma conotação libidinosa, como afirmamos, acima.

2.5. Alusões a fautores e a detratores

Traço que vemos, constantemente, em outras *Bucólicas* e nesta também, são os encômios de Virgílio aos seus patronos; neste caso, destacamos alusões políticas a Polião.

Nos versos 84-89, Virgílio, pela boca dos pastores, Menalcas e Dametas, que, então, tinham iniciado uma altercação[80], tece uma série de louvores a Polião, cônsul romano. Vale ressaltar que Virgílio pertencia ao mesmo círculo dos *poetae novi*, isto é, dos "novos poetas"; Asinio Polião, entre outros, como Mecenas, favorecia aqueles em que julgasse ver talento:

---

[80]Disputa musical em que duas pessoas, alternadamente, cantem um número de versos.

Pollio amat nostra, quamvis est rustica, Musam;
Pierides, vitulam lectori pascite vestro.
Pollio et ipse facit nova carmina, pascite taurum,
iam cornu petat et pedibus qui spargat arenam.
qui te, Pollio, amat, veniat, quo te quoque gaudeat

"Polião ama a nossa Musa, ainda que seja rústica;
Piérides, apascentai uma novilha para o vosso leitor!
O próprio Polião também faz novos carmes; apascentai o touro,
Porque[81] ele já ataca com o chifre e espalha a areia com os pés."

Em suas alusões, o poeta, ao invés de tecer louvores dirigidos a pessoas ilustres, como Polião, também pode ferir e criticar pessoas, em seus versos, como fez com Bávio e com Mévio, que são maus poetas e inimigos de Virgílio:

Qui Bavium non odit, amet tua carmina, Mevi,
Atque idem jungat vulpes et mulgeat hircos

"Quem não odeia Bávio, ame os teus carmes, Mévio,
E, também, junja rapozas e ordenhe bodes."

Jungir rapozas e ordenhar bodes são coisas impossíveis; assim, Virgílio diz que, de um lado, é impossível não odiar a poesia de Bávio, de outro, que não se pode amar os carmes de Mévio.

2.6. Alusões às circunstâncias políticas

A Temática central da primeira *Bucólic*a: a desapropriação das terras, também pode ser atestada e corroborada, nesta 3ª *Bucólica*, contudo de forma velada. Apreciemos os versos a seguir (94-5):

Parcite oves nimium procedere; non bene ripae creditur; ipse aries etiam nunc vellera siccat.

"Evitai, ó ovelhas, avançar muito! Na margem, não se confia bem; o próprio carneiro, ainda agora, seca os velos."

Com efeito, devemos inferir que as ovelhas simbolizam os pastores, e os carneiros, os donos de rebanho, que na verdade são os invasores, são os veteranos militares de guerra, que invadiram as terras dos pastores, de modo que estes perderam suas terras, ao passo que os legionários veteranos de Augusto "sugaram", secaram, usaram as terras e "secaram"

[81]Traduzimos pela conjunção "porque", pois o pronome relativo *qui*, nesta oração subordinada, introduz uma relativa causal, onde o verbo está no subjuntivo.

os velos. Virgílio, portanto, se apropria de imagens, de alusões, para fazer sua crítica mordaz e social sobre os acontecimentos de sua época.

3. Conclusão

O adágio italiano, *trduttore, traditore*[82], exprime bem a dificuldade de toda tradução: manter-se fiel ao sentido original do texto. Sem embargo das várias similitudes (às vezes, até mesmo, das identidades) que há entre o latim e o português, a natureza analítica desta língua, contrapõe à natureza sintética daquela.Em muitos casos, é difícil não abrir mão da literalidade do texto, tendo em vista que, em nosso vernáculo, frequentemente, o sentido da oração depende da ordem de seus termos integrantes, o que não acontece com o idioma latino, por causa de seu sistema de casos gramaticais; em outras situações, o problema não está, tanto, no sentido, mas na preservação do estilo, que, pela ordem das palavras, busca exprimir certas imagens ao leitor.Ademais, a complexidade de seus períodos subordinados nos quais, não só a relação entre os tempos, mas, também, entre os modos dos verbos, é determinante, obriga-nos a recorrer a tempos e modos diferentes daqueles que vemos, em o texto original.

Além dessa dificuldade, pertinente à tradução de quase todo texto em língua estrangeira, as *Bucólicas* trazem consigo certas idiossincrasias: o seu vocabulário é, consideravelmente, específico; porque trata da vida rural, há o uso de muitos nomes de plantas, de animais, de instrumentos, de deidades pastoris; de suas superstições e de tantas outras coisas, *lato sensu*, que se referem, com grande especificidade, à vida no *rus* romano, milhares de séculos atrás.

Enfim, examinados e enodados os versos que esbanjam os principais traços estilísticos de Virgílio, em seu carme, com suas alusões, com suas metáforas e com suas críticas ocultas; outrossim, pudemos inferir algumas polissemias semânticas imprescindíveis para a penetração das camadas mais profundas do que o poeta quis informar-nos, e todas aquelas imagens e recursos de estilo nos quais somos surpreendidos, não só pelo emprego de várias figuras de linguagem, mas, também, pelo variado emprego dessas mesmas figuras. Dito isto, podemos concluir que a leitura da terceira *Bucólica*, em seu texto original, requer de quem se incumbe dessa laboriosa, mas deleitosa tarefa, um profundo domínio da língua latina, desde as suas declinações e casos, até aos âmbitos mais intricados

[82] "Tradutor, traidor".

de sua sintaxe, sem detrimento, evidentemente, do conhecimento da métrica poética e das figuras de linguagem que mais reiteradamente ocorrem ao *stylus* e à *poíesis*, isto é, à criação poética. Não podemos deixar de destacar também a natureza laudatória, que atestamos, na leitura dos versos analisados, que, ora a Augusto, ora a Polião, dirigem-se. É necessário ao leitor um certo conhecimento histórico acerca das circunstâncias sociais e políticas de Roma, no momento da história em que Virgílio compôs o seu poema. Semelhantemente, a recorrente alusão do poeta aos deuses pagãos de seu povo faz, também, que um saber da mitologia não seja desdenhado, mas necessário.

Uma obra de tal quilate, gramaticalmente complexa, rica em imagens e em camadas de sentido, exprime tanto o gênio, que deu a vida à obra, quanto o seu valor intrínseco. Assim, com este nosso trabalho, esperamos ter conseguido debelar as dificuldades e projetar luz sobre os abismos; enfim, o nosso escopo foi ter contribuído, com o nosso quinhão, para o maior aproveitamento de um texto cujo predicamento, clássico, justifica, por si só, sua consideração mais profunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. Sâo Paulo: Publifolha, 2014.

CARDOSO, Zélia de Almeida. A Literatura Latina. São Paulo: Martin Fontes.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. Brasília-DF: FAE, 1995.

MENDES, Odorico. *Virgilio brazileiro ou tradução do poeta latino*, Trad. de Manuel Odorico Mendes. Paris: Remquet, 1858.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina*: com a Morfologia Histórica das declinações. Curitiba: Prismas, 2015.

_____. *A poesia pastoril*: *As Bucólicas de Virgílio*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2006.

_____ (Org.). *3ª Bucólica de Virgílio*. Trad. Bilíngue. Rio de Janeiro: Ados, 2021.

VALLAURI, Tommaso. *Historia Critica Litterarum Latinarum*.Turim: *Officina Regia*, 1850.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

DA FILOLOGIA À HISTÓRIA CULTURAL: A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM TEMPOS DE RECLUSÃO SOCIAL[83]

Manoela Nunes de Jesus (UFBA)
manoelanunesdejesus@hotmail.com
Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)
normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

A Filologia, quando em diálogo com a História cultural, permite ao pesquisador não só a retomada, mas também a descoberta de convenções que, por vezes desprezadas por leituras prévias, pertencem a realidades passadas, como a prática do enclausuramento feminino. No Brasil Colônia, muitas mulheres foram vítimas de agressões físicas e psicológicas mediante sua reclusão, fosse no ambiente familiar ou em conventos, o que se repete atualmente no contexto da pandemia de Covid-19, em que o isolamento social potencializa conflitos que estavam reprimidos, a exemplo da violência doméstica. À vista disso, o objetivo deste trabalho é examinar casos de abusos praticados na clausura feminina, no período colonial, bem como sua influência na permanência de conceitos equivocados sobre a mulher no imaginário coletivo. Para tanto, analisam-se três casos de violência conjugal em três requerimentos produzidos, entre os séculos XVIII e XIX, na Capitania da Bahia e selecionados no Arquivo Histórico Ultramarino, acervo catalogado pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e disponibilizado *online* pela Biblioteca Nacional. O presente estudo recorreu a uma abordagem metodológica transdisciplinar que, centrada na atividade filológica (SPINA, 1977) e na História cultural (ALGRANTI, 1993), estabelece uma relação de interdependência com outras ciências, como a Paleografia (PETRUCCI, 2003) e a Diplomática (DURANTI, 2015).

Palavras-chave:
Filologia. Requerimentos coloniais. Violência doméstica.

ABSTRACT

Philology, when in dialogue with Cultural History, allows the researcher not only to resume but also to discover conventions that, sometimes overlooked by previous readings, belong to the past, such as the practice of female imprisonment. In Colonial Brazil, many women were victims of physical and psychological aggression through their confinement, whether in the family environment or in convents, which repeats today in the context of the Covid-19 pandemic, in which social isolation potentiates repressed conflicts, like domestic violence. Thus, the objective of this work is to examine cases of abuse practiced in female incarceration, in the colonial period, as well as its influence on the permanence of misconceptions about women in the collective imagination. To that end, three cases of conjugal violence are analyzed in three documents produced, between the 18th and 19th centuries, in the Captaincy of Bahia and se-

[83] O presente artigo é resultado de uma Comunicação realizada, mediante o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

lected in the Arquivo Histórico Ultramarino, a collection cataloged by the Projeto Resgate Barão do Rio Branco and made available online by the Biblioteca Nacional. The present study used a transdisciplinary methodological approach that, centered on philological activity (SPINA, 1977) and Cultural History (ALGRANTI, 1993), establishes an interdependent relationship with other sciences, such as Paleography (PETRUCCI, 2003) and Diplomatic (DURANTI, 2015).

Keywords:
Colonial documents. Domestic violence. Philology.

1. Introdução

A Filologia, enquanto ciência que percebe o texto como produto da cultura, do tempo e do espaço, é essencial para a promoção da reflexão e disseminação do conhecimento contido nos documentos (BASSETTO, 2000). Sob esse ângulo, aplicada a fontes manuscritas, permite ao pesquisador não só a retomada, mas também a descoberta de aspectos relativos a realidades passadas, apresentando-se, ainda, como uma ferramenta que possibilita a edição de composições fidedignas. Contudo, é necessário pontuar que a atividade filológica não atua sozinha, pois estabelece um diálogo com saberes e instrumentos fornecidos por outras disciplinas, como a Paleografia e a Diplomática (SPINA, 1977).

A Paleografia é a ciência historiográfica que se ocupa de todos os testemunhos escritos de uma determinada tradição cultural e linguística (PETRUCCI, 2003). Dessa forma, desempenha um papel fundamental no estudo da escrita, seja ela antiga ou não, ajudando a compreender sua origem e realizar sua decodificação, considerando as transformações linguísticas, por exemplo (ACIOLI, 1994). Já a Diplomática, ao explorar o processo de produção dos documentos, procura estabelecer a datação dos registros e analisar os componentes que formam a sua estrutura (DURANTI, 2015).

O presente trabalho objetiva examinar casos de abusos praticados na clausura feminina, no período colonial, bem como sua influência na permanência de conceitos equivocados sobre a mulher no imaginário coletivo até os nossos dias. Além disso, para a elaboração desse estudo, recorreu-se a referenciais teóricos de caráter transdisciplinar que incluem, além das ciências já citadas, a História cultural (SILVA, 2008; ALMEIDA, 2003; ALGRANTI, 1993), empregada para a observação das convenções encontradas no Brasil Colônia, entre as quais aquelas que conservavam as mulheres confinadas em conventos e recolhimentos para puni-las.

2. *Contexto histórico-social*

Na América Portuguesa, o público feminino era vítima de uma estrutura de dominação patriarcal que o submetia a diferentes tipos de agressões que incluíam a sua reclusão, fosse no espaço familiar ou em estabelecimentos religiosos, retomando uma prática medieval que já era comum na cultura europeia. Nesse contexto, muitas mulheres, além de terem a sua circulação em espaços públicos proibida ou controlada por uma figura masculina, como o pai, irmão ou cônjuge, foram constrangidas a abusos de natureza psicológica, física e sexual na época em questão. Assim, tratadas enquanto figuras meramente decorativas, várias foram obrigadas a assumir um papel de subjugação, compreendido como índice de "decência", para obedecer diligentemente aos valores católico-cristãos, sendo punidas, com violência e, até mesmo, com a morte, em alguns casos, por qualquer ação que não correspondesse aos desejos do patriarcado (SILVA, 2008).

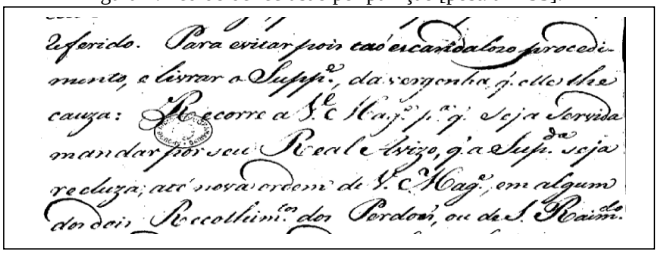
No período em evidência, os colonos solicitaram às autoridades lusitanas a construção de conventos e casas de recolhimento para enclausurar mulheres de perfis distintos, uma vez que os custos para recolhê-las em Portugal eram muito altos (ALMEIDA, 2003). Dessa forma, a parte do público feminino que supostamente cometia o crime de adultério era enviada para essas instituições para ser punida, de acordo com os princípios da Igreja. Por outro lado, aquelas que apresentavam um temperamento "inadequado", ou seja, que destoava daquele imposto pelos homens, responsáveis por controlar os "ímpetos" femininos, também eram aprisionadas em tais casas ditas assistenciais. Já as mulheres que tentavam iniciar um pedido de divórcio, geralmente para se desligar de uma relação hostil, eram recolhidas para não dar continuidade à ação judicial.

Para ilustrar tal circunstância, apresentam-se fragmentos de requerimentos selecionados no acervo do Arquivo Histórico Ultramarino, catalogado pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e disponibilizado *online* pela Biblioteca Nacional, e escritos, entre os séculos XVIII e XIX, na Capitania da Bahia, nos quais constam pedidos de reclusão por punição. O primeiro documento foi produzido, em datação posterior a 1793, por J. da C. para acusar sua esposa do crime de adultério e solicitar que ela fosse enclausurada no Recolhimento dos Perdões ou no de São Raimundo[84].

[84]Este documento também foi analisado pela Profa. Dra. Norma Suely da Silva Pereira no capítulo intitulado *Recolhimentos femininos na Bahia colonial: interfaces entre Filologia*

É válido notar que, em certas partes do texto, o requerente usa expressões como “abrassou uma conducta taõ escan-/ daloza” (l. 4-5) e “seprostitua publicam*ent*e” (l. 5) para não só difamar a reputação, mas também garantir o enclausuramento de sua companheira, já que, para ele, o mais importante era a sua própria honra, conforme mostra o seguinte trecho:

Figura 1: Pedido de reclusão por punição [post. a 1793].


referido. Para evitar pois taõ escandalozo procedi-
mento, e livrar o Suppp.e, da vergonha q.e elle lhe
cauza: Recorre a S.a M.ag.de p.a q.e seja servida
mandar por seu Real Avizo, q.e a Supp.e seja
reduzida; até nova ordem de S.a Mag.de em algum
dos dois Recolhim.tos dos Perdoes, ou de S.ta Raim.do

Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1793]. Cx. 196. DOC. 14223. L. 8-13.

Transcrição:

> […] referido. Para evitar pois taõ escandalozo procedi-/ mento, e livrar o Sup*plican*te, da vergonha, q*ue* elle lhe/ cauza: Recorre aV*ossa* Mag*estad*e p*ar*a q*ue* seja servida/ mandar por seu Real Avizo, q*ue* a Sup*plica*da seja/ reduzida; até nova ordem de V*ossa*Mag*estad*e; em algum/ dos dois Recolhim*en*tos dos Perdoẽs, ou deS*aõ* Raimundo […].

Já o segundo registro foi feito, no ano de 1800, por D. L. do N. com o objetivo de relatar que foi colocada à força pelo próprio marido no Recolhimento de São Raimundo, como mostra o fragmento abaixo, e pedir que este lhe dê autorização para iniciar uma ação de divórcio. Cabe destacar que, em determinados trechos do manuscrito, D. L. do N. relata também que, durante os 12 anos em que esteve submetida à clausura, adquiriu uma série de moléstias que não poderiam ser tratadas com a pequena pensão que o cônjuge lhe dava, apesar dos lucros significativos que ele obtinha com os negócios da família.

e História cultural, presente no livro *Língua, cultura e sociedade: abordagens filológicas, lexicais e discursivas*, publicado em 2019.

Figura 2: Enclausuramento compulsório (1800).

Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. 1800. Cx. 108. DOC. 21052. f°. 1r. L. 2-7.

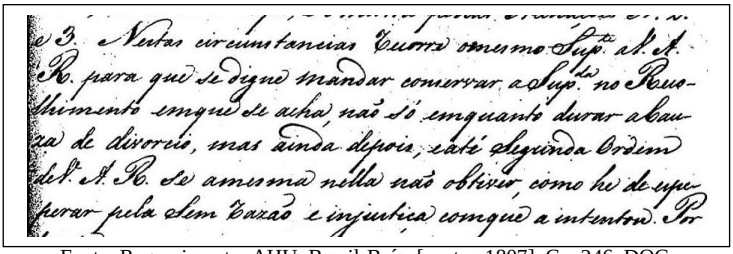
Transcrição:

Diz D*ona* Luiza Francisca do Nascimento,/ cazada com Manoel Jozé Froes Negociante daPraça da Cidade/ da B*ahi*a, q*ue* vivendo sempre honestam*en*te com o d*itto* seu Marido sem Em-/ bargo da penoza vida; q*ue* ele lhe dava pela notoria prostituiçaõ emq*ue*/andava precipitado, sevio inopinadam*en*te clauzurada em 10 de Julho/ de 1788 no Recolhim*en*to de S*aõ* Raym*un*do dam*es*ma Cid*ad*e por ordem do Go-v*ernad*or.

Elaboração das autoras.

Por fim, o terceiro documento foi elaborado, em datação posterior a 1807, por J. da C. de M. para solicitar que sua esposa fosse mantida em recolhimento durante e depois da ação de divórcio iniciada por ela. Assim como J. da C., o requerente também emprega frases como "aSup*plica*da continuou na mesma desordem" (l. 19) e "epara a Sup*plica*da naõ ficar ex-/ posta a cahir nas Levezas, aque he propença" (l. 20-21) a fim de desmerecer a figura de sua mulher, até para que ela não conseguisse concluir o processo de separação, considerado pelo próprio J. da C. de M. como uma injustiça, conforme expõe o trecho a seguir:

Figura 3: Solicitação de reclusão por punição [post. a 1807].



Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1807]. Cx. 246. DOC. 16974. f°. 1v. L. 19-24.

Transcrição:

[…] e 3. Nestas circunstancias recorre omesmo Sup*plican*te a*Vossa* A*lteza*/ R*eal* para que se digne mandar conservar aSup*plica*da no Reco-/ lhimento emque se a-cha, naõ só emquan-to durar aCau-/ za de divorcio, mas ainda depois, e até Segun-da Ordem/ de*Vossa* A*lteza* R*eal* se amesma nella naõ obtiver, como he de espe-/ perar pela sem razaõ e injustiça comque a intentou. Por […].

Elaboração das autoras.

É legítimo ressaltar que a violência nas relações de intimidade configurada como confinamento social da mulher não se restringe à conjuntura passada, mas se repete atualmente enquanto um dos reflexos de um país construído sob a égide da opressão e da subalternidade de gênero (RAMOS, 2012). Assim, ainda que o Brasil de hoje não seja o mesmo do passado, o controle do homem sobre a mulher perdura na memória social, manifestando-se, no presente, através da dificuldade que muitas enfrentam para ter acesso à educação formal, trabalhar fora de casa e ter autonomia sobre si e sobre o seu corpo. Além de negar ao público feminino a oportunidade de realização pessoal, essa conduta também resiste em violentá-lo de diferentes formas, o que pode ser percebido com o agravamento dos casos de feminicídio na situação de isolamento social causada pela pandemia de Covid-19 (ALESSI, 2020).

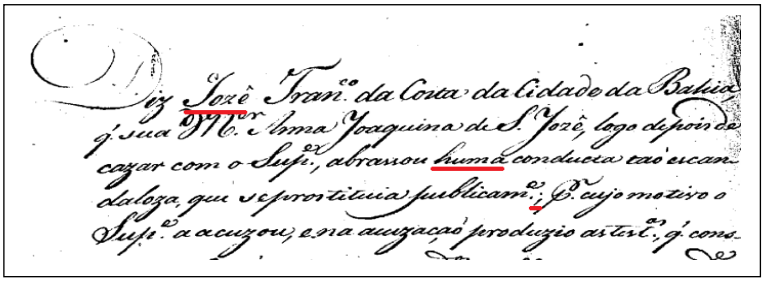
3. Critérios de edição

Para obter uma transcrição mais confiável e que possa se prestar a outros usos, optou-se pela adoção de critérios de edição semidiplomática que, caracterizada pelo baixo grau de intervenção do pesquisador, permite o desdobramento das abreviaturas e a realização de conjecturas. Essa escolha foi feita considerando a necessidade de facilitar o acesso aos manuscritos para diferentes leitores, sejam eles especialistas ou não na leitura de fontes primárias, e para a produção de trabalhos históricos, literários e linguísticos. Vale pontuar que tal interferência do filólogo no texto se caracteriza, de acordo com Toledo Neto (2020, p. 193, grifos do autor), "como um processo de *curadoria*, que visa à sua conservação e restauro", especialmente para preservar a memória que o registro carrega.

Conforme o apresentado pela Comissão de elaboração de Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil (CAMBRAIA *et al*., 2001), estabeleceram-se os seguintes critérios na edição dos documentos: as linhas foram numeradas de 5 em 5, contadas a partir da primeira linha dos textos e informadas à margem es-

querda. Ademais, a grafia, a acentuação, a pontuação e o uso de maiúsculas e minúsculas foram conservados segundo os fac-símiles, mantendo-se também o sinal de nasalidade na última letra do ditongo nasal. Por fim, foram preservadas as divisões silábicas em final de linhas, marcadas com os sinais gráficos (-) ou (=), e desdobraram-se as abreviaturas, à exceção das alfanuméricas, que são mais usuais e não causam dificuldades na leitura, acrescentando-se a parte desenvolvida com o recurso itálico.

Figura 4: Acentuação, grafia e pontuação [post. a 1793].



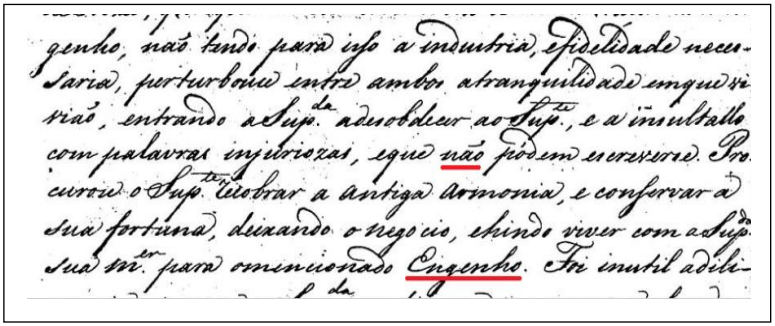
Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1793]. Cx. 196. DOC. 14223. L. 2-6.

Transcrição:

Diz Joz**ê** Fran*cis*co da Costa da Cidade da Bahia,/ q*ue* sua M*olh*er Anna Joaquina deS*aõ* Jozê, logo depois de/ cazar com o Sup*plicant*e, abrassou **huma** conducta taõ escan-/ daloza, que seprostituia public*ament*e**;** por cujo motivo o/ Sup*plicant*e a acuzou, e na acuzaçaõ produzio as test*emunh*as, q*ue* cons- […].

Elaboração e grifos das autoras.

Figura 5: Sinal de nasalidade e uso de maiúsculas e minúsculas [post. a 1807].



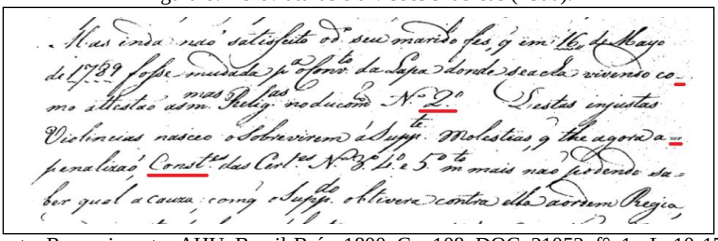
Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1807]. Cx. 246. DOC. 16974. f°. 1r. L. 12-18.

Transcrição:

[…] genho, naõ tendo para isso a industria, efidelidade neces-/ saria, perturbouce entre ambos atranquilidade emque vi-/ viaõ, entrando aSup*plica*da adesob[e]decer ao Sup*plican*te, e a insultallo/ com palavras injuriozas, eque **naõ** pódem escrever-se. Pro-/ curou o Sup*plican*te recobrar a antiga armonia, e conservar a/ sua fortuna, deixando o negocio, ehindo viver com aSup*plica*da/ sua m*olh*er para omencionado **Engenho**. Foi inutil a dili- […].

Elaboração e grifos das autoras.

Figura 6: Abreviaturas e divisões silábicas (1800).



Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. 1800. Cx. 108. DOC. 21052. f°. 1r. L. 10-15.

Transcrição:

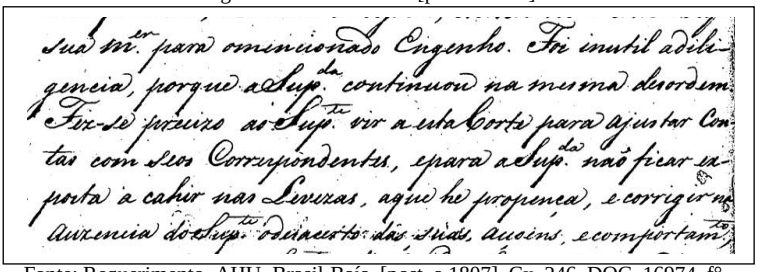
Mas inda naõ satisfeito o d*itto* seu marido fes, q*ue* em 16 de Mayo/ de 1789 fosse mudada p*ara* oConv*en*to da Lapa donde se acha vivendo co-/ mo attestaõ as m*es*mas Relig*ios*as no ducom*en*to N*umer*o **2°**. Destas injustas/ violencias nasceo a sobrevirem aSupp*lican*te molestias, q*ue* the agora a=/ penalizaõ, **const*ant*es** das Cert*ido*es N*umer*o 3º 4º e 5º m*u*ito mais naõ podendo sa=/ ber qual a cauza, com-q*ue* o Supp*lica*do obtivera contra ella aordem Regia, […].

Elaboração e grifos das autoras.

4. *Aspectos paleográficos*

Em relação aos aspectos paleográficos, ressaltam-se as seguintes características percebidas durante a transcrição dos registros: os requerimentos possuem, de modo geral, uma escrita cursiva, marcada por um traçado claro que obedece não apenas às linhas, como também às pautas imaginárias do suporte. Além disso, apresentam também variação scriptográfica, letras maiúsculas elegantes e reclamo, que é a palavra ou sílaba inserida à direita da última linha do fólio e repetida na primeira linha do fólio seguinte, comumente utilizado para evitar a perda da sequência de fólios que não eram numerados (DIAS, 2007). Por fim, os documentos têm consoantes dobradas, como <ff>, <ll> e <pp>, ligaduras e um grande número de abreviaturas, como será mostrado na subseção a seguir.

Figura 7: Escrita cursiva [post. a 1807].



Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1807]. Cx. 246. DOC. 16974. f°. 1r. L. 18-23.

Quadro 1: Letras maiúsculas elegantes.

ANO	LETRA "D"	LETRA "M"	LETRA "R"
1793			
1800			
1807			

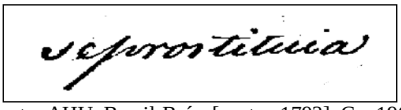
Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 2: Consoantes dobradas.

ANO	<ll>	<pp>
1793		
1800		

Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 8: Ligadura [post. a 1793].



Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1793]. Cx. 196. DOC. 14223. L. 5.

4.1. Abreviaturas

A presença de complexas abreviaturas – sistema utilizado para representar ou substituir palavras com o intuito de economizar tempo na escrita e espaço no suporte – pode dificultar, tornar incompleto ou, até mesmo, gerar falhas no processo de recuperação das informações contidas em documentos históricos (FLEXOR, 2008).

No *corpus* em questão, como já foi mencionado, observou-se o emprego frequente de abreviaturas, principalmente aquelas realizadas por suspensão e por letras sobrepostas. Segundo Berwanger e Leal (2008), enquanto as primeiras identificam-se pela supressão do final da palavra ou da sílaba, as segundas caracterizam-se pela inserção de uma pequena letra ou sílaba acima do termo abreviado.

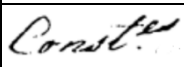
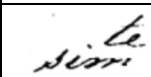
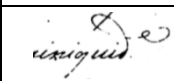
Por outro lado, a ocorrência de abreviaturas alfanuméricas e por siglas foi significativamente menor. De acordo com Sobral (2021), as primeiras são comumente empregadas para encurtar a escrita do nome dos meses e dos numerais ordinais, ao passo que as segundas são compostas pelas iniciais de cada vocábulo, construindo um todo quando unidas e indicando normalmente um título.

Quadro 3: Abreviaturas por suspensão [post. a 1793].

ABREVIATURA	IMAGEM	DESDOBRAMENTO
S.		S*aõ*
q.’		q*ue*
P.		P*ede*

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 4: Abreviaturas por letras sobrepostas (1800).

ABREVIATURA	IMAGEM	DESDOBRAMENTO
Raym.^{do}		Raym*un*do
fatalid.^{e}		fatalid*ad*e
ducom^{to}		ducom*en*to
const.^{es}		const*ant*es
Cert.^{es}		Cert*id*oes
sim^{te}		sim*elhan*te
iniquid^{e}		iniquid*ad*e

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 5: Abreviaturas alfanuméricas (1800).

ABREVIATURA	IMAGEM
1.°	
8.°	

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 6: Abreviaturas por sigla [post. a 1793].

ABREVIATURA	IMAGEM	DESDOBRAMENTO
V.		V*ossa*
E. R. M.		E*spera* R*eceber* M*erce*

Elaboração das autoras.

5. *Aspectos diplomáticos*

No que diz respeito aos aspectos diplomáticos, os requerimentos escritos na antiga administração colonial possuem, segundo Duranti (2015), os seguintes elementos: protocolo inicial (composto pelo contexto administrativo da ação e *formulae iniciais*); texto (formado pela ação, abarcando não apenas as circunstâncias que a originaram, bem como as condições relativas a sua execução); e escatocolo (constituído pelo contexto documental da ação e *formulae finais*).

No protocolo inicial, também chamado de cabeçalho, os documentos selecionados apresentam, de maneira geral, a invocação "Senhor(a)", localizada na parte superior do suporte e empregada para referenciar o(a) receptor(a) da mensagem, e a denominação do(a) emissor(a), precedida pelo termo "Diz", como se exemplifica na figura que segue:

Figura 9: Protocolo inicial [post. a 1807].

Não ha q. deferir
N25.
Senhor
Bahia
Diz José Joaquim da Costa de Mello,
Negociante matriculado na Real Junta do Commercio,
que achando-se estabelecido na Cidade da Bahia, nella se Ca-
rou com D. Maria do Sacramento, Filha de M.el José
Francisco Moreira, Senhor do Engenho do Meio no Rio
do Iguapipe, termo da V.a da Cachoeira, com quem o Supp.te

Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1807]. Cx. 246. DOC. 16974. f°. 1r. L. 1-7.

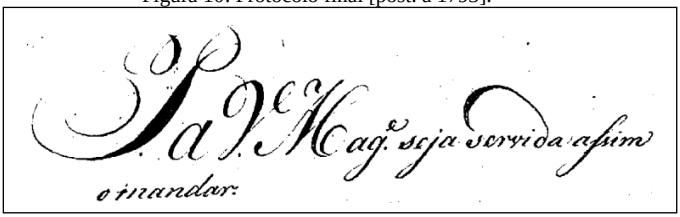
Transcrição:

Senhor/ Diz Jozé Joaquim da Costa de Mello,/ Negoceante matriculado na Real Junta do Commercio,/ que achandose estabellecido naCidade da Bahia, nella se ca-/ zou com D*ona* Clara Maria doSacramento, Viuva do Alf*er*es Jo-/ zé Francisco Moreira, Senhor do Engenho do Meio noSitio/ de Iguappe, termo daV*ill*a da Ca-choeira, com quem o Sup*plican*te […].

Elaboração das autoras.

Já no protocolo final, também conhecido como escatocolo, os registros escolhidos possuem, de forma geral, o fecho, que reforça a solicitação feita no texto e se caracteriza pela presença da fórmula "Pede a Vossa Magestade/Alteza Real". Ademais, é interessante pontuar o emprego, no requerimento redigido em datação posterior a 1807, de anotações marginais, a exemplo da assinatura de M. G. de C., que evidenciam o encaminhamento do documento.

Figura 10: Protocolo final [post. a 1793].



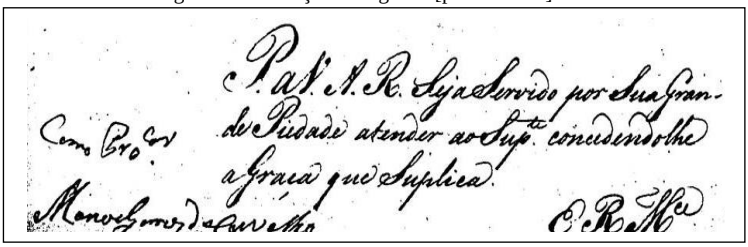
Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1793]. Cx. 196. DOC. 14223. L. 17-18.

Transcrição:

P*ede* a V*ossa* Mag*estad*e seja servida assim/ o mandar.

Elaboração das autoras.

Figura 11: Anotações marginais [post. a 1807].



Fonte: Requerimento. AHU. Brasil-Baía. [post. a 1807]. Cx. 108. DOC. 21022. f°. 1v. L. 26-28.

Transcrição:

Como Pro*cura*caõ	P*ede* aV*ossa* A*lteza* R*eal*SejaServido por Sua Gran-/ de Piedade atender aoSup*plican*teconcedendolhe/ a Graça que Suplica./ E R*ecebera* M*er*ce

Elaboração das autoras.

6. Considerações finais

O diálogo que a Filologia estabelece com a História cultural, a Paleografia e a Diplomática é essencial para entender melhor o conteúdo, a escrita e a forma dos registros antigos. Dessa maneira, a exposição e observação dos aspectos paleográficos e diplomáticos dos manuscritos escolhidos possibilitaram reafirmar algumas das características presentes na escrita dos séculos XVIII e XIX, assim como explorar a estrutura do requerimento.

O estudo das fontes primárias permitiu conhecer um pouco mais sobre as práticas socioculturais experienciadas pelas mulheres que eram enclausuradas para "correção dos costumes", segundo os valores patriarcais da época. Desse modo, percebe-se que, na maioria das vezes, a sociedade colonial e a Igreja viam nos conventos e nas casas de recolhimento a oportunidade de estabelecer um "ideal" de vida feminina e garantir que as mulheres fossem submissas, condição para que fossem "honradas". Acredita-se que uma maior compreensão dessa conjuntura pode colaborar para a identificação e combate de um comportamento que, até o presente, submete as mulheres a diversas formas de violência.

Constata-se também a relevância de trabalhos como esse para, principalmente, recontar a história das civilizações passadas, proporcionando a extensão, a reformulação e, até mesmo, a alteração de ideias já consolidadas. Além disso, verificou-se a importância de se usar a edição semidiplomática como técnica para produção de composições confiáveis, que não só conservam a memória presente nos registros, mas que também os tornam proveitosos para diferentes públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. A escrita e sua evolução. In: ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia*: um guia para a leitura de documentos manuscritos. Recife: UFP, 1994.

ALESSI, Gil. Mulheres enfrentam alta de feminicídios no Brasil da pandemia e o machismo estrutural das instituições. *El País*, São Paulo, 29 dez. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-29/mulheres-enfrentam-alta-de-feminicidios-no-brasil-da-pandemia-e-o-machismo-estrutural-das-instituicoes.html. Acesso em: 24 abr. 2021.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas*: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822. Brasília: EDUNB; Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O sexo devoto*: normatização e resistência feminina no Império Português -XVI-XVIII. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 319f.

BASSETTO, Bruno Fregni. Conceito de Filologia. *Revista Philologus*, n. 12, p. 8-28, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Euripedes Franklin. *Noções de Paleografia e Diplomática*. 3. ed. Santa Maria: UFSM, 2008.

CAMBRAIA, César Nardelli *et al*. Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org.). *Para a História do Português Brasileiro*. Vol. II: Primeiros Estudos. Tomo II. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 552-5

DIAS, Elizangela Nivardo. A interessante estrutura e organização dos livros manuscritos. *Linguagem: estudos e pesquisas*, Goiás, v. 10, n. 1, 2007.

DURANTI, Luciana. Diplomática: novos usos para uma antiga ciência. *Acervo: revista do Arquivo Nacional*, v. 28, n. 1, p. 196-215, Rio de Janeiro, maio 2015.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas*: manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 3. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

PEREIRA, Norma Suely da Silva. Recolhimentos femininos na Bahia colonial: interfaces entre Filologia e História cultural. In: TEIXEIRA,

Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro (Org.). *Língua, cultura e sociedade*: abordagens filológica, lexicais e discursivas. Salvador: EDUNEB, 2019. p. 17-33

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura*: primera lección de Paleografia. Traducción de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

RAMOS, Margarita Danielle. Reflexões sobre o processo histórico-discursivo do uso da legítima defesa da honra no Brasil e a construção das mulheres. *Revista de Estudos Feministas*, v. 20, n. 1, p. 53-73, Florianópolis, jan./abr. 2012.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Mulheres brancas no fim do período colonial. *Cadernos Pagu*, n. 4, p. 75-96, Campinas, 2008.

SOBRAL, Maria das Graças Telles. *Abreviaturas*: performances da escrita glossário séculos XVI, XVIII e XIX. São Paulo: Blucher, 2021.

SPINA, S. *Introdução à Edótica*: crítica textual. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*, São Cristóvão, v. 10, n. 20, p. 192-208, jan./jun. 2020.

Outras fontes:

REQUERIMENTO de D. Luiza Francisca do Nascimento, mulher do negociante da Bahia Manuel José Fróes, recolhida no Convento de N. S. da Lapa, no qual pede que o marido lhe dê annualmente um conto de réis de alimentos e autorisação para intentar a acção de divorcio e o seu deposito em casa de familia. 13 de Dezembro de 1800. DOC. 21052. Cx. 108. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_CA/52464. Acesso em: 02 fev. 2021.

REQUERIMENTO de José Francisco da Costa à rainha [D. Maria I] solicitando a reclusão de sua mulher, em virtude desta ter cometido adultério, no recolhimento dos Perdões ou no de São Raimundo, ambos na cidade da Bahia. [post. a 1793]. DOC. 14223. Cx. 196. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/118445. Acesso em: 24 abr. 2021.

REQUERIMENTO do negociante da praça da Bahia José Joaquim da Costa de Mello ao príncipe regente [D. João] solicitando que sua esposa, D. Clara Maria do Sacramento, fosse mantida em recolhimento durante e depois da ação do divórcio solicitada por esta. [post. a 1807]. DOC. 16974. Cx. 246. Disponível em: http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/164812. Acesso em: 24 abr. 2021.

DE BELLO GALLICO: A RETÓRICA DE CÉSAR NA DESCRIÇÃO DO OUTRO

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)
cunhastephanie@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFRJ)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o texto de César denominado *De Bello Gallico* a fim de identificar como o militar romano descreve os Helvécios, um dos povos da Gália contra quem Roma trava batalha, e de que forma ele justifica por meio da retórica a dominação. Tendo em vista que a obra do autor serviu como um recurso didático para o ensino de latim, desde a época em que foi escrito, sendo objeto comum para a História de Roma e para a Literatura Latina. Para tanto, valer-se-á da crítica textual sobre as bibliografias que abordam tal temática e do método proposto pela historiografia linguística na análise de fontes. Deste modo, poderemos concluir como existe uma diferença entre o fato histórico e a retórica política e de que maneira essa diferença era crucial no funcionamento do Senado Romano.

Palavras-chave:
César. Retórica. Guerra da Gália.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the text of Caesar called *De Bello Gallico* in order to identify how the Roman military describes the Helvetii, one of the peoples of Gaul against whom Rome fights, and how he justifies domination by rhetoric. To this end, it will use textual criticism on the bibliographies that address this theme and the method proposed by linguistic historiography in the analysis of sources. In this way, we can conclude how there is a difference between historical fact and political rhetoric and how this difference was crucial in the functioning of the Roman Senate.

Keywords:
Caesar. Rhetoric. Gaul War.

1. Introdução:

A historiografia linguística é um campo de conhecimento caracterizado por uma "investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na evolução da disciplina designada de 'linguística' ou 'ciências da linguagem'" (KOERNER, 2014, p. 17). O pesquisador desta área atua, segundo Swiggers (2012), como um "observador", um "crítico" e um intérprete. Com isso, três princípios são esta-

belecidos por Koerner (2014) para um bom proceder neste campo, são eles: a contextualização, a imanência e a adequação. A obra de César é um dos principais textos no ensino de latim clássico e sua influência nos currículos a torna objeto de interesse da Hitoriografia Linguística.

Pierre Swiggers, ao trabalhar com a historiografia linguística afirma que um dos principais conceitos desta área é o de "pontos/entrelaces de ancoragem". Esses entrelaces de ancoragem podem ser entidades individuais (textos, autores, usuários) ou ainda pontos de entrelaces contínuos (instituições, escolas, grupos, sociedade). No presente trabalho os pontos de ancoragem são a obra de César *De Bello Gallico* e o Senado Romano.

A batalha da Gália foi uma das conquistas militares de César enquanto um general romano, mas ao contrário do que as produções cinematográficas mostram, o relato de César se mostra uma detalhada descrição dos povos com os quais trava luta. O objetivo do seu escrito, pensado e criado tendo o Senado romano como interlocutor, é apresentar o seu inimigo como valente e belicoso adversário que dificulta suas tentativas de dominação. Nota-se que em sua obra não há a presença de elementos do panteão olímpico e isso diz muito a respeito das metas de César e do público alvo da sua obra. O presente trabalho abordará quais eram os principais intentos de Júlio César com tal relato e como sua descrição do outro fala a respeito da própria sociedade romana e de sua estrutura política senatorial.

2. César e a Respublica romana:

Para contextualização do ambiente em que a obra *De Bello Gallico* é elaborada é preciso abordar como era a política e as estruturas sociais romana neste período. No século I a.C. o cenário político romano passa por profundas transformações com o surgimento de um dos nomes mais conhecidos quando a temática trabalhada é a Roma clássica: Júlio César (ALMEIDA, 2018).

A respeito de César pouco se fala sobre sua infância e estrutura familiar. Autores do período clássico como Suetônio e Plutarco que o biografaram, lançaram suas atenções principalmente para a descrição dos seus feitos militares (PIRES; LIMA; BOVKALOVSKI, 2013). As autoras Kassia Pires, Adriana Lima e Etiene Bovkalovski (2013) a respeito dos escritos de Suetônio afirmam que ele "(...) escreveu sobre as atividade-

des estratégicas políticas e militares, porém se ateve em detalhes pessoais, retratando informações não comprovadas por fontes, só por boatos." (p. 107). Dentre as possíveis especulações feitas pelo biógrafo romano André Leme (2017) aponta:

> Visitando o templo de Hércules ali localizado, Júlio César teria se deparado com uma estátua de Alexandre, o Grande. Depressa, se pôs a lamentar, culpando-se por sua enorme falta de presteza, tendo em vista que não havia conseguido realizar nada de memorável em uma idade na qual Alexandre já havia conquistado o mundo. E com todos esses pensamentos em mente, Júlio César teria decidido partir em direção a Roma, local onde procuraria, o mais rapidamente possível, melhores oportunidades de sucesso (Jul. VII, 1). Trata-se aqui de um interessante paralelo na construção de Suetônio, com possíveis desdobramentos de sentido. Podemos afirmar que a imagem de Alexandre, o Grande, esteve presente no imaginário político romano relacionada ao ideal de governante expansionista e conquistador, unificador e senhor do mundo. (LEME, 2017, p. 460)

Em sua narrativa o biógrafo romano Suetônio, tanto na comparação de César com Alexandre (que para muitos era considerado um déspota), quanto na exposição de possíveis sonhos e pensamentos de seu biografado traz uma visão de um homem ganancioso e contrário as estruturas políticas vigentes em Roma naquele período, um verdadeiro opositor ao governo dos "melhores": o Senado (LEME, 2017, p. 461). O modelo de governo vigente por volta do ano 100 a. C., período de César, era denominado República Romana. A respeito deste sistema político André Luiz Leme (2017) afirma que:

> Quando de seu estabelecimento, a sociedade republicana apresentava determinadas características: os membros da tradicional aristocracia patrícia, cidadãos de posses, encontravam-se no topo. Eles controlavam os rumos da política, pois dominavam as instituições (especialmente, o Senado) e o exercício das mais importantes magistraturas, a exemplo do consulado. Os demais membros da sociedade, incluindo os plebeus enriquecidos (equestres) e os plebeus pobres (o povo), com o passar dos anos, acabaram lutando e conquistando frente aos patrícios vários direitos; apesar disso, não ocorreram grandes alterações na estrutura social romana. Roma, no desenvolvimento de sua República, ao mesmo tempo em que organizava e fortalecia a sua estrutura social, apresentou e levou adiante uma política externa de forte expansionismo. (LEME, 2017, p. 458)

É justamente no contexto de Republica que Roma vive seu período de maior expansão com suas conquistas militares se tornando uma hegemonia em toda Península Itálica (LEME, 2017). De uma pequena cidade, se transforma em uma potência. De modo que, o exército passa a ter um papel cada vez mais relevante na proteção e manutenção de seus domínios. Por conseguinte, seus oficiais começaram a ter maior partici-

pação no universo político e maior poder sobre o exército que o Senado devido a um sistema de troca de favores entre soldados e generais (ALMEIDA, 2018). Segundo André Luiz Leme (2017), o que se observa na passagem do século II para o século I a.C. são diversas disputas entre a aristocracia pela magistratura o que gera conflitos entre os dirigentes do governo.

3. A disputa da Gália: o não romano, segundo César

Ao longo de sua carreira militar, Júlio César esteve em diversas batalhas, dentre elas uma das mais relevantes foi sem dúvida a disputa pela Gália, região composta por diversos povos distintos. A relação entre Roma e Gália remete a um contexto anterior muito complexo que se inicia por volta do século V a. C. quando os romanos inicia o processo de expansão na Península Itálica, processo este que teve seu auge no século III, e se firmou no século I a. C. (Cf. ALMEIDA, 2018, p. 100). A respeito dos povos que compunham a região da Gália, Almeida (2018) afirma que:

> Os celtas se estabeleceram na Europa Ocidental especialmente na segunda metade do século V a.C., quando deixaram as terras do norte da Alemanha e áreas próximas (onde hoje é a Dinamarca, às margens do mar Báltico e do rio Elba) e migraram para o sul, em busca de clima mais ameno e terras férteis; essas nações, assim, estabeleceram-se onde hoje é a França, a Catalunha (dando origem aos celtiberos), a Bélgica, a Suíça, estendendo-se até o rio Danúbio, e também na Inglaterra e norte da Itália (SCHMIDT, 2004, p. 11 a 14). A nação celta dos sênones, que tinha seu território onde hoje está situada a cidade de Sens, na França, era bastante populosa e sofria com escassez de terras; por conseguinte, parte desse povo cruzou os Alpes em 400 a.C. e se estabeleceu na região entre Ravena e Ancona, depois de expulsarem os úmbrios, e foram eles os responsáveis pelo saque de Roma (SCHMIDT, 2004, p. 15). (ALMEIDA, 2018, p. 101)

Tendo como inimigo comum os etruscos, celtas e romanos se uniram em uma aliança de mútua neutralidade, mas essas relações se tornam conturbadas quando os gauleses decidem invadir a cidade de Roma (ALMEIDA, 2018). A respeito desse episódio na história latina, Priscila Almeida (2018) aponta que o avanço dos gauleses era motivado mais pela pilhagem, o ganho imediato de espólios de guerra do que por um desejo expansionista de conquistas de novas terras (2018, p. 101). Ainda a respeito desse episódio, a autora menciona que:

> Por conseguinte, embora tenha sido uma grande humilhação para os romanos, o saque da cidade não deixou uma grande devastação; ainda se-

> gundo Faversani e Joly (In: BRANDÃO; OLIVEIRA, 2015, p. 121), a própria recuperação de Roma após a invasão, de forma rápida e efetiva, é indício de que a destruição não foi tão grande assim. Esse acontecimento, contudo, ficou definitivamente gravado na memória dos romanos como sendo a maior catástrofe que ocorreu à urbe. (ALMEIDA, 2018, p. 101)

Ao longo dos anos, entre alianças e disputas, os romanos começam a estabelecer acordos militares com alguns povos celtas a fim de garantir que seu projeto de expansão não fosse prejudicado (ALMEIDA, 2018, p. 102). Quando um conflito entre gauleses e germanos ameaça os interesses de Roma, César parte em direção a Gália sob alegação de ir em defesa da República e em ajuda aos gauleses. A respeito deste episódio, Priscila Almeida (2018) afirma que:

> Schmidt (2004, p. 189) considera que provavelmente o senado romano se absteria de intervir na Gália em uma questão que não a afetava diretamente, já que essas migrações ocorriam fora de sua zona de influência, mas que César, ávido de glória militar, buscou os argumentos mais falaciosos para intervir militarmente na Gália. Todavia, acreditamos que Roma dificilmente deixaria a Gália desocupada, até pelas províncias na Espanha e norte da Itália, os gauleses e germanos estariam muito próximos, como de fato ocorreu, já que Ariovisto estava cada vez mais tomando terreno e se aproximando dos limites da província romana (ALMEIDA, 2018, p. 105)

Deste modo, pode-se afirmar que muito além da descrição de como se deu a guerra, o objetivo de César era convencer o Senado a respeito da relevância que tal conquista romana teria e de seu papel chave na resolução do conflito, se configurando como um texto retórico. Especialmente pelo fato de César, ao longo de sua carreira política, já ter se mostrado opositor ao governo dos melhores, sua autopromoção não apenas lhe garantiria horarias militares, como também um maior apoio dentro do contexto político latino, se igualando na disputa contra Pompeu, o grande conquistador do Oriente próximo que teria acabado com a pirataria no Mediterrâneo (ALMEIDA, 2018, p. 105). Giovane Cella (2015), ao descrever a obra de César a classifica como uma obra etnográfica, a respeito da qual aponta que:

> Entretanto, a contemporaneidade aos acontecimentos não faz com que as descrições etnográficas apresentadas por César correspondam necessariamente a uma realidade observada pelo autor, pois, como aponta Fornara, a "etnografia permitia a publicação do relato não confirmado mesmo daquilo improvável", mas que também "seria errado supor que o costume se formou por uma deficiência no senso histórico dos antigos. Era parte do gênero da etnografia, mesmo quando casado à História." [Fornara, 1988: 15] (CELLA, 2015, p. 22)

Assim, é correto afirmar que a obra de César se insere em um quadro de tradição literária greco-romana, se configurando como um cânon utilizado no ensino da língua latina. Os escritos de César se tornaram um material didático muito importante para o ensino não apenas da língua, mas também da cultura romana. A descrição que o militar faz, apesar de muito técnica por se tratar de um relato militar, apresenta ainda um visão "do outro" muito baseada nos interesses que ele pretendia defender. Os três fragmentos que serão apresentados trazem em si elementos que auxiliam na compreensão não apenas da visão que o autor tinha a respeito do povo contra que ele travava batalha, mas também das técnicas por ele usadas para se autopromover:

> *Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores saepe commeant atque ea quae ad effeminandos animos pertinent important [...]* (Caes., *B. Gal.*, 1, 1)
>
> Tradução própria:
>
> Entre todos eles, os belgas são os mais fortes, por esta razão se afastam longinquamente do convívio social, por não terem as humanidades da província. E minimamente junto a eles os mercadores com frequência se aproximavam com estas coisas que são pertinentes para afeminar os ânimos.

Neste fragmento, apesar de César aponta a distância dos belgas da cultura provinciana como um fator para animosidade deles, os caracteriza como fortes, o que as distingue das demais. Giovane Cella (2015) afirma que a os romanos tinham acesso a outras culturas e outros povos através da guerra de modo que a "representação desses povos (e de seus ambientes), ou seja, uma demonstração de conquista intelectual, constitui importante passo para uma conquista d*e facto*" (CELLA, 2015, p. 26):

> *[...] Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt, quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt, cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt.* (Caes. *B. Gal.*, 1, 1, 5)
>
> Tradução própria:
>
> Por causa desta razão os helvécios superam os outros gauleses em bravura, já que disputam, quase diariamente, com os germânicos, quando os expulsam de seus domínios, ou travam guerras em seus limites.

Ao falar sobre os Helvécios, César acentua as características positivas em relação à guerra, sendo eles mais belicosos por constantemente travarem batalha por território. Ao longo de toda a sua obra, Júlio César

aponta que entre os povos existiam diferenças, mesmo que as sociedades não romanas sejam tidas como bárbaras, como afirma Cella (2015):

> Contudo, ele não nos apresenta apenas um bárbaro, o gaulês, mas também descreve na obra os germanos. Para articular a existência de bárbaros de naturezas diferentes entre si, e também apresentar o gaulês como conquistável e romanizável, César mais uma vez se volta para a tradição (CELLA, 2015, p. 27)

Entender tal diferenciação entre os povos não romanos se torna um elemento importante, pois essa distinção determinava a maneira como seriam tratados após a vitória de Roma. Segundo Priscila Almeida (2018) "a elite dos povos que tranquilamente se aliavam recebia a cidadania romana, plena ou parcial. Os que resistiam, quando subjugados, tornavam-se escravos, e as nações rebeldes eram submetidas a pesados tributos e impostos" (ALMEIDA, 2018, p. 97). A respeito da aliança com os romanos, Funari (2002) fala que ela implicava "o fornecimento de forças militares, chamadas auxiliares, a aceitação da hegemonia política romana, mas também permitia um grau, bastante variável, de integração com o Estado romano" (FUNARI, 2002, p. 70):

> *Apud Helvetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix. Is M. Messala, [et P.] M. Pisone consulibus regni cupiditate inductus coniurationem nobilitatis fecit et civitati persuasit ut de finibus suis cum omnibus copiis exirent: perfacile esse, cum virtute omnibus praestarent, totius Galliae imperio potiri.* (Caes. *B. Gal.*, 1, 2)
>
> Tradução própria:
>
> Dentre os helvécios, Orgetorix foi de longe o mais rico e distinto. Ele, durante o período que Marcus Messala e Marcus Piso eram colsules, movido pela luxúria do poder, formou uma conspiração entre os homens nobres e persuadiu a sua cidade a fim de que saissem com todas as tropas e bens.

Orgetorix foi um importante líder helvécio, que na descrição do militar romano se distinguia dos demais. A caracterização dessa liderança é importante, pois um dos momentos crucias para o fim da disputa foi a rendição de Orgetorix, assim, o mais notório entre todos os helvécios se rende ao poderio romano e a figura de César. Neste fragmento, muito além da descrição do outro, podemos dizer que César descreve a si próprio.

4. Conclusão

Conclui-se que a obra de César intitulada *Comentarii de Bello Gallico* muito além de um relato militar é também um recurso político de

convencimento frente ao Senado e de autopromoção do autor. Esta obra ao longo dos anos serviu como um recurso didático não apenas para o ensino do latim, como também da cultura romana. Na visão de Júlio César, o "outro" é tido como um bárbaro, mas isso não quer dizer que eles não possuam nenhum tipo de virtude, nem que a possibilidade de aderirem a cultura romana seja inexistente. A destreza na guerra é muito pontuada pelo militar, assim como o fato de uns povos gauleses serem mais fortes que outros. Pode-se dizer que na visão de César, o não romano não se apresenta como povos iguais, cada um possui suas particularidades e valores próprios, sendo uns mais facilmente capazes de aderir a cultura romana e a estabelecerem laços de colaboração mútua. O que define essa diferença é a cultura e a proximidade de Roma.

A descrição do militar se configura não apenas como um relato técnico da guerra, mas também como uma descrição etnográfica que se insere em um contexto de tradição literária antiga grega. Servindo para um propósito e militar e político, a obra pode ser empregada não somente no estudo da língua latina, já que a obra faz parte do cânon de obras clássicas, mas em uma análise da cultura romana no que tange a relação com o outro. A complexidade e a contradição que a imagem do general romano encerra em si só acabam por demonstrar como a sociedade romana era complexa e diversa. Assim, estudar os *Comentários sobre a Guerra da Gália* se torna um recurso importante para a compreensão linguística e historiográfica deste período, sendo este um dos primeiros textos latinos utilizados para o ensino de principiantes na gramática da língua.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Priscilla Adriane Ferreira. *Os gauleses em César, Tito Lívio e Plínio, o Velho*: Sobre a retórica da representação do outro e a construção do si. Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte, 2018 Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETRB57JX 8/ 1/priscilla_adriane_ferreira_almeida_tese.pdf. Acesso em: 3 ago. 20 .

CAESAR. *Comentarii de bello Gallico*, liber I. Disponível em: https://www.thelatinlibrary.com/caes.html. Acesso em: 10 ago. 20.

CELLA, Giovane Vasconcellos. *Os Gauleses de César*: a etnografia e a virtus no Bello Gallico.*Mare Nostrum*, ano 2015 Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hDhzrrJCv_IJ:

https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/download/110653/109107/198944+&cd=15&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 mar. 21

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma.* São Paulo: Contexto. 2002. Disponível em: https://geopraxis.files.wordpress.com/2016/03/livro-grc3a9cia-e-roma.pdf. Acesso em: 31 ago. 20.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados***.** Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wpcontent/upl o-ads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_11.pdf. Acesso em: 18 ago. 20.

LEME, André Luiz. A biografia de Júlio Cesar e os riscos do poder absoluto: Suetônio e a política romana em tempos de Adriano (século II d.C.). *Aedos*, v. 9, n. 21, p. 456-73, Porto Alegre, Dez. 2017 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/aedos/article/download/76105/47326. Acesso em: 18 ago. 20.

PIRES, Kassia Amariz. LIMA, Adriana Macelim de Souza. BOVKALOVSKI, Etiene Caloy. A vida de Júlio César sob a visão de Plutarco e Suetônio (século I d.C.)**.** *NEArco Revista Eletrônica de Antiguidade*,2013. Disponível em: http://www.neauerj.com/Nearco/ar quivos/numero12/97-111.pdf. Acesso em: 01 Set. 20.

SWIGGERS, Pierre. Linguistic historiography: object, methodolgy, modelization. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/download/4527/3489. Acesso em: 19 ago. 20.

DEPOIMENTOS DE EDUCADORES ACERCA DO FAZER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA, UM ESTUDO SOB O VIÉS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Noelma Oliveira Barbosa (SEC-BA)
noelma_barbosa@hotmail.com

RESUMO

Com este trabalho, buscamos investigar a seguinte questão: Será que há um acontecimento enunciativo e/ou discursivo no modo como a escola e o professor são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia)? Partimos do entendimento de que há traços e/ou fatos enunciativos que nos permitem perceber como a relação linguagem,/mundo/pensamento produz sentidos, da mesma forma que podem implicar autorrepresentação do sujeito. Assim, objetivamos compreender, a partir de depoimentos de sujeitos envolvidos no trabalho escolar remoto, como a escola e o professor são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia). Constituem-se materialidades discursivas de análise diferentes depoimentos de professores e supervisores escolares acerca das atividades remotas e de como estas são produzidas e encaminhadas ao aluno. Nesse sentido, filiamo-nos ao dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso de linha francesa e adotamos como aporte teórico-metodológico o pensamento de Indursky (2005; 2020), Orlandi (2007; 2020) e Pêcheux (1983). As considerações mostram que as sequências discursivas analisadas são reveladoras tanto da presença de uma política do silêncio, que coloca o enunciador em confronto com o dizível, em relação ao "outro" e ao discurso social, como de certas discursivizações acerca do papel do professor e da escola. Estas discursivizações contribuem para a heterogeneidade da Formação Discursiva, mas se mostram insuficientes para causar a fragmentação da forma-sujeito e posterior acontecimento discursivo.

Palavras-chave:
Acontecimento Enunciativo. Atividades Remotas. Discurso Docente.

ABSTRACT

With this study, we seek to investigate the following question: is there an enunciative and/or discursive event in the way school and teacher are (self) represented or (re)signified in times of pandemic (and post pandemic)? We start from the idea that there are enunciative traits or facts that allow us to perceive how the relationship between language/world/thought produces meanings as well they can imply the subject's self-representation. Thus, we aim to understand, from the testimonies of subjects involved in remote schoolwork, how school and teacher are (self) represented or (re)signified in times of pandemic (and post pandemic). For this analysis, different testimonies from teachers and school supervisors about how remote activities are produced and forwarded to the students are constituted as discursive materialities. In this sense, this study is based on the perspective of French Discourse Analysis and adopts views from Indursky (2005; 2020), Orlandi (2007; 2020) and Pêcheux (1983). Our results reveal a double presence in the discursive sequences analysed: a policy of

silence, which puts the enunciator in confrontation with the sayable, in relation to the "other" and the social discourse; and certain discursivizations about the roles of teacher and school, which contribute to the heterogeneity of Discursive Formation but are insufficient to cause fragmentation of the subject-form and subsequent discursive event.

Keywords:
Enunciative event. Remote activities. Teacher's speech.

1. Introdução

Entendemos que existem posicionamentos e discursos já-ditos acerca do papel do professor e da escola, que desprestigiam o seu fazer político e pedagógico. Entretanto, sabemos que, frente às discursivizações diversas e aos desafios postos pelo contexto da pandemia à sociedade, toda essa memória encontra-se passível de atualização.

No intuito de compreender o movimento desses sentidos, escolhemos analisar diferentes depoimentos de educadores, entendendo que, por meio de traços e/ou fatos enunciativos, é possível perceber como as relações entre linguagem, mundo e pensamento produzem sentidos. Assim, apoiamo-nos numa concepção de sujeito não intencional, cujos sentidos que ele produz são afetados por sua relação com o inconsciente e com uma memória.

A análise segue na perspectiva de Pêcheux (1983), que supõe uma alternância ou batimento entre a descrição de uma materialidade discursiva, que coloca em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura, e o momento da interpretação. Adotamos também o pensamento de Orlandi (2020a), a qual sustenta que os sentidos não emanam necessariamente das palavras, mas dos processos discursivos e das condições em que esses ocorrem. Os estudos de Indursky (2005; 2020) e suas revisitas à obra de Pêcheux nos orientam no entendimento dobre o sujeito e suas tomadas de posição, bem como sobre as noções de acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo.

Nessa direção, seguimos com o objetivo geral de compreender como a escola e o professor da educação básica são (auto)representados ou (re)significados em tempos de pandemia (e pós pandemia). Como objetivos específicos, buscamos (i) reunir depoimentos de educadores de diferentes regiões do país acerca da forma como as atividades remotas são encaradas, produzidas e disponibilizadas por suas respectivas escolas; (ii) compreender, a partir de cada depoimento analisado, o lugar do

sujeito professor e sua relação com o processo escolar pandêmico; (iii) compreender o lugar atribuído ao sujeito professor com relação às suas atribuições frente à relação escola/aluno em período pandêmico.

2. Fundamentação teórica

2.1. Interpretação em AD

Enquanto indivíduos de linguagem, produzimos sentido e interpretação o tempo todo. Como a relação entre pensamento, linguagem e mundo não é direta, muitas vezes, o sujeito não tem consciência disso ou não tem domínio do que ele enuncia, embora seja afetado pela opacidade do seu próprio dizer. Nossos movimentos discursivos são passíveis de interpretação, pois há neles uma construção discursiva da posição sujeito (efeito-sujeito), que envolve historicidade[85] e condições de produção. Nesse sentido, o modo como enunciamos diz sobre nossas tomadas de posição. Nestas, está o lugar de inscrição do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2008), valioso à interpretação em AD[86].

Conforme Pêcheux (1983), é a partir do movimento do estruturalismo francês, que surgem novas práticas de leitura, as quais se colocam em posição de "entender" a presença de sentidos não ditos no interior daquilo que é dito. É no encontro das teorias de Marx, de Freud e de Saussure, que a AD enquanto base teórica de interpretação dos sentidos começa a tomar forma.

> Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este "quer dizer" do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundeza determinada de um fundo duplo, o "quer dizer" do discurso do inconsciente - este fundo duplo do qual a linguística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais. (ALTHUSSER, 1965, p. 14-15 *apud* PÊCHEUX, 1983, p. 45)

---

[85] Conforme Leite (2010, p. 76-7), a noção de *história* em AD "recai sobre as *circunstâncias* em que se estabelecem as relações discursivas entre os sujeitos do discurso". Essas relações discursivas "são o efeito da história na materialidade linguístico-discursiva".

[86] "A constituição epistemológica da Análise de Discurso de orientação francesa, sob a perspectiva elaborada por Michel Pêcheux, foi esboçada com base em uma teoria de discurso que reclamou para si o atravessamento teórico de outras regiões do conhecimento científico como o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise." (LEITE, 2010, p. 75)

Para essa proposta de leitura, Pêcheux (1983) sugere aproximação teórica e de procedimentos entre as práticas da "análise da linguagem ordinária" e as práticas de leitura de arranjos discursivo-textuais, com o intuito de engajar maneiras de se "trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos (...) através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido" (PÊCHEUX, 1983, p. 49). Isso implica reconhecer que o dizer é atravessado por equívocos e falhas, por espaços de indistinção. A evidência disso é a incompletude desse dizer, uma opacidade que, segundo Orlandi (2007), é constitutiva e faz com que os sentidos não se fecham. Para a autora, essa incompletude produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia.

Leite (2010, p. 75) explica que a perspectiva de interpretação para a AD "deve sempre ser sustentada a partir da descrição de aspectos da própria materialidade", pois, segundo esse pesquisador, o projeto da AD está fundamentado "na reflexão de que a natureza da língua permite a apreensão de marcas do funcionamento do Real, do Simbólico e do Imaginário"[87]. Assim, há para a AD uma relação entre linguagem (simbólico) e o mundo fora dela, de onde advém a equivocidade que se manifesta ao enunciarmos.

A linguagem, como processo simbólico, nos coloca em um lugar constante de encontro e desencontro, dada a sua relação tensa com essa exterioridade, a exemplo do silêncio enquanto sentido. Conforme Authier-Revuz (2008), esses atravessamentos produzem o que ela chama de heterogeneidades ou de *não coincidências do dizer*, fato enunciativo que se dá quando as palavras falham ao projeto do dizer (seja um equívoco, uma cautela, uma tentativa de re-explicar o dizer, etc.). Nesse caso, ocorre o contrário de *evidências*, em que a ilusão de unicidade do pensamento

[87] Na perspectiva de funcionamento da linguagem, a partir da Psicanálise Freud-lacaniana, a categoria de Real (exterior ao simbólico) é inapreensível, o que escapa, que falha, é a contingência; mas que comporta um saber que, conforme Pêcheux (1983, p. 43), "não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos". O Simbólico, por sua vez, é da ordem da significação das coisas, media nossa relação com o mundo (real), é a própria linguagem. Enquanto que, na categoria de Imaginário, temos uma percepção em interface com o simbólico. Leite (2010, p. 104), explica que "o imaginário pode assumir marcas que tendem a configurar o modo de percepção ilusória dos fenômenos, na condição de virtualidades", por exemplo, o efeito de unidade, de totalidade.

nos faz acreditar que o que enunciamos só pode ser dito daquela maneira (efeito de unidade)[88].

Para Authier-Revuz (2010), há palavras que são falhas em nomear, o que pode significar para o sujeito praticamente 'falha para se nomear' ou falha para dizer a verdade que "não se diz toda *porque as palavras falham*" (LACAN *apud* AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 261). A esse silêncio do não dizer com palavras certas, abre-se certa negociação do enunciador em seu dizer, em um campo que se desdobra em múltiplas figuras, o que "consiste em *acompanhar o dizer* pelo dizer *de sua falta*" (AUTHIER-REVUZ 2010, p. 263). Isso revela um movimento reflexivo de meta-enunciação, que acaba por marcar posicionamento do sujeito.

Nessa direção, Orlandi (2007, p. 70) argumenta que "a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras", pois dizer e silenciar andam juntos. Para essa pesquisadora, o silêncio não é apenas ausência de palavras, mas algo *fundante*, que atravessa as palavras e, como acontecimento essencial da significação, constitui matéria significante por excelência.

Para essa estudiosa, sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção de sentidos e seus efeitos (retóricos e políticos), é impossível compreender o silêncio, pois é por pistas como *fissuras*, *rupturas* e *falhas* que ele se mostra. Nesse sentido, quanto maior a incompletude a linguagem, "mais silêncio se instala e mais possibilidades de sentidos se apresentam" (ORLANDI, 2007, p. 29).

Essas são razões constitutivas, tematizadas com relação ao silêncio. Segundo esse pensamento, quando as mencionamos, estamos na direção da relação silêncio/linguagem. Mas quando as razões são políticas, temos a dimensão do silenciamento na formulação dos sentidos. Para essa autora, o sentido é sempre produzido de algum lugar e a partir de uma posição do sujeito. Assim, há, no silenciamento,

> [...] uma declinação política da significação, que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer "uma" coisa, para não deixar dizer "outras". Ou seja, o silêncio recorta o dizer. [...] por nossa relação com o silêncio, o homem se remete à continuidade, à contradição, à diferença, às rupturas, ao absoluto e à indistinção. (ORLANDI, 2007, p. 53-55)

---

[88] A esse registro do imaginário que provoca a ilusão do efeito de unidade, que faz o enunciador acreditar que consegue controlar os sentidos do que diz, Pêcheux (1975) chamou de *esquecimento número dois*. O *esquecimento número um* seria a ilusão de que o sujeito é origem do que diz, que os sentidos nascem consigo e, assim, ele domina o que diz.

De acordo com essa estudiosa, o silêncio não é representável e nem imediatamente interpretável. Mas ele pode ser compreendido a partir da trama discursiva, da incompletude do enunciado, das marcas e pistas conjecturais, dos "modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito (DUCROT, 1972 *apud* ORLANDI, 2007, p. 65). Esses são modos de produzir sentidos, que, considerando a posição do sujeito frente às condições de produção desses sentidos, tomam corpo e nos diz sobre o enunciador e a posição sujeito que ele assume por meio de seu dizer.

2.2. Noções de Acontecimento Discursivo e Acontecimento Enunciativo

Em sua obra *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux (1983), considerando o discurso como materialidade linguístico-histórica, propõe tomar um enunciado e trabalhar a partir dele *o acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória*. Esse procedimento caminha para uma questão de conceituações teóricas, que é "a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas" (PÊCHEUX, 1983, p. 28).

Essas questões estão diretamente ligadas à noção de formação discursiva (FD daqui para frente) e, em consequência, trazem opacidade ao acontecimento e a possibilidade de um sentido *outro*, considerando que, nas posições assumidas pelo sujeito, há os atravessamentos pela história e pela ideologia. Assim, o acontecimento, já na sua descrição,

> [...] quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de arranjo discursivo-textual [...] está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 1983, p. 53)

Os enunciados discursivos são denominados por Indursky (2003) como sendo os saberes anteriores ao discurso de um sujeito, que têm existência vertical e sede na FD desse sujeito e, antes desta, no interdiscurso. Em Foucault (1972 *apud* INDURSKY, 2003), FD é definida a partir da regularidade entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos e as escolhas temáticas, submetidos a condições de existência, de manu-

tenção, de modificação e de desaparecimento, em dada repartição discursiva.

Pêcheux (1975 *apud* INDURSKY, 2003, p. 102), por sua vez, defende que o dizer de um sujeito inscreve-se sempre por identificação em uma FD "que autoriza certos discursos e impede outros". Assim, os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos de seu discurso ao identificarem-se com a forma-sujeito da FD que o domina. Logo, a noção de sujeito está relacionada com a noção de FD, e esta com a ideologia. Conforme esse pensamento, FD "corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1988 *apud* INDURSKY, 2020, p. 306).

Para o autor, há uma reduplicação da identificação do sujeito com a forma-sujeito[89]. Isso ocorre quando esse sujeito, ao tomar posição, identifica-se plenamente com os seus semelhantes e com o Sujeito. Nesse momento, só há lugar para os mesmos sentidos, não há espaço para a alteridade, nem para a contradição. Entretanto, há uma divisão do sujeito em relação a ele mesmo, que se materializa em suas tomadas de posição frente aos saberes inscritos na FD, o que justifica Pêcheux pensar em duas *modalidades de tomadas de posição*, dentro de uma mesma FD.

Na primeira modalidade, como vimos, há uma superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito, o que revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD, caracterizando o discurso do 'bom sujeito'. Enquanto que, na segunda modalidade, há "uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)" do sujeito do discurso com relação ao que diz a forma-sujeito. Isso resulta em contraidentificação, um trabalho do sujeito em relação aos saberes da FD que o afeta e se institui como resistência à forma-sujeito e ao saberes que ela organiza. É o discurso do "mau sujeito"(PÊCHEUX, p. 215 *apud* INDURSKY, 2020,p. 308).

Indursky (2005) explica que, nesse processo de separação do sujeito em relação a esse domínio de saberes, acontece o silêncio, uma espécie de 'recuo', necessário para que os novos sentidos comecem a ser formulados. Orlandi (2007) corrobora com esse pensamento, ao defender que o silêncio é condição de produção de sentido e, quando o sujeito é

[89] Courtine (1981, p. 51*apud* INDURSKY, 2005, p. 8) apresenta como domínio da forma-sujeito "o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber".

pensado em sua relação com o silêncio, a opacidade do 'Outro' se manifesta, pois, por essa relação, o sujeito se remete à contradição, à diferença e às rupturas. Nesse sentido, a segunda modalidade de tomada de posição traz "para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea" (INDURSKY, 2005, p. 6).

Essa heterogeneidade pode gerar uma terceira modalidade de tomada de posição, que acontece no modo de 'desidentificação' e resulta em ruptura do sujeito com a forma-sujeito e sua FD. O sujeito do discurso, então, desloca sua identificação para outra FD e respectiva forma-sujeito. Para Pêcheux (1988 *apud* INDURSKY, 2005; 2020), temos aqui a efetivação de um acontecimento discursivo.

Conforme Pêcheux (1983) e Indursky (2003), o acontecimento discursivo parte de um acontecimento histórico, que pede a instauração de sentidos novos. Assim as discursivizações em torno desse acontecimento histórico são responsáveis por instaurarem os novos saberes, que provocam a contraidentificação e posterior desidentificação do sujeito em relação à sua FD.

> [...] Estamos diante do encontro entre sentidos já postos, presentes na estrutura, com novos sentidos que são produzidos a partir desse acontecimento histórico que reclama sentidos, que pede interpretações, os quais, ao serem discursivizados, o ressignificam. [...] o acontecimento instaura a possibilidade de romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá da memória e abrir espaço para a produção de novos dizeres. (INDURSKY, 2003, p. 118-19)

Indursky (2005, p. 9) explica que, quando o sujeito do discurso apropria-se de saberes alheios e os insere no âmbito de sua FD, temos uma 'falha no ritual', processo que se dá no "momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história" e resulta em "ambiguidade ideológica e efeitos de divisão" (PÊCHEUX, 1990, p. 314 *apud* INDURSKY, 2005, p. 9). E se o movimento de atribuir sentidos ao acontecimento histórico leva a uma nova posição-sujeito, que permite a esses saberes se organizarem sob o domínio de uma mesma FD, temos o caso de um acontecimento enunciativo.

3. Metodologia

Com base na teoria que adotamos, o procedimento metodológico em AD dá-se inicialmente pelo movimento que vai da superfície linguística ao objeto discursivo. Esse processo, segundo Orlandi (2020b), define

a materialidade linguística, o como se diz, a quem se diz, em que circunstâncias, dentre outros. É a etapa em que as pistas linguísticas mostram-se importantes para compreendermos como se textualiza o discurso que analisamos, compreendendo as formações imaginárias presentes nele e suas relações de sentido. É nessa direção, que buscamos analisar as materialidades discursivas que constituem-se objeto deste estudo.

No segundo momento da análise, buscamos trabalhar o objeto discursivo, "o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros" (ORLANDI, 2020b, p. 63). Essa etapa ocorre com a conversão do *corpus* bruto no objeto teórico, que, segundo Orlandi (2020b), desfaz o produto para privilegiar o processo, nesse caso, os processos discursivos, com o intuito de compreender como esse objeto simbólico produz sentidos.

> Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. De seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de analista, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. Passa da superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo [...] é trabalhando essas etapas da análise que ele observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. (ORLANDI, 2020b, p. 66)

Assim, do *corpus* bruto deste trabalho (depoimentos, superfície textual) foram capturados as pistas que constituíram gestos de interpretação e as heterogeneidades, que nos serviram como ferramentas linguísticas, nos termos sustentados por Authier-Revuz (2008; 2010). A partir dos processos discursivos, buscamos entender, conforme pensamento de Indursky (2003; 2005) o processo de produção dos sentidos, discursivizações e efeitos, o lugar assumido pelos sujeitos nesse processo e a sua relação com os saberes, aos quais estão inscritos.

4. Análise do corpus

A nossa análise, conforme dito na seção anterior, parte da descrição do *corpus* bruto e da obtenção do objeto discursivo para o processo discursivo. Seguem, assim, o conjunto de quatro Sequências Discursivas (doravante SD), cada uma antecedida por breve contextualização; na sequência, a respectiva análise.

SD1 – Supervisora pedagógica na rede pública de ensino de Curitiba (Paraná) entende que alunos têm acesso desigual às tecnologias de ensino à distância e sugere que o professor deve produzir materiais que

sirvam como suporte na aprendizagem, inclusive, usando as redes sociais como parceiras.

***Corpus* linguístico** – "O objetivo será produzir materiais que ajudem na aprendizagem e que cheguem à maioria dos estudantes, mas sem cobrança de uma avaliação e sabendo que os temas serão retomados após a volta das escolas (...) **No caso do Facebook, pode-se lançar desafios aos estudantes que serão respondidos pelo docente**, por exemplo, **a cada 48h**. Ou **o educador pode usar seu perfil pessoal para postar atividades e indicações de estudo diariamente**, para atingir o maior número de alunos possível" (em 26/03/20)[90].

Análise: Observamos que, nessa SD, a supervisora pedagógica, em seu dizer, assume uma posição sujeito diferente da posição sujeito professor e passa a enunciar de um lugar "outro", que não é o lugar do docente. Ao sugerir que o professor disponibilize o seu perfil pessoal na rede social para "**postar atividades e indicações de estudo diariamente**", bem como lançar desafios aos alunos, que serão respondidos por ele "**a cada 48h**", esse dizer evoca o interdiscurso, algo já-dito com relação às atribuições do professor, que o coloca como peça principal de responsabilidade na aprendizagem dos alunos, sem a consideração de que recursos estão sendo disponibilizados a ele. Esse sujeito professor, mesmo em momento aflitivo da pandemia, está sendo chamado a produzir inovação e diversidade de recursos pedagógicos e metodologias, bem como a manter o 'compromisso' do contato diário com os educandos, independente da carga horária e/ou horários de aulas, pelos quais ele é remunerado, e de quais outras jornadas e/ou funções sociais ele exerça.

Nessas condições de produção de sentido, é possível entrever alguns questionamentos, tais como: Se considerarmos as incertezas e dificuldades que a pandemia impôs à sociedade, principalmente em sua fase inicial, teríamos outros sujeitos que poderiam ser chamados a unir forças e recursos em prol da aprendizagem dos alunos? Haveria necessidade de assistir o professor nessa relação com o educando e com as novas metodologias de ensino? Listaríamos aqui uma série de interrogações, enfim. Se consideradas essas questões, talvez o professor e o seu fazer fossem colocados no mesmo lugar de alerta em que o dizer da educadora coloca o aluno, já que a preocupação central mostra ser a aprendizagem desse

[90]https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/dicas-para-o-pro fessor-da-rede-publica-ajudam-a-preparar-aulas-ead/.

aluno, o que só ocorre, efetivamente, dentro da relação 'ensino-aprendizagem', visto tratar-se de processos complementares. Mas a quem poderia interessar a negativa dessas considerações? Trazer à tona tais questionamentos, certamente, reivindicar-se-ia um estatuto de escola e de professor que contrariaria o 'logicamente estável', e, ao invés de enunciados unívocos, suscitar-se-ia novas respostas, que seriam da ordem do contexto, da atualidade.

Orlandi (2007, p. 88) explica que evocar o interdiscurso (o já-dito) "é da ordem do repetível. É a instanciação do enunciado (o mesmo)". No contrário, temos "a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito". Observe que o dizer dessa supervisora pedagógica evoca o já-dito sobre o papel do professor e o reforça com o acréscimo de novas atribuições. Esse dizer não só repete o "mesmo" de outros discursos, com apaga o aqui e agora desse sujeito professor, a presença do diferente; nesse caso, o contexto da pandemia, que pede a formulação da enunciação. Assim, o dizer em análise incorpora os elementos do pré-construido, os efeitos do repetível.

SD2 – Professora da rede pública de São Paulo-SP diz que os professores trabalham 'em função de uma emergência'.

***Corpus* linguístico**: "Fomos **colocados em uma plataforma online que muitos não conheciam**, sem mencionar a **dificuldade de muitos colegas em lidar com a tecnologia**. (...) Dessa forma **estamos procurando encontrar o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga** em meio à pandemia" (em 08/05/20)[91].

Análise: Essa SD é constituída por dois períodos gramaticais, que apontam para temporalidades diferentes. No primeiro, o sujeito da enunciação diz, iniciando com a oração gramatical em voz passiva e sem mencionar o ser responsável pela ação verbal, que os professores foram "**colocados em uma plataforma onlinequemuitos não conheciam**", além de que muitos desses têm "**dificuldades**" "**em lidar com a tecnologia**". Esse dizer remete-nos ao entendimento de que a escola adotou "**uma plataforma online**", desconhecida por muitos de seus professores, sem o devido treinamento desses profissionais. Essa condição deixa entrever que há um lugar comum que se repete nesse contexto, ao qual os docentes são remetidos, que é o da não oferta e/ou não valorização de qualificação e de formação continuada para os professores por parte dos

[91] https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/.

sistemas de ensino, em desacordo com o que preconiza a legislação educacional[92].

É possível observar também que, ao utilizar a oração na voz passiva, com 'professores' (nós) sendo o sujeito paciente e estando ele oculto, esse enunciado apresenta esses profissionais numa condição de assujeitamento frente a um sujeito "outro". Este sendo o responsável pela ação verbal da oração e o sujeito responsável legal por planejar e executar política de promoção da qualificação desses profissionais para uso da plataforma. Percebe-se que a não nomeação desse sujeito "outro" soa como uma forma de cautela em não se dizer e deixa entrever o sentido da posição contrária: certo constrangimento se o dissesse.

No segundo período gramatical, segunda temporalidade do enunciado, o recorte "**estamos procurando encontrar o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga**" reforça a análise anterior, pois deixa entrever que não há um "**caminho**" (meio, metodologia) orientado, inclusive, para manuseio do recurso disponibilizado: a "**plataforma *on-line***". São os professores, em seu esforço próprio, que estão "**procurando**" encontrá-lo. Isso implica também lugar comum atribuído ao professor da escola pública, o de que, frente a dificuldades escolares diversas, o docente 'deve' debruçar-se "**para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga**".Percebe-se que essa SD, além de evocar no interdiscurso o mesmo, o repetível, implica ainda assujeitamento do professor frente a um sujeito "outro", não nomeado, por cautela ou para evitar constrangimento.

SD3 – Professora da educação pública de Bocaina (Piauí) fala sobre dificuldades dos alunos no acesso às aulas remotas.

***Corpus* linguístico**: "No primeiro mês, eles tiveram participação muito ativa nas aulas online. No segundo mês, pararam de dar retorno das atividades. Alguns já desistiram das aulas remotas. (...) **Estamos sempre em contato com eles, pedindo calma e paciência neste período**. (Mas) **o atendimento remoto deixa um vazio grande, nem sempre conseguimos falar com todos de modo individual**" (em 23/06/20)[93].

---

[92] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, diz que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (Art. 62).

[93]https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057.

Análise:Observamos, nessa SD, que o sujeito do enunciado reivindica para si, por meio dos verbos colocados em primeira pessoa: "**estamos**" e "**conseguimos**", além do compromisso com o atendimento pedagógico de seus alunos, via aulas online e outro(s) meio(s) de contato, também questões que são de ordem administrativa da escola. Vejamos que esse sujeito, por meio de seu dizer, se coloca no lugar de quem, sabendo da não frequência dos alunos, está "**sempre em contato com eles**"; ao mesmo tempo deixa entrever a preocupação pelo fato de que "**nem sempre conseguimos falar com todos de modo individual**". Entendemos que essas ações são da ordem daquilo que se refere ao controle de faltas e permanência do aluno na escola, que a Lei nº 9394/96[94] incumbe à escola, e não, necessariamente, do professor.

O dizer dessa professora implica em uma autorrepresentação do docente da educação básica que permanece. Nele, percebe-se que o sujeito professor que 'zela pela aprendizagem de seus alunos', conforme lhe incumbe Art. 13, do referido dispositivo legal, é o mesmo que se coloca no lugar de quem faz o contato individual com os alunos, que zela pela frequência e pela permanência destes na escola. A escola e o professor, nesse caso, estão diante de um novo contexto, o da pandemia, mas os mecanismos de produção dos sentidos que utilizam, no que diz respeito à função do docente e da escola, são os mesmos. Ocorre que, os sentidos que estes produzem (nessa direção) se repetem. Ou seja, o lugar de tomada de posição do sujeito em questão não se atualiza.

SD4 – Entrevista com supervisora pedagógica sobre 'Como anda a saúde mental dos professores em tempos de pandemia?', rede publica de ensino de Barreiras (BA). A pergunta cuja resposta gerou o *corpus* bruto abaixo é: "Gostaríamos de saber como o professor tem enfrentado esse momento de pandemia, sem aquele contato com os alunos, sem as aulas presenciais, sendo que o contato é fundamental na relação professor/aluno?"

---

[94] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, em seu Art. 12 diz, entre outros, que "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei".

***Corpus* linguístico**: "**Realmente, esse tem sido um tempo difícil**, né, **para os professores**, para todos nós, de um modo geral; mas especial ao professor, porque ele realmente, **ele teve que se afastar do seu espaço de trabalho, que é a escola, e com isso ele teve também que perder esse contato com o aluno, que é um vínculo muito importante**, né, que se estabelece entre o professor e aluno. É... e, **de alguma forma**, né, isso acontece **de forma muito abrupta**, né, (...) é... (ele) ficou **bastante angustiado, bastante ansioso**, né, e ai a gente viu assim que... **eu até tava ouvindo hoje uma professora falando** que, justamente como foi difícil, né, é... como que ela teve medo, né, e como que ela ficou, assim: **meu Deus, como que eu vou fazer para auxiliar os meus alunos, de que modo que eu vou dar essas aulas?**, né! Aí, depois **veio a proposta de aulas remotase o professor ficou bastante angustiado**, porque era algo novo pra ele, algo que ele não estava preparado e **ele teve que reinventar**, né, (...) **ele buscou**, né, é... se **adaptar**, né, a esse... esse novo formato, né, de trabalho docente. E **ele**, né, **conseguiu**, é... **pesquisando**, **estudando**, né, **investindo** ali, é... nas novas tecnologias, **ele conseguiu criar novas ferramentas de trabalho**, né, mas isso foi de uma maneira bem solitária". (...) **Eu falo** pra você, **enquanto servidora pública**, **que nós não tivemos** assim um... **um aparato tecnológico**. **O professor teve que usar seus recursos próprios**"(em 02/11/20)[95].

Análise: Esse excerto da entrevista marca uma perspectiva de conjunção entre a fala do entrevistador e a fala da entrevistada (embora apenas a última seja objeto nessa análise), isso ocorre porque o tom da questão está no 'como o professor tem enfrentado o momento de pandemia', na ausência daquilo que é 'fundamental' no seu fazer profissional: o contato com o aluno. Ao que, prontamente, a resposta inicia-se com um advérbio de afirmação "**Realmente**"; seguido pela paráfrase "**esse tem sido um tempo difícil**" "**para os professores**". Há também uma relação conjuntiva entre a posição sujeito enunciador e o referente (professor). No decorrer da SD, percebe-se que esse sujeito passa a enunciar do lugar sujeito referente, ou seja, do lugar do professor.

O trecho destacado em "**ele teve que se afastar do seu espaço de trabalho, que é a escola, e com isso ele teve também teve que perder esse contato com o aluno, que é um vínculo muito importante**"marca o início de uma gradação ascendente que caracteriza um lugar de desconforto e de angústia, gerado pelo contexto da pandemia, ao mesmo tempo em que remete o sujeito gramatical (nesse caso, o professor) a esse lugar.

[95]https://www.youtube.com/watch?v=r3UJRCcYl6s

Segundo o enunciado, esse processo "**de alguma forma**", se procedeu "**de forma muito abrupta**", que deixou o professor "**bastante angustiado, bastante ansioso**", continuando, assim, a gradação.

É possível observar que ocorre em "**de alguma forma**" um desdobramento do dizer, que caracteriza (in)adequação da nominação dada a "**forma muito abrupta**" e que se inscreve em uma forma de *não-coincidência entre as palavras e as coisas* (AUTHIER-REVUZ, 2008) figura que, pontualmente, dá lugar a uma separação entre o dizer e a sua nomeação. Por meio dessa figura, o dizer representa seu encontro com o "do outro" e marca o sujeito enunciador numa tomada de posição, que, para Authier-Revuz (2008), equivale a '*o que podemos chamar X'* (nesse caso, "**forma muito abrupta**"). Esse dito corresponderia ao dizer: '*de forma muito abrupta pode não ser a expressão adequada, mas, de certa forma, o é'*; ou, '*de forma muito abrupta, por assim dizer'*.

O dizer da educadora segue com "**eu até tava ouvindo hoje uma professora falando**" (...) "**meu Deus, como que eu vou fazer para auxiliar os meus alunos, de que modo que eu vou dar essas aulas?**". Aqui, entendemos que o sujeito do dizer tanto justifica ou reforça o posicionamento marcado por meio da heterogeneidade apresentada acima e o lugar de desconforto e ansiedade em que o professor foi colocado, como compartilha com a figura "**uma professora**" a responsabilidade pelo dito. Neste ponto, há um traço linguístico, que deixa entrever a posição do enunciador ao manter-se distante do dito, remetendo-se a uma forma de silêncio, que pode caracterizar uma 'declinação política da significação' (ORLANDI, 2007) ou *silenciamento*.

Essa pista linguística pode ser compreendida a partir da historicidade do texto, entendendo que existe um já-dito na história, que desprestigia o lugar e o fazer do professor da educação básica e o coloca em uma condição de assujeitamento frente a uma série de questões da ordem dos interesses políticos, inclusive, a irrupções de dispositivos legais. Para Orlandi (2007, p. 74), o silêncio media as relações entre linguagem, mundo e pensamento, e ainda, ele "trabalha os limites das formações discursivas, determinando, consequentemente, os limites do dizer. É nesse nível que funciona (...) o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer".

O enunciador segue com o acontecimento "**a proposta das aulas remotas**", "**e o professor ficou bastante angustiado**", marcando, assim, um segundo momento do seu dizer, enunciado de um lugar e momento

em as "**aulas remotas**" foram propostas. Esse ponto do dizer fecha a gradação que apontamos anteriormente, com a forma de adjetivo intensificado "**bastante angustiado**". Inicia-se uma série de ações verbais, nas quais o professor é inscrito como sujeito de (re)ação aos desafios: "**ele buscou** (...) **se adaptar**"," **Eele** (...) **conseguiu** (...) **pesquisando**, **estudando** (...) **investindo**", "**ele conseguiu criar novas ferramentas de trabalho**", transformando, dessa maneira, o lugar de desconforto e de angústia em um lugar de sobrevivência e de resistência.

O dizer dessa supervisora educacional segue em tom conclusivo: "**Eu falo** (...) **enquanto servidora pública**". Aqui, é possível perceber que o sujeito enunciador se posiciona no mesmo lugar em que o sujeito professor se encontra. Entendemos também que esse ponto do dizeramplia a categoria dossujeitos que se encontram nesse espaço de angústia e de desassistência, pois são remetidos a ele outros 'servidores públicos', deixando entrever (pela situação enunciativa) que se refere a servidores de diferentes funções, dentro do âmbito escolar. Com esse movimento de ampliação das categorias desassistidas no âmbito escolar, o enunciado segue com a afirmação de que "**nós não tivemos** (...) **aparato tecnológico**"; depois voltaao referente para, mais uma vez, afirmar que "**o professor teve que usar seus recursos próprios**".

Percebemos que há, nessa SD, um movimento de gradação que caracteriza o lugar ao qual o professor foi posto durante parte significativa do processo pandêmico. Por ele, entende-se que esse sujeito já se encontrava em um "**tempo difícil**", porque "**teve que se afastar do seu espaço de trabalho**" e "**perder esse contato com o aluno**", ainda foi remetido um lugar que o deixou "**bastante angustiado**". Lugar ao qual ele teve que "**se adaptar**", "**pesquisando, estudando** (...) **investindo**", para conseguir"**criar novas ferramentas de trabalho**".

O sujeito enunciador deixa entrever que esse movimento gradativo de dificuldades para os educaores, em período pandêmico, se deu de "**forma muito abrupta**" e levou não apenas o professor, mas também outros profissionais da educação, em ausência de "**aparato tecnológico**", a se reinventarem por conta própria, para continuarem trabalhando e atendendo os estudantes. Assim, essa construção aponta para um estado de não assistência ao professor e à escola pública, mostrando que o lugar ao qual o sujeito professor é posto não se atualizou, permanece o mesmo de outros discursos.

5. *Considerações Finais*

É possível perceber, no o conjunto das SD, que os sujeitos do dizer ora se posicionam no lugar do professor, deixando entrever a urgência de dizer sobre algo, e ao mesmo tempo dizendo, de modo como se não o dissesse (caso da SD2 e SD4). Ora se colocam no lugar do sujeito "outro", evocando no já-dito um sujeito professor amplamente responsabilizado pela aprendizagem de seus alunos (caso da SD1). Percebe-se, ainda, outra posição tomada pelo enunciador que, sem sair do seu lugar de professor, assume lugares outros no âmbito escolar (caso da SD3). Assim, o conjunto dos enunciados deixa entrever tanto a presença de certa discursivização feita no modo de 'não se dizer por completo', quanto de uma posição de assujeitamento dada ao professor frente um sujeito "outro" e, às vezes, assumida pelo próprio sujeito professor.

É possível perceber que essa discursivização acerca do papel do professor e da escola, observada por meio da análise desses depoimentos, aponta para a contra-identificação de alguns sujeitos com relação à forma-sujeito à qual estão inscritos. Entretanto, observa-se também a identificação de alguns sujeitos com essa forma-sujeito. Isso resulta em tensão entre o sujeito que enuncia e o dizível, em relação ao "outro" e em relação a um discurso socialmente construído. Essa tensão se manifesta pela presença de certo silenciamento, que acaba por impor 'limite' aos dizeres. Isso dificulta a fragmentação da forma-sujeito e a instauração de uma nova FD. Logo, não concretizando o Acontecimento Discursivo.

Por meio dessa análise, observamos um movimento que busca atribuir sentidos aos fazeres pedagógicos, em meio à pandemia. Nesse processo, novos saberes são inseridos no âmbito da FD à qual o sujeito está inscrito, configurando posição-sujeito diversa. Isso causa o efeito denominado na teoria Pêcheux de 'ambiguidade ideológica e efeitos de divisão'. Ou seja, as discursivizações observadas sobre o professor e sobre a escola não são suficientes para desestabilizar o efeito já-dito e atualizar a memória. Os saberes, então, se reorganizam em meio as suas heterogeneidades e permanecem sob o domínio de uma mesma FD. Assim, temos, no caso analisado, apenas um acontecimento enunciativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E.P. *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas, SP: Unicamp, 2010 [1994].

_____. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Matraga*, v. 15, n. 22, p. 33-63, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/2790 Acesso: 11/20.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. (Org.). *Análise de discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020.

_____. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf. Acesso: 01/21.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. *ORGANON* (UFRGS), v. 17, n. 35, p. 101-21, Porto Alegre: 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020. Acesso: 10/20.

LEITE, João de Deus. Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15383. Acesso: 10/20.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso, princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020b.

_____. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2020a.

_____. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

DOMÍNIO HÍBRIDO NA TRADUÇÃO DE "CASA GRANDE & SENZALA" E "MACUNAÍMA"

Aline de Freitas Santos[96] (UEFS)
alinedefreitas.uefs@gmail.com
Elaine Cristina dos Santos Costa (UEFS)
elainecosta.doc@gmail.com
Patrício Nunes Barreiros (UEFS)
patricio@uefs.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma revisão da classificação dos marcadores culturais proposta por Francis Aubert (2006). Partimos dos resultados de duas dissertações de mestrado defendidas por Costa (2020) e Santos (2021), nas quais foram realizados estudos da tradução (português/espanhol) dos marcadores culturais nas obras "Casa grande & senzala" e "Macunaíma", respectivamente. Nesses dois estudos foram cotejados os marcadores culturais do domínio ideológico; analisados os contextos de uso dessas lexias no texto fonte e no texto traduzido; e observadas as modalidades de tradução adotadas. A pesquisa concluiu que alguns marcadores cultuais do domínio ideológico não se enquadram em apenas um domínio. Os significados dessas lexias estão associados a questões simbólicas que se relacionam a mais de um domínio, sendo necessário, portanto, admitir a existência de domínios híbridos.

Palavras-chave:
Tradução. Domínios culturais. Marcadores culturais.

ABSTRACT

In this article we present a review of the classification of cultural markers proposed by Francis Aubert (2006). We started from the results of two master's theses defended by Costa (2020) and Santos (2021), in which studies of the translation (Portuguese / Spanish) of the cultural markers were carried out in the works "Casa grande & senzala" and "Macunaíma", respectively. In these two studies, the cultural markers of the ideological domain were compared; analyzed the contexts of use of these lexias in the source text and in the translated text; and observing the translation modalities adopted. The research concluded that some cultural markers of the ideological domain do not fit into just one domain. The meanings of these lexias are associated with symbolic issues that relate to more than one domain, therefore it is necessary to admit the existence of hybrid domains.

Keywords:
Translation. Cultural domains. Cultural markers.

---

[96] Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Bahia, FAPESB, pelo incentivo financeiro à minha pesquisa.

1. *Introdução*

É comum encontrar em obras literárias de cunho regionalista, a presença de lexias relacionadas a questões muito particulares que são difíceis de serem traduzidas para outra língua/cultura. Aubert (2006) denomina essas lexias de marcadores culturais, termo utilizado no contexto dos estudos da tradução para analisar lexias em paralelo, considerando as especificidades culturais dos idiomas envolvidas no ato tradutório.

Por meio da tradução literária, é possível estabelecer trocas entre diferentes culturas. Esse tipo de tradução, mesmo quando predomina a tendência de domesticar a cultura do texto fonte, permite alguma aproximação com um contexto cultural que se evidencia como estrangeiro, no sentido lato da palavra. De acordo com Walter Costa (2005), a tradução é uma re-textualização, visto que parte necessariamente de um texto preexistente. Embora relacionada a outro texto, a tradução resulta numa nova produção que pode apresentar diferentes níveis de vinculação ao texto fonte. Quando se tratam de traduções de obras literárias de cunho regionalista que se estruturam em torno de uma linguagem própria, com o objetivo de expressar um universo cultural único, o ato tradutório torna-se um desafio maior.

As obras "Casa grande & senzala", de Gilberto Freyre, e "Macunaíma: um herói sem nenhum caráter", de Mario de Andrade, têm objetivos claros de expressarem a cultura brasileira de um modo particular, tanto nos aspectos linguísticos, quanto nas temáticas abordadas. Os autores tratam a cultura brasileira de um ponto de vista crítico, trazendo à tona uma dimensão cultural que questiona certos estereótipos. Portanto, traduzir esses dois textos é um desfio para os tradutores que precisam lidar com marcadores culturais, especialmente aqueles relacionados ao domínio ideológico, conforme a classificação de Aubert (2006).

O presente artigo baseia-se nos resultados de duas dissertações de mestrado defendidas por Costa (2020) e Santos (2021), nas quais foram realizados estudos da tradução (português/espanhol) dos marcadores culturais nas obras "Casa grande & senzala" e "Macunaíma", respectivamente. Nesses dois estudos foram cotejados os marcadores culturais do domínio ideológico; analisados os contextos de uso dessas lexias no texto fonte e no texto traduzido; e observadas as modalidades de tradução adotadas.

Pretende-se demonstrar que alguns marcadores cultuais do domínio ideológico não se enquadram em apenas um domínio cultural, pois os

significados dessas lexias estão associados a questões simbólicas que se relacionam a mais de um domínio, sendo necessário, portanto, admitir a existência de domínios híbridos.

Para demonstrar o nosso ponto de vista, analisamos um conjunto de lexias circulam pelos domínios social e ideológico, em "Casa grande & senzala", tais como: 'de cor', 'branca', 'mãe preta', 'tia rosa', 'sinhá', 'mulata', 'negra' entre outras que expressam tanto uma esteriotipação hierárquica que, por um lado, refere-se à casa grande e, por outro, à senzala. Como exemplo, citamos 'sinhá e negra'; 'branca e de cor'. Do mesmo modo acontece com 'mãe preta' e 'tia rosa', ambas podem referir-se a entidades (não) encarnadas. (COSTA, 2020, p. 26).

No caso de "Macunaíma", destacamos lexias como: 'pai-de-terreiro', 'bumba-meu-boi', 'iemanjá', 'tupã', 'mãe-de-santo', 'ogã', por exemplo. Estas, assim como àquelas apresentadas na obra de Freyre (2006), estão circunscritas no domínio ideológico, e algumas se enquadram ao mesmo tempona dimensão da cultura social, a exemplo de 'mãe-de-santo' e 'pai-de-terreiro'.

O artigo tem como finalidade apresentar esta discussão tomando como exemplo as lexias 'benzedeiras', 'mucamas', 'pai-de-terreiro', mãe-de-santo' e 'pó-de-chifre', sobre as quais refletimos na comunicação efetivada no XIII SINEFIL (Simpósio Nacional de estudos Filológicos e Linguísticos : curso de verão do CIFEFIL) 2021.

2. *Os Marcadores Culturais e as relações extralinguísticas na tradução de* *"Casa grande & senzala" e "Macunaíma"*

De acordo com Aubert (2006), diante dos valores culturais que o léxico apresenta e representa, em todo e qualquer texto perpassam as marcas, o peculiar de uma comunidade linguística. No texto literário, este fato é ainda mais evidente, principalmente naqueles em que buscam retratar as particularidades de determinadas regiões como é o caso das obras "Casa grande & senzala", de Gilberto Freyre (2006), e "Macunaíma: um herói sem nenhum caráter",de Mário de Andrade (1978).

As referidas narrativas, consideradas pela crítica como clássicos da literatura do Brasil, são frutos do período Modernista e discutem, então, a formação da sociedade brasileira levando em conta a diversidade racial, cultural e linguística do país. As idiossincrasias das regiões retratadas nas respectivas obras são materializadas a partir da seleção de ele-

mentos do léxico que, por sua vez, estão relacionados às referencialidades extralinguísticas, tais como a geografia da região (domínio ecológico), as crendices (domínio ideológico), objetos de uso cotidiano (domínio material), as representações sociais (domínio social) etc. Por isso, tanto Freyre (2006) como Mário de Andrade(1978) utilizam de um repertório lexical que nos possibilitou identificar e selecionar lexias culturalmente marcadas que na tradução se evidenciam ainda mais.

Estes vocábulos, denominados Marcadores Culturais (doravante MC's), referem-se as marcas que caracterizam determinados complexos de língua-cultura, sendo identificados, portanto,no cotejo entre diferentes realidades linguísticas e na assimetria resultante entre tais contextos (AUBERT, 2006). Baseado na classificação de Eugene Nida (1945) que distribui, em *Linguistic and Ethnology in translation-problems*, as unidades do léxico no domínio da cultura ecológica, material, ideológica, social e linguística, Francis Aubert para seu estudo sobre os MC's, apresenta as seguintes definições:

> **1.Domínio Ecológico:** termos que designam seres, objetos e eventos da natureza, em estado natural ou aproveitados pelo homem, desde que o conteúdo intrínseco do vocábulo não implique em que seja ser, objeto ou evento que tenha sofrido alteração pela ação voluntária do homem [...] **2. Domínio da Cultura Material:** termos que designam objetos criados ou transformados pela mão do homem, ou atividades humanas [...] **3. Domínio da Cultura Social:** termos que designam o próprio homem, suas classes, funções sociais e profissionais, origens, relações hierárquicas, bem como as atividades e eventos que estabelecem, mantêm ou transformam estas relações, inclusive atividades linguísticas [...] **4. Domínio da Cultura Ideológica:** termos que designam crenças, sistemas mitológicos, e as entidades espirituais que fazem parte desses sistemas, bem como as atividades e eventos gerados por tais entidades [...] (AUBERT 2003, p. 160) (grifo nosso)

Aubert (2003) define as características correspondentes a cada um dos domínios elencados. No entanto, nota-se que o domínio da cultura linguística, categorizado anteriormente por Nida (1945), Aubert (2003) excluide seu trabalho, visto que, segundo ele, sua preocupação fundamenta-se na observação dos vocábulos culturalmente marcados considerando as realidades externas à língua, isto é, extralinguísticas.

No que tange à distribuição das lexias nestes domínios culturais, Aubert (2006) sinaliza que

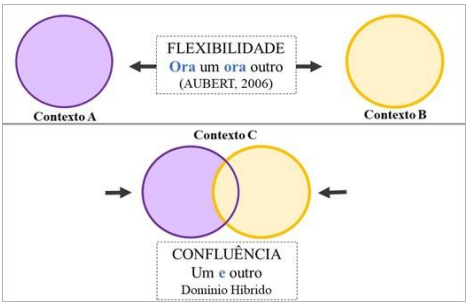
> Esta repartição, no entanto, nem sempre é muito nítida [...] A organização espacial (por exemplo, a distinção jardim/quintal) diz respeito tanto à cultura material (aspecto arquitetônico/paisagístico) quanto à cultura social

> (área livre pública de frente para a rua, área livre privada nos fundos da casa). Uma vela de 7 dias é, ao mesmo tempo, parte da cultura material e da cultura ideológica. Somente o co(n)texto de atualização do termo poderá determinar qual o domínio que, em determinado momento de determinado discurso, pode ser tido como dominante; no entanto, o próprio co(n)texto pode revelar-se, deliberadamente ou não, ambíguo. (AUBERT, 2006, p. 31)

Aubert (2006) sinaliza a flexibilidade existente na distribuição das unidades lexicais, posto que ora pode pertencer a determinado domínio, ora a outro.Como é o caso, por exemplo, de '*aipim'* que quando apresentado no contexto enquanto alimento, refere-se ao domínio material e quando referenciado como raiz/planta é classificado como domínio da cultura ecológica.

Diante de alguns MC's identificados nas traduções de "Casa grande & senzala" e "Macunaíma", apresentamos neste artigo evidências da classificação em Domínio Híbrido, visto que nas referidas obras, além das lexias que apontam a flexibilidade de distribuição entre domínios, como sinaliza Aubert (2006), verificamos também que uma mesma lexia, em um único contexto, pode transitar entre um domínio e outro, confirmando, então, uma classificação sob a confluência entre ambas as dimensões extralinguísticas. Nesse sentindo, a partir das proposições de Aubert (2006), nossa proposta de classificação em Domínio Híbrido se configura da seguinte maneira:

Figura 01: Esquema de classificação em domínios culturais.



Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise empreendida neste esquema sugere duas perspectivas. Na primeira, nota-se que Aubert (2006) sinaliza uma flexibilidade, isto é, a possibilidade de uma unidade linguística pertencer um domínio ou ou-

tro. Nesse sentido, o autor considera que a lexia é, portanto, classificada pelo domínio de maior prevalência no contexto em que foi aplicada.

Por outro lado, analisamos que existem Marcadores Culturais classificados em domínios culturais que em um mesmo contexto não apresentam predominância, transitando de modo concomitante entre um domínio e outro. Nessa direção, a lexia tratada como MC pode ser classificada, em sincronia, como ocorreu na análise dos corpora em 'pai-de-terreiro' e 'mãe de santo', em "Macunaíma"; 'curandeiro' e 'mucama', em "Casa grande & senzala". Estes MC's, *a priori*, foram considerados como correspondentes apenas ao domínio ideológico e *a posteriori* identificados, em mesmo contexto de aplicação, como pertencentes também ao domínio da cultura social. Desse modo, identificamos a confluência entre um domínio e outro, cuja qual julgamos ser classificada por Domínio Híbrido, sub-categorizado, portanto, como socioideológico.

Assim sendo, na seção seguinte discutiremos, então, sobre essa proposta de classificação a partir das proposições apresentadas por Aubert (2006) e da análise que realizamos sobre as lexias identificadas nos referidos *corpora* de estudo.

3. Proposta de Domínio Híbrido

Na análise dos Estudos dos Marcadores Culturais na Tradução da obra "Casa grande & senzala" (COSTA, 2020) foi identificado a classificação dos MC's em Domínio Híbrido, inicialmente através de um esquema de intersecção, como apresentaremos a seguir. A partir disso, também foi possível esta verificação nos Estudos dos Marcadores Culturais presentes em *Macunaíma*, pesquisa cujo recorte se delimitou apenas no domínio ideológico. Neste foram catalogados os MC's pertencentes aos quatro domínios culturais (AUBERT, 2006), respectivamente, o que permitiu a evidência da confluência estabelecida entre domínio social e ideológico que classificaria como domínio híbrido alguns candidatos a MC's no referido *corpus*.

Nesse sentido, refletimos sobre a classificação em Domínio Híbrido a partir da categorização apresentada por Aubert (1998), que em seu artigo é dividida em 13 Modalidades de tradução. Embora reconheçamos toda a contribuição, também identificamos algumas lacunas no que tange as designações apresentadas pelo autor, utilizamos o conceito em que ele trata acerca destas modalidades que podem se configurar em forma 'pura', isto é, composta por apenas uma das estratégias que cate-

goriza; como também em forma 'híbrida', ou seja, com a presença de mais de uma modalidade como estratégia tradutória em mesmo segmento textual. Neste caso, conforme o autor, um *empréstimo* poderá aparecer acompanhado de *explicitação* (nota de rodapé) e uma *transposição* (rearranjos morfossintáticos) junto à *modulação* (deslocamento na estrutura semântica de superfície), por exemplo.

Considerando, portanto, a lógica empreendida por Aubert (1998) para definição desta última categoria, diante da possibilidade de confluência entre os domínios culturais (doravante DC's) em mesmo contexto de aplicação de determinadas lexias, nomeamos, então, este fenômeno de categorização extralinguísticas como Domínio Híbrido.

3.1. Domínio Híbrido: característica chave e conceito

De acordo com o dicionário Michaelis *online*, a palavra 'híbrido' significa "Que ou o que é composto de elementos distintos" (MICHAELIS, 2020). Partindo desse pressuposto, o Domínio Híbrido nada mais é que a junção entre dois domínios culturais diferentes. Neste caso, observamos que a sua composição é estabelecida, especificamente, a partir do domínio ideológico mais outro domínio cultural (doravante DC), sendo, portanto, a característica chave que o define.

Dessa maneira, as possibilidades de sua composição podem ser ilustradas nas seguintes fórmulas combinatórias:

Figura 02: Composição do Domínio Híbrido.

DI + DS= DH
DI + DE= DH
DI + DM=DH

DI: Domínio ideológico; **DE**: Domínio ecológico; **DS**: Domínio Social; **DM**: Domínio material; **DH**: Domínio Híbrido

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das definições de DC's trazidas por Aubert (1998), consideramos que o único DC que tem a capacidade de confluir é o DI, visto que, os demais DC's, a saber: material, social e ecológico, são díspares.

Essa observação se dá no cotejo entre os DC's. A figura a seguir ilustra de forma sucinta essa reflexão:

Figura 03: Não confluência entre os domínios (ecológico, social e material).

DM ≠ **DE**: no DM o critério conceitual é a interferência do homem e no DE o contrário;

DS ≠ **DE**: o DS designa o próprio homem e o DE esta relacionado com a natureza;

DS ≠ **DM**: porque o DS designa o próprio homem e o DM objetos.

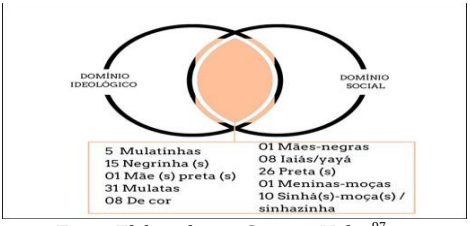
Fonte: Elaborado pelas autoras baseadoem Aubert (1998).

Diante desta análise, consideramos, então, que os MC's podem ser classificados em DC's, em um mesmo contexto, tanto de forma individual como aponta Francis Aubert (1998), como a partir da proposta de Domínio Híbrido. Para exemplificar esta última possibilidade de categorização, apresentamos na seção seguinte as evidências identificadas nos corpora de estudo anteriormente mencionados.

3.2. Marcadores Culturais do Domínio Híbrido: evidências

As discussões acerca das evidências de classificação dos MC's em domínio híbrido foram *a priori* identificadas no trabalho de Costa (2020). Na referida pesquisa, a noção de domínio híbrido partiuda ideia de interseção entre os domínios social e ideológico, como se vê na seguinte figura:

Figura 04: Perspectiva de Domínio Híbrido: Socioideológico – DHSI.



Fonte: Elaborado por Gustavo Nolan[97].

Diante desta percepção,pensamos em uma terminologia que definisse esta ideia e chegamos à conclusão de que: se há modalidade de tradução híbrida, conforme aponta Aubert (2006) porque não existe domí-

[97] Estudante do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – 3º ano do Curso Integral/Eletrotécnica.

nio híbrido, já que entre os sistemas de classificação é possível ocorrer a confluência entre os domínios?

Sendo assim, a nível de exemplificação e esclarecimento acerca do domínio híbrido, apresentaremos algumas análises a respeito das lexias 'benzedeiras' e 'mucamas', presentes em "Casa grande & senzala" (Freyre, 2006) e na sequência 'pai-de-terreiro' e'mãe-de-santo', identificadas em "Macunaíma: um herói sem nenhum caráter" (ANDRADE, 1978), como evidências de MC's que podem ser classificados em DH, além da lexia composta 'pó-de-chifre' que comprova a disparidade entre os domínios material e ecológico.

3.2.1. O MC 'benzedeiras'

O MC 'benzedeiras' transita entre os domínios social e ideológico, uma vez que, a função das mulheres conhecidas como benzedeiras é curar com orações ou ervas. Essas mulheres mantêm uma relação com o sagrado e têm respeito e reconhecimento nas comunidades onde vivem. Essa lexia simples é dicionarizada em português e espanhol com definições equivalentes (mulher que cura doenças com orações). No Nordeste do Brasil, as benzedeiras fazem parte de uma cultura sincretizada entre as tradições africanas, indígenas e cristãs. Sua função é curar males físicos e espirituais. Sendo assim, há uma função hierárquica social e ao mesmo tempo uma ideologia envolta desta denominação.

3.2.2. O MC 'mucamas'

O MC 'mucamas' também é classificado pela confluência entre os domínios social e ideológico. Essa lexia simples está dicionarizada tanto em português quanto em espanhol e apresenta uma equivalência de sentidos (escrava ou criada negra e jovem que auxiliava nos serviços caseiros e servia de acompanhante da patroa; escrava -concubina). A definição dicionarizada revela a fronteira desse Marcador Cultural entre os Domínios social e ideológico, uma vez que a escrava negra tem uma função social como mucama e essa figura imprime uma conotação sexual. Propaga-se a ideia de serviços íntimos ao senhor da Casa Grande, de acordo com a obra referida.

3.2.3. O MC 'mãe-de-santo'

De acordo com o *Dicionário do Folclore Brasileiro* (CASCUDO, 2000), a lexia 'mãe-de-santo' significa "sacerdotisa do culto jejenagô na Bahia, que dirige a educação sagrada das filhas-de-santo ou dos cavalos-de-santo e preside as cerimônias festivas com indiscutida autoridade" (CASCUDO, 2000, p.349). Isto é, designa uma função social que tem sua significação composta a partir do sistema de crenças do candomblé.

Em *Macunaíma*, o MC 'mãe-de-santo' aparece no seguinte trecho:

> [...] Macunaíma, todos vieram botar as velas no chão rodeando a tripeça. As velas jogaram no teto a sombra da **mãe-de-santo** imóvel. Já quase todos tinham tirado algumas roupas e o respiro ficara chiado por causa do cheiro de mistura budumcotypitium e o suor de todos [...] (ANDRADE, 1978, p. 76)

Nesta abonação, é possível perceber há um significado socioideológico estabelecido entorno da lexia apresentada, cuja qual é classificada, portanto, como domínio híbrido.

3.2.4. O MC 'pai-de-terreiro'

De acordo com o Dicio, a lexia composta 'pai-de-terreiro' significa o mesmo que pai de santo e é definida como " Sacerdote do culto fetichista afro-brasileiro, chefe do terreiro que transmite aos crentes as instruções recebidas" (DICIO, 2020).

Em *Macunaíma, 'pai-de-terreiro'* aparece no seguinte fragmento: "(...) Macunaíma agradeceu e foi pedir pro **pai-de-terreiro** que trançasse uma corda para ele e assoprasse bem nela fumaça de petum (...)" (ANDRADE, 1978, p. 11).

Nesse sentindo, observamos então que, assim como as lexias anteriormente apresentadas, *'pai-de-terreiro'* designa uma função social, mas ao mesmo tempo é significada a partir do sistema de crenças, configurando-se, então, como mais uma das evidências de MC que pode ser classificada na proposta de DH apresentada no presente artigo.

Estas amostras revelam parcialmente o que foi analisado já que temos indícios de possibilidades de confluencia de domínio ideológico e material na obra *Macunaíma* a partir da lexia *'pó-de-chifre'*, ocorrida na seguinte abonação:

> [...] À meia-noite foram lá dentro comer o bode cuja cabeça e patas já estavam lá no pegi, na frente da imagem de Exu que era um tacuru de formiga com três conchas fazendo olhos e bôca. O bode fôra morto em honra do diabo e salgado com **pó de chifre** e esporão de galo-de-briga. A mãe-de-santo puxou a comilança com respeito e três pelo-:sinais de atravessado. [...] (ANDRADE, 1978, p. 77)

Segundo as crenças do candomblé, o pó-de-chifre é um dos elementos materiais que faz parte do ritual para espantar maus espíritos e energias negativas, sendo classificada como pertencente ao DH. Retomamos a afirmativa de que os domínios ecológicos e material são díspares, posto que para adquirir o pó, há a interferência do homem sobre o que *a priori* correspondia ao domínio da cultura ecológica (o animal veado). Portanto, trata-se do domínio da cultura material e tal conclusão corrobora com o esquema da figura 03 sobre a não possibilidade de confluência entre os referidos domínios.

4. Considerações finais

Neste trabalho discutimos as evidências de classificação em Domínios Híbridos dos Marcadores Culturais na tradução. Partimos da constatação de pontos de intersecção que confirmavam o trânsito entre o domínio ideológico e o domínio cultural identificados na dissertação de Costa (2020). Em seguida, depois da contribuição de Santos (2021) para indicar o termo *Híbrido*, foi nomeada a primeira classificação em socioideológica dos Marcadores Culturais analisados em "Casa grande & senzala".

Posteriormente, nos estudos de Santos (2021) *Os Marcadores Culturais do Domínio Ideológico na Tradução de Macunaíma e o Protótipo Glossário Bilíngue*, a autora retomou essa perspectiva e notou possibilidades de classificação dos MC's em domínio cultural híbrido, ratificando a nova proposição.

A contribuição da nova perspectiva de classificação preenche o que identificamos como lacuna nos estudos de Aubert (2006) que sinalizou a existência de flexibilidade, em que uma unidade linguística pode pertencer a um domínio ou a outro, onde houver predominância. O autor considera que a lexia é classificada pelo domínio de maior prevalência no contexto em que foi aplicada.

A importância deste estudo no campo de análise dos MC's traduzidos é apresentar a diversidade da cultura brasileira tanto por meio de

clássicos da literatura traduzida quanto pelos diversos gêneros literários, valorizando, inclusive autores locais de cada região do país no âmbito de debates em sala de aula para fomentar a leitura crítica, o respeito pelo diferente, marcado culturalmente, assim como, ampliar o vocabulário nas aulas de línguas portuguesa e espanhola e incentivar o uso efetivo de dicionários impressos e digitais. Além disso, contribuir para estudos acadêmicos e na formação de professores que discutem a sociedade, a cultura e a língua como instrumento do saber.

Consideramos que este trabalho se configura como uma contribuição no que diz respeito a classificação dos MC's conforme os Domínios Culturais apresentados por Aubert (1998). Identificamos dois aspectos, a confluência e não confluência entre os domínios culturais. No primeiro, observamos que o domínio ideológico é a base para a composição do Domínio Híbrido. No segundo, verificamos, por outro lado, a não confluência entre os domínios ecológico, material e social.

Portanto, estabelecemos algumas fórmulas combinatórias geradas da intersecção do domínio ideológico mais outro domínio cultural e consideramos como a característica chave que o define.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*: um herói sem nenhum caráter. São Paulo: Martins, 1978.

_____. *Macunaíma:* un hero sin ningún caráter. Tradução de Héctor Olea. In: SOUZA, Gilda de Melo. Mario de Andrade – Obra escogida: novela, cuento, ensayo, epistolario. Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1979.

AUBERT, Francis Henrik. *Indagações acerca dos Marcadores Culturais na Tradução*. São Paulo: Estudos orientais, 2006. p. 23-36. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5011929/mod_resource/content/1/aubert%20-%20marcadores%20culturais.pdf.

_____. *Traduzindo as diferenças extra-linguísticas-procedimentos e condicionantes*. São Paulo: TradTerm, 2003. p. 151-72. Disponível em: www.revistas.usp.br › tradterm › article.

_____. *Modalidades de tradução*: teoria e resultados. São Paulo: TradTerm, 1998. p. 99-128. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ tradterm/article/view/49775/53879.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. *Teoria Linguística:* teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins, 2001.

CASCUDO, Luís da Camara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Revisto, atualizado e ilustrado. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

COSTA, Elaine Cristina dos Santos. *Marcadores culturais na tradução para o espanhol de Casa grande & senzala*: a fronteira liguístico-sociocultural do domínio ideológico. Dissertação (Mestrado de Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UEFS, 2020. 140f. Disponível em: www.ppgel.uefs.br.

COSTA, Walter Carlos. O texto traduzido como re-textualização. *Cadernos de tradução*, p. 25-54, Santa Catarina, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6656/6204.

DICIONÁRIO online de Português. 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande y senzala*. 1. ed. Madrid, 2010.

_____. *Casa grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

NIDA, Eugene. *Linguistic and Ethnology in translation-problems.* Word, 1945. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1945.11659254.

SANTOS, Aline de Freitas. *Os marcadores culturais do domínio ideológico na tradução de Macunaíma e o protótipo do glossário bilíngue*. 191f. Dissertação (Mestrado de Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UEFS, 2021. 191f. Disponível em: www.ppgel.uefs.br.

EDIÇÃO DE MANUSCRITOS: PRÁTICAS CULTURAIS E DE SAÚDE PÚBLICA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)
normasuelypereira@yahoo.com.br
Rose Mary Souza de Souza (UFBA)
rosemsouza@gmail.com

RESUMO

A edição semidiplomática de documentos coloniais mostra aspectos do contexto histórico-social que evidenciam elementos característicos da realidade vivida em cada época. No presente estudo, com respaldo teórico-metodológico de natureza transdisciplinar e de base filológica (LOSE; TELLES, 2017; TOLEDO NETO, 2020) examinam-se aspectos de doenças que acometiam as mulheres em situação de reclusão em conventos e recolhimentos na América portuguesa, observando-se a relação entre as práticas decorrentes da cultura patriarcal e as doenças frequentemente mencionadas, examinando ainda algumas das práticas de saúde pública da época. Para o estudo do *corpus* editado, um relatório médico datado do início do século XIX, foram selecionados alguns termos da área de saúde para uma análise terminológica (FINATTO, 2020; PEREIRA, 2020), com vistas a uma melhor compreensão acerca de costumes sociais, religiosos e sanitários do período, muitos dos quais ainda reverberam no imaginário coletivo da sociedade contemporânea.

Palavras-chave:
Bahia colonial. Recolhimento de mulheres. Terminologia de saúde.

ABSTRACT

The semidiplomatic edition of colonial documents shows aspects of the historical-social context that highlight elements characteristic of the reality experienced in each era. In the present study, with theoretical and methodological support of a transdisciplinary nature and with a philological basis (LOSE; TELLES, 2017; TOLEDO NETO, 2020) aspects of diseases that affected women in seclusion in convents and gatherings in Portuguese America are examined, observing the relationship between the practices resulting from the patriarchal culture and the diseases frequently mentioned, also examining some of the public health practices of the time. For the study of the edited corpus, a medical report from the beginning of the 19th century, some health terms were selected for a terminological analysis (FINATTO, 2020; PEREIRA, 2020), with a view to a better understanding about social customs, religious and health services of the period, many of which still reverberate in the collective imagination of contemporary society.

Keywords:
Colonial Bahia. Gathering women. Health terminology.

1. *Introdução*

O desenvolvimento de pesquisa e edições de documentos coloniais que tratam de aspectos da vida de pessoas em privação de liberdade, como os negros escravizados e as mulheres em situação de enclausuramento em conventos e recolhimentos na América portuguesa tem levado à observação de um quadro de precárias condições de saúde pública. A análise de terminologia da área de saúde remete a uma realidade cruel que parece banalizada no período, haja vista a quantidade de relatos registrados na documentação notarial.

Buscando ampliar o conhecimento acerca dessas e de outras práticas culturais do passado, tem-se desenvolvido edições e análises filológicas em um corpus composto de documentos coloniais datados entre os séculos XVI e XIX, selecionados em acervos públicos e privados, os quais documentam aspectos do passado que, para além do esclarecimento de realidades pretéritas, evocam as origens de muitos dos problemas que ainda reverberam na atualidade (PEREIRA, 2020; SOUZA; PEREIRA, 2020). No presente estudo, visando observar algumas das consequências da violência sofrida por mulheres enclausuradas no contexto da sociedade patriarcal, bem como aspectos da saúde pública no período, foi selecionado um relatório médico datado do século XIX o qual ilustra os prejuízos da violência física e psicológica sofridas pelas recolhidas, além das condições insalubres em que essas mulheres eram muitas vezes mantidas.

Para a realização do estudo, adotou-se uma metodologia de caráter transdisciplinar, com base na análise filológica, por meio da qual se realiza a decifração, leitura, interpretação e esclarecimento das fontes, evidenciando sua importância e buscando reconstituir os traços culturais do período, a partir dos conhecimentos que os textos possibilitam (SPINA, 1994), preparando uma edição inteligível e confiável, que possa ser disponibilizada para a leitura e estudos de outros interessados. Para alcançar tais objetivos, estabeleceu-se o diálogo com outras ciências, a exemplo da Paleografia, que se ocupa da decifração da escrita manuscrita, de suas características e de sua história através dos tempos; da Diplomática, ciência que examina as tipologias documentais e seus formulários, analisando seus caracteres externos e internos; a História Cultural, que estuda as atitudes, crenças e comportamentos dos indivíduos, aqui estabelecendo-se o foco para a história das mulheres (AZZI, 1983; ALGRANTI, 1993; PEREIRA, 2019) e a Terminologia, área dos estudos lexicais que se dedica a observação, descrição e nomeação de objetos, processos e

conceitos de diferentes áreas sociais e profissionais **(**KRIEGER; FINATTO, 2019; KRIEGER, 2020; FINATTO, 2020; PEREIRA, 2020).

2. Recolhimento feminino na América Portuguesa

No período colonial, quando Portugal exercia forte controle sobre a colônia, muitos dos seus costumes e práticas foram impostos na nova terra. Entre os quais a prática sociocultural de reclusão feminina em conventos e recolhimentos. No início, com o intuito de povoamento, a Coroa resistiu à construção dessas instituições na América. No entanto, a pressão por parte da colônia para essa construção no território era grande. No período em foco, cujos ideais patriarcais e socioeconômicos guiavam a sociedade, conforme assinala Azzi (1983) "só interessava casar uma filha com homem rico ou detentor de algum cargo importante na administração colonial". A mulher que não estivesse inserida no que se tinha como um "bom casamento", deveria estar recolhida nas casas de clausura, ou então, não seria bem vista socialmente. Assim, ergueram-se os conventos e recolhimentos na América portuguesa, que se distinguiam, principalmente, quanto ao caráter canônico, ou seja, enquanto nos conventos havia a exigência de votos, nos recolhimentos não havia a necessidade de professar (ALMEIDA, 2003; 2012).

As motivações que introduziam as mulheres nas instituições de clausura eram diversas: a devoção, na maioria das vezes, estimulada por seus pais desde que estas eram ainda meninas; a "preservação da honra" e a educação, com vistas à preparação para o casamento, que consista no aprendizado da leitura, escrita e pequenos cálculos, sendo a ênfase nas virtudes cristãs e nas prendas domésticas como corte e costura, além da punição, para aquelas mulheres que eram julgadas transgressoras e/ou adúlteras. No entanto, em todas as diferentes circunstâncias, a mulher era retirada do convívio social (ALGRANTI, 1993). É importante ressaltar, conforme destacado por Pereira (2019), que embora o Concílio de Trento (1563), proibisse a reclusão contra a vontade das moças, na prática, era comum ver mulheres privadas de sua liberdade. A doutrinação desde muito cedo ou as falsas acusações de adultério, eram caminhos que levavam as mulheres ao enclausuramento.

Em geral, para a instrução formal de jovens, como destacado nos Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Gloria, fundado na capitania de Pernambuco, as recolhidas deveriam ser brancas, filhas legítimas de pais brancos, com idade entre dezesseis e trinta anos e preferencial-

mente oriundas de famílias abastadas, visto que era exigido o pagamento de um dote ou de uma pensão para efetivar o recolhimento.

3. A edição

O manuscrito selecionado, um relatório médico, datado de 1802, foi selecionado no conjunto de documentos relativos à capitania da Bahia do Arquivo Histórico Ultramarino, acervo que foi catalogado pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco e que foi disponibilizado no site da Biblioteca Nacional Digital. O documento disposto em fólio único possui 25 linhas de escrita regular, de traçado ligeiro, com inclinação à direita, lançada no recto do fólio. É assinado pelo médico que o redigiu e autenticado pelo desembargador da Relação, que reconhece a firma do médico, conferindo fé ao relatório. A referida autenticação inicia-se logo após a assinatura do relatório no terço final do fólio recto, sendo finalizada no início do verso, com a assinatura do desembargador da Relação.

O suporte, visualizado por meio do fac-símile, apresenta-se íntegro, observando-se estreita faixa escura ao longo da borda direita, certamente ocasionada no processo de digitalização do documento, que não compromete a leitura. Nota-se também a presença de reclamo[98] na autenticação, com os monossílabos "e de", que finalizam a escrita na última linha do recto e se reptem na primeira linha do verso. Por fim, observa-se a existência de carimbos, de inserção posterior, que trazem as inscrições do Arquivo Histórico Ultramarino e da Biblioteca Nacional.

Trata-se de um documento anexo a um Requerimento da abadessa do Convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em que a religiosa pede providências ao príncipe regente, quanto à situação de duas recolhidas que se encontram em situação de grande constrangimento e penúria em razão de não estarem recebendo a devida pensão que seus maridos deviam pagar à Instituição religiosa para mantê-las em reclusão.

3.1. Critérios de transcrição

Conforme assinala Toledo Neto (2020), ler e transcrever documentos manuscritos representa um desafio, mesmo para pesquisadores

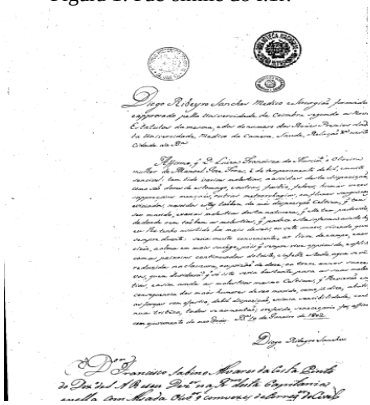
[98] Os reclamos (do fr. *réclame*) ou chamadeiras eram recursos da escrita manuscrita para garantir a manutenção da ordem dos fólios, repetindo-se a palavra ou sílaba que finaliza um fólio, ou uma de suas faces, no início do seguinte, o que foi substituído nos impressos pela paginação (RIBEIRO, 1819, p.61).

mais experientes. A grande variedade de traçado dos tipos caligráficos, as abreviaturas, a possibilidade de variação de usos e sentidos dos itens lexicais, bem como as vicissitudes sofridas pelos suportes de escrita ao longo do tempo são alguns dos problemas encontrados na decifração de manuscritos. Desse modo, para solucionar tais problemas e oferecer uma transcrição confiável a leitores especializados ou não, o editor precisa cercar-se de critérios precisos e transparentes.

Considerando-se os propósitos da edição semidiplomática, tipologia editorial de baixo grau de mediação, que concorre para a preservação do documento ao tempo em que facilita a sua divulgação e utilização para fins diversos, foram definidos critérios conservadores, com manutenção das características das escritas dos dois escreventes que compõem o documento e sua autenticação, respeitando o uso de maiúsculas e minúsculas, letras dobradas e uso da acentuação e pontuação conforme ocorrem no documento. As linhas foram numeradas e informadas de 5 em 5, a partir da primeira linha. As abreviaturas foram desenvolvidas, tendo sido destacadas a parte inserida em itálico e as conjecturas foram marcadas com auxílio de colchetes. Trechos que não se conseguiu decifrar foram sinalizados com a *crux desperationis* [†].

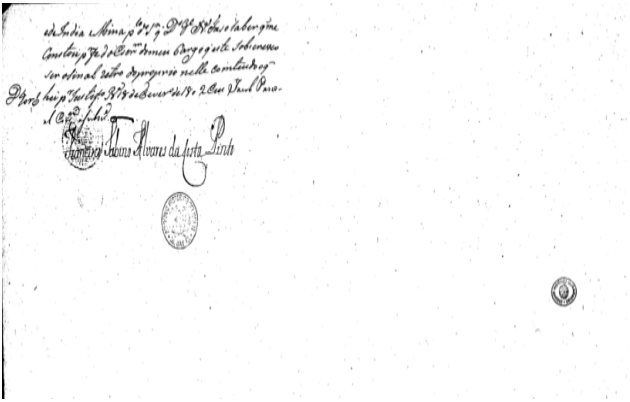
3.2. Edição fac-similar

Figura 1: Fac-símile do f.1r.



Fonte: Relatório médico. AHU. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía, 1802, cx. 231. doc. 15943.

Figura 2: Fac-símile do f.1v.



Fonte: Relatório médico. AHU. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía, 1802, cx. 231, doc. 15943.

3.3. Edição semidiplomática

[f° 1r.]

Diogo Ribeyro Sanches MedicoeSirurgiaõ formado
e approvadopellaUnivercidade de Coimbra segundo os novos
Estatutos da mesma, e dos do numero dos ReaesPremiosdadi-
taUnivercidade, Medico da Camera, Saude, Relaçaõ*etcoeter*a nesta
Cidade da B*ah*ia
Affirmo, q*ue* D*ona* Luiza Francisca do Nascim*en*to e Oliveira
mulher de Manuel Jose Froes, é de temperamento debil, e muito
sencivel: tem tido variasmolestias, nascidas desta disposiçaõ,
como saõ dores de estomago, eoutras, fastio, febres, humas vezes
suppreçoensmençaẽs, outras metrorrhagias, ou fluxos sanguíneos
eviciados, nascidos estes taõbem da má dispoziçaõCeltica, q*ue* tem
seo marido, e variasmolestias desta natureza, que elle tem padecido,
de donde vem taõ bem as molestias, q*ue* padece esta inferma ainda hoje
eu lhe tenho asistidoha mais de seis, ou sete annos, vivendo quazi
sempre duente: seria muito conveniente, ar livre de campo, exer-
cicio, a alma em mais sucẽgo, pois q*ue* sempre vive opprimida, e aflita
com as paixoins continuadas do triste, e infeliz estado aque se vẽ
reduzida na clauzura, ou prizaõ de doze, ou treze annossuccecivos, quem duvidara? q*ue* só isto seria bastante para as suas moles-
tias, easim ainda as molestias mesmo Celticas, q*ue*lhevieraõ em
consequencia dos maos humores de seo marido, como já dice, abatidas
as forças com ofastio, debildispoziçaõ, animiasencibilidadeconti-
nua tri[s]têza, todas seaumentaõ; o referido, seneceçario for, affirmo
com o juramento do meoGrao. B*ah*ia 10 de Janeiro de 1802
Diogo Ribeyro Sanches.

[Autenticação]

O *Doutor* Francisco Sabino Alvares da Costa Pinto
do DezembargodeSua Alteza Real eseuDez*embargad*or na R*elaça*m desta Capi
[tania
e nella com Alsada Ouv*id*org*eral*comvezesdeCorreg*ed*or do Civel
da Corte eJuri das Justificasoens Ultramarinas ede

[f° 1v.]

5 edeIndiaeMina p*e*lo d*itt*o S*enh*or q*ue* D*eu*s G*uard*e *etcoeter*a Faso saber q*ue* me
constou p*o*r fe do Escr*iva*m do meu Cargo q*ue* este sobrescreveo
ser o sinal retro do proprionellecomteudo o q*ue*
[†]hei p*o*r Justif*icad*o Bahia 18 de fever*eir*o de 1802 EeuIacobPasco-
al Escr*iva*m o subscr*eve*o
10 Francisco Sabino Alvares da Costa Pinto

3.4. Abreviaturas

A habilidade no desenvolvimento de abreviaturas presentes em documentos é um requisito necessário para o restabelecimento de fatos sobre épocas pretéritas e para o estudo de uma língua. A não uniformidade no processo abreviativo e a utilização da mesma abreviatura para representar diversas palavras são aspectos que podem trazer alguma dificuldade na leitura de manuscritos (SOBRAL, 2021).

No *corpus* analisado, foram decifradas e desenvolvidas 25 abreviaturas, das quais 20 por letras sobrepostas, muito comuns no período, 1 por suspensão ou apócope e 4 por sigla, das quais oferecem-se alguns exemplos a seguir.

A abreviatura por sigla consiste em representar a palavra por uma letra, seguida de um ponto. Por suspensão ou apócope é o tipo em que as letras finais do vocábulo são suprimidas, deixando a palavra inacabada. Por fim, a abreviatura do tipo letra sobreposta ou sobrescrita, muito comum no período, que consiste em colocar uma letra ou sílaba em expoente na palavra que se quer abreviar. No desenvolvimento das abreviaturas, a parte suprimida é sinalizada em itálico.

Quadro 1: Abreviaturas por sigla.

IMAGEM	IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
	A.	*fº*. 1r, L. 27	A*lteza*
	D.	*fº*. 1r, L. 6	D*onna*
	R.	*fº*. 1r, L. 27	R*eal*
	S.	*fº*. 1r, L. 27	S*ua*

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 2: Abreviaturas por suspensão.

IMAGEM	IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
	q̃	*fº*. 1r, L. 6, 11, 12, 13, 16, 19, 20; fº. 1v, L. 1, 2, 3	q*ue*

Fonte: Elaboração das autoras.

Quadro 3: Abreviaturas por letra sobreposta.

IMAGEM	IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO
	Correg^{or}	*fº*. 1r, L. 28	Correg*ed*or
	D^{or}	*fº*. 1r, L. 27	D*out*or
	Dez^{o}	*fº*. 1r, L. 2	Dez*embarg*o
	Dez^{or}	*fº*. 1r, L. 27	Dez*embargad*or
	Escr^{m}	*fº*. 1v, L. 2, 5	Escr*iva*m
		fº. 1v, L. 1	*etcoetera*

Beuiro	fever^{o}	*f*^{o}. 1v, L. 4	fevere*iro*

Fonte: Elaboração das autoras.

4. Análise terminológica

A expressão terminologia é polissêmica, dizendo respeito tanto ao campo de estudos teóricos e metodológicos que tem por objeto o sistema denominativo das ciências e das técnicas, quanto ao conjunto de componentes lexicais característicos das comunicações especializadas, os termos (KRIEGER, 2020). Tradicionalmente, a linguagem de especialidades tende a ser pensada em um contexto de univocidade de seus termos, o que se faz necessário para o estabelecimento de fronteiras entre as áreas temáticas, bem como para a fixação e circulação dos saberes. Contudo, os mais recentes estudos afirmam que mesmo as linguagens de especialidades fazem parte das línguas naturais e desenvolvem-se em contextos comunicativos, estando, dessa forma, sujeitas à ocorrência de ambiguidades, sinonímias, variações e polissemia, de acordo com cada contexto discursivo, não se reduzindo os termos a meras etiquetas designativas de conceitos, conforme postulam a Teoria Comunicativa da Terminologia e os estudos de socioterminologia (KRIEGER, 2020).

O estudo da mudança linguística através do tempo no contexto da Terminologia tem sido desenvolvido por vários pesquisadores, a exemplo de Marengo (2016); Finatto (2020), demonstrando a importância da investigação da Terminologia diacrônica para o conhecimento da evolução dos saberes e das linguagens especializadas. Conforme assinala Benveniste (1989), a história de uma ciência pode ser apreciada pela história de seus termos, uma vez que, para legitimar-se, um novo domínio precisa nomear seus conceitos, objeto e métodos. Desse modo, verifica-se que é de fundamental importância conhecer a definição terminológica utilizada em uma dada época, pelo exame de seus léxicos temáticos e discursivos, para melhor compreender o pensamento que norteia as práticas e ações em uma dada sociedade.

Em vista dessas considerações preliminares, foram selecionados três termos presentes no relatório médico, “humor”, “temperamento” e “mal céltico” para exame dos sentidos que comportavam à época”, com o fim de ampliar o entendimento acerca das precárias condições de saúde a que foi constrangida a mulher aprisionada na instituição religiosa. Para construção dos verbetes foram consultados o vocabulário de Bluteau (1728) e Carrara (1986). Para melhor compreensão dos sentidos no texto,

cada verbete é acompanhado da abonação com o contexto em que aparece o termo.

Temperamento – s.m. [Do Lat. *temperamentum.i.*] constituído pela união e proporção os quatro humores, a saber, Colera, que representa o fogo, a fleuma, que representa a água, a melancolia, que corresponde à terra e o sangue, que corresponde ao ar (BLUTEAU, 1728, v. 8, p. 73-74).

[...] é de **temperamento**debil, e muito sencivel: tem tido varias moléstias, nascidas desta disposiçaõ, como saõ dores de estomago, eoutras, fastio, febres, humas vezes suppreçoensmençaes, outras metrorrhagias, ou fluxos sanguíneos [...] (Relatório f. 1, L.7-10). **Fonte:** AHU. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía, 1802, cx. 231, doc. 15943.

Humor – s.m. [do Lat. *humore*]. Na medicina antiga, são quatro os humores do corpo: sangue, fleima ou flegma, cólera e melancolia (BLUTEAU, 1728, v.4, p. 76). São responsáveis por regular a saúde física e emocional(BLUTEAU, 1728, v. 4, p. 77).

[...] ainda as **molestias** mesmo **celticas**, q*ue*lhevieraõ/ consequencia dos **maos humores** de seo marido, como já dice, abatida/as forças com ofaustio, debildispoziçaõ (Relatório f. 1, L. 20-22). **Fonte:** AHU. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía, 1802, cx. 231, doc. 15943.

Moléstias célticas – [mal napolitano ou mal gálico] uma das denominações para sífilis, doença sexualmente transmissível cuja etiologia e conceito eram ainda desconhecidos no início do século XIX (CARRARA, 1986).

Conforme se pode depreender dos conceitos acima expostos, os humores, encarregados da formação e definição do tipo de temperamento de cada pessoa, são os responsáveis pela maioria das doenças físicas e mentais, conforme se dê a sua disposição e equilíbrio no organismo. Tais humores tanto podem ser entendidos como a substância que prevalece em cada organismo, sendo no caso em tela, provavelmente predomina a flegma, uma vez que a mulher é definida no relatório como sendo de "temperamento débil". Segundo o Bluteau, a fleima ou flegma é o "mais frio e húmido dos quatro humores do corpo humano. (...) Sendo também volátil e que ao primeiro calor, sai dos corpos naturais" (BLUTEAU, 1728, v. 4, p. 139). Por outro lado, é possível compreender o humor como algo transmissível ou contagioso, pois as moléstias contraídas pela mulher devem ser consequência dos maus humores trazidos por seu marido.

Cabe aqui ressaltar que mesmo estando a mulher em reclusão na Instituição religiosa por suspeita de adultério ela parece ainda ser constrangida a manter relações íntimas com o marido. De tais contatos a recolhida adquire o "mal céltico" uma das muitas denominações que havia para a sífilis no período. A doença, disseminada de modo epidêmico na Europa desde a Renascença, permanece como um enigma para a medicina até o século XIX. É envolta em preconceitos e superstições, sendo mais entendida na época como um sinal de pecado e de desvios morais do que propriamente como uma doença. Os tratamentos incluíam jejuns, castigos físicos e penitências, abatendo cada vez mais os doentes. As várias denominações remetem à origem europeia da doença, ao seu caráter estrangeiro.

5. Considerações finais

A leitura de fontes manuscritas do passado mediada pela aplicação de referencial teórico-metodológico adequado, possibilita ao pesquisador uma larga compreensão acerca de práticas culturais aparentemente esquecidas, que estão na base de muitos dos problemas ainda vivenciados em nossa sociedade.

As práticas de saúde pública na América portuguesa estavam ainda envoltas em preconceitos e superstições. Submetidas a um imaginário teocêntrico de feição medieval, as práticas de medicina eram pautadas por elementos subjetivos e pouco racionais. No tocante à saúde das mulheres o problema toma proporções ainda mais graves, visto que estas, subjugadas pela cultura patriarcal, têm seus direitos e vontades cerceados, devendo conformar-se às asperezas e maus-tratos da vida de reclusão, que era a principal consequência da rebeldia e desobediência aos padrões então estabelecidos. Tantos séculos depois, as precárias condições da saúde pública ainda se fazem presentes em nossa sociedade, notadamente nas comunidades mais carentes, onde vivem pessoas que em geral são socialmente desassistidas pelos poderes públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, L. M. *Honradas e devotas*: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750–1822. Brasília: EDUNB. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

AZZI, R; REZENDE, M. V. V. A vida religiosa feminina do Brasil colonial. In: AZZI, R. (Org.). *A vida religiosa no Brasil:* enfoques históricos. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983. p. 24-60

ALMEIDA, S. C. C. de. A clausura feminina no mundo ibero atlântico: Pernambuco e Portugal nos séculos XVI ao XVIII. *Tempo*, v. 18, n. 32, p. 95-113, Niterói, 2012.

_____. *O sexo devoto***:** normatização e resistência feminina no Império Português – XVI–XVIII. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. 319 f.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico*... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712–1728. 8 v. Disponível em:http://dicionarios.bbm.usp.br/ pt-br/dicionario/

CARRARA, S. *Tributo a vênus*: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40 [*on-line*]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. 339p. Disponível em: SciELO Books http://books.scielo.org.

COUTINHO, Joze Joaquim da Cunha de Azeredo. *Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Gloria do lugar da Boa-Vista de Parnambuco*. Lisboa: Tipografia da Acad. R. das Sciencias, 1798. 123p. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or868/or868.pdf.

DURANTI, Luciana. Diplomática: novos usos para uma antiga ciência. *Acervo*: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 196-215, maio 2015. Disponível em: http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/600.

FINATTO, Maria José Bocorny. Medicina em português no século XVIII: desafios da Terminologia Diacrônica no cenário das Humanidades Digitais. *Revista Panace@*, v. 21, n. 52, p. 20-36, 2020.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia*:teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. Terminologia revisitada. *DELTA* [*on-line*], v. 16, n. 2, p. 209-228, 2000. https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200001.

MARENGO, Sandro M. D. Alves. Crítica Textual e Terminografia Diacrônica: bases para preparação da socioterminologia histórica. *Labor Histórico*, 2 (2): 86-112, Rio de Janeiro, jul. a dez. 2016. Disponível em: revistas.ufrj.br.

PEREIRA, Norma S. da Silva. "Francisco da Costa da Mina cheyo de bobas"; "constantino mestiço [...] caldeyreyro [...] e xarameleyro": exploração, maus tratos e novas formas de sociabilidades na diáspora africana. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76 Supl., p. 322-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2020.

_____. Recolhimentos femininos na Bahia colonial: interfaces entre Filologia e História cultural. In*:* TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro (Org.). *Língua, cultura e sociedade*: abordagens filológica, lexicais e discursivas**.** Salvador: EDUNEB, 2019. p. 17-33

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura*: primera lección de Paleografia. Traducción de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

RIBEIRO, João Pedro. *Dissertações chronologicas e criticas sobre a historia e jurisprudência ecclesiastica e civil de Portugal.* Lisboa: Typografia da Academia Real das Sciencias, 1819, Tomo IV, parte I, p.61. Desponível em: https://books.google.com.br/books?id.

SOBRAL, Maria das Graças Telles. *Abreviaturas*: performances da escrita glossários séculos XVI, XVIII e XIX. São Paulo: Blucher, 2021. 76p

SOUZA, Rose Mary Souza de; PEREIRA, Norma Suely da Silva. Edição de uma carta das internas do Recolhimento do Santo Nome de Jesus: abreviaturas e outros aspectos paleográficos. *Travessias Interativas*, n. 20, v. 10, p. 232-51, São Cristóvão-SE, jan-jun/2020.

TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. *Travessias Interativas*, v. 10, n. 20, p. 192-208, São Cristóvão, jan./jun. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/13959.

Outra fonte:

RELATÓRIO médico. AHU. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía. 12 de janeiro de 1802, cx. 231, doc. 15943.

ÊNFASE JORNALÍSTICA: UMA PROPOSTA DE TIPOLOGIA[99]

Carmina Borges Rodrigues (UESB)
2019a0033@uesb.edu.br
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@uesb.edu.br

RESUMO

O presente artigo se trata da apresentação de uma proposta de categorização de ênfases da fala profissional de telejornalistas. A proposta foi elaborada a partir da pergunta: as ênfases utilizadas por Jéssica Senra têm funções e motivações diferenciadas e são passíveis de categorização? Essa pergunta norteadora nos levou a traçar como objetivo geral analisar as ênfases da jornalista Jéssica Senra. Para essa análise foram selecionados 23 vídeos, retirados dos telejornais Bahia Meio Dia, da Rede Bahia e Bahia no Ar, da TV Itapoan, estes vídeos foram enquadrados nas editorias Clima, Cultura, Esporte e Policial. Os vídeos foram selecionados de modo a enquadrar diferentes recortes temporais, divididos em Início, Meio e Fim. Dentre os 23 vídeos foram percebidas 198 ênfases, as quais foram analisadas acusticamente e em seu contexto de fala, para que fossem avaliadas as suas funções e motivações. A avaliação das funções e motivações da ênfase deram origem à categorização, que contam com 4 grandes tipos de ênfase por função, divididos em, no total, 10 subtipos por motivação. São os tipos de ênfase: 1. Por destaque, cujas motivações são relevância ou grandeza; gravidade ou apelo; clareza de informação e adição ou listagem. 2. Por mudança, que pode ser de direcionamento; raciocínio e ânimo ou humor. 3. Técnica, para deixas ou comunicação interna e 4. Por casualidade, motivada por descontração ou interação. As categorias elaboradas e apresentadas aqui podem ser aplicadas a falas profissionais de jornalistas e outros tipos de falas profissionais, após adaptações.

Palavras-chave:
Ênfase. Fala Profissional. Jornalismo de televisão.

ABSTRACT

This article presents a proposal for the categorization of emphasis of journalist's professional speech. The proposal was elaborated from the question: Does the emphasis used by Jessica Senra have different functions and motivation and are categorizable? This guiding question took us to set as general goal analyzing the journalist Jessica Senra's emphasis. For this analysis, 23 videos were selected, taken from the newscasts Bahia Meio Dia, of Rede Bahia and Bahia no Ar, of TV Itapoan, these videos were framed on the editorials Weather, Culture, Sport and Crime. The videos were selected in such a way to frame different time periods, divided in Beginning, Middle and End. Among the 23 videos 198 emphasis were perceived, which were analyzed acoustically and in its context of speech, so that its functions and motivations were assessed. The assessment of the emphasis' functions and motivations originated the categorization, which consists of 4 great types of emphasis by function, divided, in total, into 10 subtypes

[99] Agradecemos à Fapesb pelo financiamento da pesquisa.

by motivation. The types of emphasis are: 1. By highlight, in which the motivation is relevance or greatness; severity or appeal; clarity of information and addition or listing. 2. By change, which may be of approach; reasoning, eagerness, or humor. 3. Technique, for queues or internal communication and 4. By Casualty, motivated by distraction or interaction. The elaborated and presented categories may be applied to the professional speech of journalists and other types of professional speech, after adaptation.

Keywords:
Emphasis. Professional speech. Newscast.

1. Introdução

O esquema social a que o ser humano está submetido é substancialmente favorecido pela fala, nos casos das comunidades orais, pois é pela fala e pela voz que as intenções comunicativas são implementadas, por meio de recursos sutis e sofisticados.

Um dos recursos mais utilizados pelo falante para a implementação de suas intenções comunicativas é a prosódia, que, de forma bem geral, pode ser entendida como as variações de tom, velocidade, ritmo, qualidade de voz, pausa, ênfase que são observadas na fala.

Assim, se dentre as nossas intenções comunicativas, queremos que o nosso interlocutor fique mais atento para determinado trecho de nossa fala, ou se queremos sinalizar que certa linha de nosso raciocínio nos é a mais importante, é natural e previsível que utilizemos o recurso prosódico da ênfase.

Dar destaque a partes importantes do discurso é uma estratégia comunicativa tão eficiente e corriqueira, que Borrego e Behlau (2012) mostram que o uso de ênfase é usado indistintamente entre indivíduos treinados para tal tarefa, especificamente radialistas, e indivíduos não treinados. De acordo com as autoras, a utilização de ênfases obedece à individualidade do falante.

Se por um lado a ênfase é um recurso produtivo na produção da fala, a receptividade dessa ênfase pelo ouvinte é igualmente exitosa. Trechos ditos de forma mais enfática são efetivamente mais lembrados do que os trechos sem ênfases em notícias televisas (RODRIGUES; PACHECO; OLIVEIRA, 2016), que é um meio de comunicação em massa que recorre ao recurso da ênfase para direcionar o telespectador para um ponto de vista e não para outro, além de ser um recurso que torna o texto lido mais dinâmico e mais atrativo.

A ênfase é, de certa forma, um meio que o jornalista tem para imprimir no telespectador o ponto de vista da emissora que ele representa, bem como um meio de trazê-lo para mais perto de si, quase que por meio de um diálogo entre duas pessoas em um contexto natural de conversa. Esse expediente não lhe tira o caráter formal exigido por sua profissão ao mesmo tempo em que o aproxima do telespectador tornando-o cúmplice e propagador de suas ideias.

É graças a essa funcionalidade que a ênfase tem na fala jornalística que encontramos vários profissionais do jornalismo que são extremamente expressivos e que têm a sua fala fortemente marcada por uso de ênfases, como é o caso da jornalista Jéssica Senra, que atuou na TV Itapoan, afiliada baiana da Record TV e agora atua na TV Bahia, afiliada da Rede Globo, cujo estilo expressivo e opiniões fortemente marcadas a fizeram ter vídeos com grande circulação mesmo fora do estado.

É importante observamos que, nesse tipo de fala profissional em que a ênfase é abundantemente utilizada, como a da Jéssica Senra, a ênfase parece assumir um papel de interlocução multifuncional e, por isso, pode ser de diferentes categorias. Assim, no intuito de compreender o recurso da ênfase utilizado em fala jornalística que se caracteriza pelo uso abundante de ênfase, perguntamo-nos se as ênfases utilizadas por Jéssica Senra têm funções e motivações diferenciadas e são passíveis de categorização? Nossa hipótese é que as ênfases encontradas na fala jornalística de Jéssica Senra são de naturezas diversas, com motivações particulares e são passíveis de serem categorizadas.

Para o desenvolvimento deste artigo, realizamos algumas reflexões teóricas que contemplam dois pontos importantes: o primeiro aborda brevemente a prosódia e o recurso explorado, a ênfase, e o segundo que apresenta o estilo de fala profissional. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é apresentada após os tópicos teóricos e logo em seguida são apresentados os resultados da investigação, que se trata da categorização em si. O último tópico do artigo apresenta as considerações finais.

2. A prosódia e a ênfase

A prosódia é um campo da fonética e fonologia cuja conceitualização pode ser considerada complicada, mas engloba os estudos de fenômenos suprassegmentais, como acento, entoação, ritmo, entre outros.

A prosódia faz parte da fala e os parâmetros prosódicos são essenciais para a compreensão durante a comunicação entre indivíduos.

A ênfase está entre os recursos prosódicos e tem como função dar destaque a um trecho da fala. Reis (2005) considera que a ênfase prosódica pode fazer com que o trecho destacado seja qualificado com funções como demonstração de segurança, de indignação ou de importância da informação.

Além da alteração na função comunicativa, acontecem alterações acústicas no trecho destacado, Gonçalves (1997) considera que a ênfase altera duração, intensidade e frequência fundamental no trecho enfatizado em relação ao restante do enunciado.

A ênfase pode ser utilizada pelo falante como um importante recurso e, para o profissional da fala, pode ter funções específicas que auxiliam no exercício da fala profissional. O recurso da ênfase na fala profissional de telejornalistas foi abordado em Rodrigues, Pacheco e Oliveira (2016) que avaliaram que o público consegue memorizar melhor informações realizadas com ênfase. A fala profissional é o tema da próxima sessão, de número 3.

3. A fala profissional do jornalista

Os jornalistas de rádio, televisão e outros meios audiovisuais, assim como outros profissionais como professores, narradores, políticos e religiosos, têm como instrumento de profissão a fala. Para o exercício da profissão esses falantes alteram o estilo de fala para o estilo de fala profissional.

O estilo de fala profissional é diferente da fala natural. Para Barbosa, Madureira e Mareüil (2017), a fala pode ter alguns aspectos alterados de acordo com a intenção comunicativa, e nos casos de falas profissionais, há um estilo de fala que pode ser alterado, ainda dentro deste contexto, de acordo com o tema tratado.

Os aspectos da fala profissional que sofrem alterações são os aspectos segmentais e prosódicos. A alteração nestes aspectos é percebida pelo público, que consegue distinguir quais são os estilos de fala escolhidos pelos falantes, ou seja, conseguem dizer qual a profissão relacionada à fala profissional que está ouvindo, mesmo em caso de falas descontex-

tualizadas e deslexicalizadas, como pode se verificar em Barbosa, Madureira e Mareüil (2017) e Castro *et al*. (2010).

A partir da compreensão da importância de compreender o estilo de fala profissional dos telejornalistas brasileiros, da importância da prosódia nestes estilos de fala e da relevância da ênfase na fala profissional e natural, seguimos os passos detalhados na próxima sessão, de número 4, para criarmos uma categorização que pudesse separar as ênfases de fala profissional por função e motivação.

4. Metodologia

Para a elaboração das categorias foi necessária a realização de 4 principais etapas: A coleta e obtenção do material; a anotação das ênfases; a análise acústica e a criação das categorias, em si.

4.1. Obtenção do material de análise

O material de análise foi composto por 23 vídeos de diferentes momentos da carreira da jornalista Jéssica Senra, esses vídeos foram obtidos nos sites das emissoras (G1 e R7), foram exibidos nos telejornais Bahia Meio Dia, da TV Bahia e Bahia no Ar da TV Itapoan, entre os anos de 2013 e 2019. Os vídeos selecionados são de 4 editorias diferentes: clima, cultura, esporte e policial. Foram selecionados 6 vídeos de cada editoria, com exceção da editoria de esporte, composta por 5 vídeos. Os 6 vídeos de cada editoria são divididos da seguinte forma: 3 de cada telejornal, sendo um do início, um do meio e um do final do período de permanência da jornalista no telejornal.

4.2. Destaque das ênfases

Os vídeos coletados na fase anterior foram convertidos para o formato *wav* com auxílio da ferramenta *Convertio*, optamos por analisar apenas os áudios para que os gestos corporais não influenciassem na percepção das ênfases. Os áudios foram transcritos e ouvidos diversas vezes e as ênfases percebidas através da oitiva foram anotadas para serem analisadas.

4.3. Criação das categorias

As categorias foram criadas a partir da análise do contexto de fala da ênfase. Os áudios foram novamente ouvidos, com acompanhamento da transcrição para que pudessemos determinar qual era a função da ênfase no contexto comunicativo e qual era a motivação daquela ênfase na fala.

4.4. Resultados e discussão: A categorização

As análises de contexto de fala das ênfases evidenciaram que existem diferentes funções e motivações para o uso do recurso prosódico. A partir da percepção destas diferenças pudemos chegar à efetiva categorização das ênfases da fala jornalística de televisão. Na nossa categorização dois conceitos são importantes, o de função e o de motivação. Para função consideramos a intenção comunicativa da telejornalista ao selecionar aquele trecho para a aplicação da ênfase. A motivação é o que leva aquela ênfase a ter aquela função, a implicação da função. A partir desses dois critérios que foram encontrados e elaborados durante a análise das ênfases, chegamos a quatro tipos de ênfases, ou seja, quatro funções, das quais se desdobram, no total, em 10 motivações, demonstradas a seguir, nos subitens 5.1.; 5.2.; 5.3. e 5.4.

5. As ênfases de destaque

A ênfase de destaque é a ênfase com a função mais esperada de uma ênfase na fala: a de destacar uma informação em um trecho de fala. O fato de termos encontrado outras três funções de ênfase podem evidenciar que nem toda ênfase tem função de destaque. A ênfase de destaque tem como objetivo demonstrar que em um trecho de fala há uma informação que merece atenção maior do interlocutor. Como o tipo de fala analisada é a fala profissional a ênfase pode estar em palavras diferentes das esperadas em casos de fala natural, devido ao estilo de fala jornalístico, ou outros estilos de fala profissionais, que tem seu funcionamento particular.

O destaque oferecido pela ênfase nesse estilo de fala pode auxiliar na memorização das informações enfatizadas, como verificado por Rodrigues, Pacheco e Oliveira (2016). Esse é o tipo de ênfase mais produti-

vo no nosso estudo, com 174 ocorrências de ênfases de destaques dentre 198 ênfases no total, número que corresponde a 88% aproximadamente.

As ênfases por destaque foram provocadas por 4 diferentes motivações, nomeamos essas motivações como: relevância ou grandeza; gravidade ou apelo; clareza de informação e adição ou listagem. Essas motivações serão demonstradas nos subitens 5.1.; 5.2.; 5.3. e 5.4.

5.1. Ênfase de destaque por relevância ou grandeza

A ênfase de destaque motivada para evidenciar relevância ou grandeza é utilizada para dar destaque positivo à uma informação, pretende destacar o quanto aquela informação enfatizada é grandiosa e relevante para o fato.

Dentre as ênfases analisadas selecionamos para ilustrar a ênfase de destaque por relevância ou uma dita na editoria de Clima, no telejornal Bahia Meio Dia, recorte temporal final. No contexto a jornalista Jéssica Senra enfatiza as palavras “escola” e “Argentina” e o trecho de fala no qual as ênfases se encontram é: Atracou em Salvador um grande navio escola vindo da Argentina.

5.2. Ênfase de destaque por gravidade ou apelo

A ênfase de destaque por gravidade ou apelo tem motivação oposta à ênfase anterior (5.1.), nesse caso a ênfase pretende destacar que há aspectos negativos na informação. A motivação é mostrar o quão grave é a situação ou demonstrar a gravidade e, a partir daí, fazer um apelo para o público, autoridades, responsáveis etc. de que alguma atitude possa ser tomada em relação à situação apresentada.

Várias foram as ênfases encontradas e classificadas como destaque por gravidade ou apelo e para ilustrar esse tipo de ênfase selecionamos a ocorrência da editoria de Clima, utilizada no telejornal Bahia Meio Dia, no recorte temporal inicial, a jornalista Jéssica Senra enfatiza a palavra “rio” no trecho: A rua virou praticamente um rio.

5.3. Ênfase de destaque para clareza de informação

A ênfase de destaque para clareza de informação tem motivações mais práticas que as anteriores, esse tipo de ênfase é mais utilizado em contextos específicos – quando há a necessidade de demonstrar que há oposição entre dois termos ou conceitos, mas sem necessariamente mencionar o outro conceito ou termo. Há também os casos nos quais a informação não tem oposição, mas precisa ser clara, mas não necessariamente precisa ser explicada.

Dentre as ênfases percebidas ocorre o exemplo do contexto do futebol, no qual são utilizados os termos "dentro de casa" e "fora de casa", que delimitam se o time de futebol jogou no próprio estádio ou no estádio do time oponente, nesse caso a jornalista enfatizou o termo "dentro" para que não sobrassem dúvidas. O exemplo escolhido para ilustrar esse tipo de ênfase ocorreu na editoria de Clima, no telejornal Bahia no Ar, durante o recorte temporal medial, neste contexto a jornalista Jéssica Senra destacou a palavra "Paralela", que denomina uma avenida da cidade de Salvador e foi realizada no trecho: Henrique, valeu, meu querido, antes da gente encerrar, eu tenho imagens da avenida Paralela.

5.4. Ênfase de destaque para adição ou listagem

A ênfase de destaque para adição ou listagem, assim como a anterior, tem motivações mais práticas do que conteudistas ou de significado. Nesse caso a ênfase é utilizada para demonstrar a multiplicidade do conteúdo ou para demonstrar que são diferentes tópicos de um assunto, as ênfases marcam a listagem por meio da fala.

Para ilustrar esse tipo de ênfase utilizamos um trecho da matéria da editoria de Cultura, do telejornal Bahia no Ar, de recorte temporal final, nesse contexto a jornalista Jéssica Senra utiliza o recurso da ênfase nas palavras "talentosas", "guerreiras" e "retadas" no trecho: Minino, eu fico num orgulho quando vejo essas mulheres talentosas, guerreiras, retadas e unidas.

5.5. As ênfases de mudança

A ênfase de mudança tem como função sinalizar que algo foi ou vai ser alterado na narrativa que está sendo construída. O objetivo princi-

pal da ênfase de mudança na fala profissional jornalística é ajudar o ouvinte a acompanhar a narrativa sem se perder na mudança dos fatos, caso a mudança tenha teor mais factual ou ajudar o espectador a acompanhar emocionalmente as mudanças de humor sem se perder ou se chocar com uma possível falta de sensibilidade por parte do telejornal, emissora e telejornalista.

O recurso da ênfase com função de mudança é bastante útil para a fala profissional, não só de jornalistas mas também de professores, de políticos, religiosos, narradores pois oferece uma quebra do ritmo ou altura da fala e ajuda o ouvinte a perceber que algo foi ou será alterado, auxilia para que o aluno, cidadão, fiel ou expectador não fique perdido em relação ao conteúdo ou narrativa e dá a deixa para que ele se prepare para a mudança da fala.

As ênfases de mudança foram percebidas em 13 situações no nosso trabalho e houve 3 diferentes motivações para essa ênfase: mudança de raciocínio; mudança de direcionamento e mudança de ânimo ou humor. As motivações para as ênfases de mudança serão expostas nos itens 5.5.1.; 5.5.2. e 5.5.3. a seguir.

5.5.1. Ênfase de mudança de raciocínio

A ênfase de mudança de raciocínio tem como motivação a necessidade de sinalizar que está sendo elaborado um raciocínio que acabou de ser mudado ou em breve será mudado. A ênfase pode vir em palavras que por si só já trazem a ideia de mudança de raciocínio como as palavras das expressões “por sua vez”, “por outro lado”, “ao invés disso”, entre outras, mas também pode estar expressa em trechos de fala que não necessariamente carregam outro significado, mas carregam outras informações dentro da narrativa.

A ênfase de mudança de raciocínio que trouxemos para ilustrar se trata de uma matéria da editoria de Clima, exibida no Bahia no Ar, no recorte inicial, nesta matéria a jornalista Jéssica Senra explica as consequências trágicas de uma chuva que causou destruição em uma cidade do interior da Bahia quando para explicar porque a chuva foi tão destrutiva para de falar das consequências e passa a elaborar as causas da chuva ter causado estragos na cidade, já que a jornalista explicou anteriormente que o volume de chuva não havia sido tão intenso. Para realizar essa mudança de raciocínio Jéssica Senra enfatiza a expressão “a cidade” no tre-

cho: Choveu, a cidade que vinha passando por uma seca, o solo estava impermeável (...).

5.5.2. Ênfase de mudança de direcionamento

A ênfase de mudança de direcionamento tem como motivação a necessidade de deixar claro para o expectador que a informação que está sendo passada vai mudar de direção, de ponto de vista e não haver confusões sobre possíveis discordâncias. No jornalismo, a depender da pauta que está sendo elaborada, se faz necessário que a narrativa apresente mais de um lado dos fatos e, muitas vezes, esses lados ou pontos de vista são apresentados em sequência e podem ser discrepantes entre si, para que o expectador não confunda ou ache contraditório, ele precisa entender que existe uma mudança de direcionamento na narrativa, nos telejornais recursos imagéticos podem ajudar a criar esse contraponto, mas, geralmente, na fala da apresentadora, que é o caso da nossa análise, geralmente a imagem apresentada é apenas do corpo da própria jornalista, em estúdio, falando com as câmeras, no caso da fala enquanto instrumento profissional, o recurso da ênfase pode ajudar a marcar essa mudança de direcionamento.

A situação de uso da ênfase de mudança de direcionamento que utilizaremos como exemplo ocorreu na editoria de Cultura, no telejornal Bahia Meio Dia, no recorte temporal medial, nesse trecho a jornalista Jéssica Senra fala sobre os ingredientes dos pratos tradicionais das festas de São Cosme e São Damião ou dos Ibejis comemoradas na Bahia e utiliza o recurso da ênfase para mudar o direcionamento que antes tratava da qualidade dos produtos e passaria a abordar o preço deles na matéria. Para isso a jornalista utiliza a ênfase na palavra “sabe”, parte da expressão “quem sabe”, no trecho: mas pra pegar tudo mais fresquinho e quem sabe com um precinho melhor.

5.5.3. Ênfase de mudança de ânimo ou humor

A ênfase de mudança de ânimo ou humor é um recurso que tem como motivação a necessidade de transmitir que o efeito emocional pode ser mudado, seja ele entre duas matérias ou na mesma matéria. O recurso da ênfase nesses casos pode ser importante na fala profissional, pois uma

mudança brusca de perspectiva emocional pode soar bastante desrespeitosa e causar confusão ou impressões negativas para o público.

No material analisado no trabalho encontramos uma ênfase de mudança de ânimo ou humor no anúncio de uma matéria que aborda algo positivo num contexto negativo, essa matéria integrou a editoria de Cultura do telejornal Bahia Meio Dia, no recorte temporal inicial, no qual a jornalista Jéssica Senra enfatiza "clima" e "alegria" no trecho: Sabia que quem faz tratamento contra o câncer enfrenta rotinas difíceis na luta contra a doença. E nessa época do ano tem… tem muita gente aí comemorando os festejos juninos, o Hospital Aristides Maltez encontrou um jeito de levar esse clima, essa alegria pra esses pacientes, vamos ver.

5.6. As ênfases técnicas

As ênfases técnicas têm funções particulares de contextos bem específicos da fala profissional, neste texto a fala jornalística em meios televisivos. As funções deste tipo de ênfase dizem respeito a situações próprias da emissão de telejornais, geralmente servem para comunicação interna, seja em estúdio, com câmeras, técnicos, diretores, assistentes, entrevistados etc., ou fora do estúdio, com correspondentes, repórteres e entrevistados que estão distantes. Este tipo de ênfase proporciona que haja uma regulação durante o ao vivo de detalhes que são importantes para a transmissão do telejornal.

O recurso da ênfase técnica tem, então, como função ajudar a demarcar falas que servem de instrução para outros envolvidos na emissão do telejornal ou enfatizarem informações que não necessariamente se tratam de instruções, mas que podem chamar a atenção dos outros participantes do telejornal para alguma necessidade, falha, deixa ou detalhe que precise ser exibido. A ênfase técnica, na nossa investigação, ocorreu 6 vezes e foi causada por duas motivações, a primeira é a ênfase técnica por uso de deixas, abordada no subitem 5.6.1. e a segunda é a ênfase técnica para comunicação interna, abordada no subitem 5.6.2.

5.6.1. Ênfase técnica por uso de deixas

A ênfase técnica por deixas pode ser um recurso particular da fala profissional do tele ou radiojornalista, mas pode ser compreendida com outros nomes em outras falas profissionais. A deixa no tele e radiojorna-

lismo é o sinal entre jornalistas e outros profissionais envolvidos na transmissão do jornal de que é a vez do outro jornalista falar ou de que deve entrar no ar um *videotape (VT)*. As deixas podem ser previamente acordadas, estarem marcadas no espelho do telejornal, que se trata de uma espécie de roteiro, ou serem apenas marcadas com a ênfase, podendo ser percebidas pelos envolvidos.

A ênfase técnica por uso de deixas tem como motivação a ampliação do recurso comunicativo entre os profissionais e tentar deixar tudo mais polido possível para o expectador ou, sem necessidade de esconder os detalhes técnicos do telejornal, resolver situações ao vivo. A ênfase escolhida para ilustrar essa motivação foi utilizada no anúncio de uma entrada ao vivo de um repórter dentro da editoria de Esporte do telejornal Bahia Meio dia e fez parte do recorte temporal do meio. Nesta situação, a jornalista Jéssica Senra enfatizou a palavra "tarde" para chamar atenção do repórter de que ali estava sua deixa para entrar ao vivo, ênfase incluída no trecho: Marcou comigo, mostrou que, realmente, cumpre as promessas; boa tarde, Thiago.

5.6.2. Ênfase técnica por comunicação interna

A ênfase técnica por comunicação interna tem como motivação a necessidade de chamar a atenção de outros indivíduos que compõem a transmissão de um telejornal para a necessidade de algum ajuste, da inserção de imagens, de alguma falha, entre outros acontecimentos. Durante a transmissão de um telejornal estão sendo executadas diversas funções para que ele possa ir ao ar, por isso, funcionários técnicos, diretores, auxiliares e outros jornalistas podem não estar prestando atenção no que o jornalista está dizendo, para que a atenção seja voltada para ele, o jornalista pode utilizar o recurso da ênfase.

Para ilustrar com exatidão a motivação dessa ênfase técnica elaboramos, com exceção, uma situação e fala hipotéticas. Nessa situação, o jornalista em questão precisa que uma cena, objeto ou ângulo específico sejam enquadrados pelas câmeras e para isso, chama atenção dos operadores de vídeo por meio da ênfase, aplicada no termo "aqui" ou na expressão "filme aqui", no trecho hipotético: filme aqui por favor.

5.7. As ênfases de casualidade

As ênfases de casualidade têm como função marcar para o telespectador e os componentes do telejornal de que o jornalista está tentando se aproximar do estilo de fala casual, abandonando a postura que assume no estilo de fala profissional. Essa marcação pode se dar por meio do recurso da ênfase, na qual o jornalista demonstra estar aplicando certa casualidade, informalidade e humor na sua fala. Pode ser direcionada ao público, em momentos menos formais como boas-vindas, despedidas e comentários.

O objetivo desse tipo de ênfase é facilitar a compreensão da mudança de teor, adaptar o estilo de fala e evitar grandes surpresas ao público. Para a ênfase por casualidade encontramos cinco ocorrências como única motivação a descontração ou interação, mais bem abordada no subitem 5.7.1.

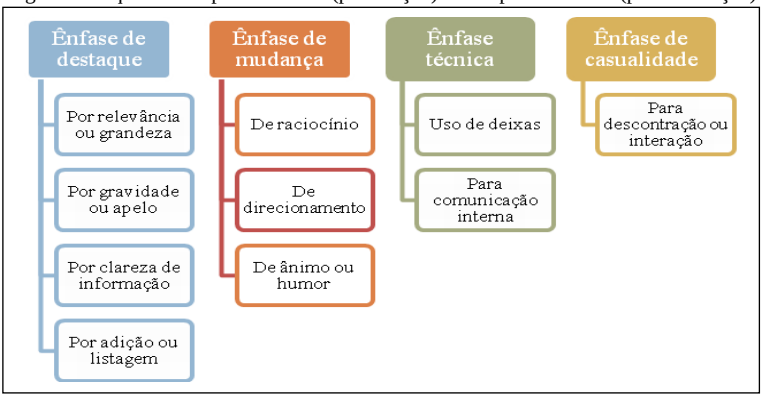
5.7.1. Ênfase de casualidade para descontração ou interação

A ênfase de casualidade para descontração ou interação tem como motivação a necessidade de demonstrar que há uma tentativa mudança no estilo de fala para a utilização de recursos como piadas, desabafos ou demonstrações de afeto e carinho, comunicações de caráter mais íntimo que geralmente não fazem parte do formato do telejornal.

Para ilustrar esse tipo de ênfase selecionamos uma situação na qual a jornalista Jéssica Senra, no telejornal Bahia no Ar, recorte tempoal medial, na editoria de Esporte, ao interagir com outro jornalista e outro integrante da equipe brincam e fazem piadas, a jornalista diz “ele tem um problema com você, ele já deve ter tido aí no passado, alguma namorada em comum” se referindo aos dois outros membros da equipe que implicam um com o outro, a jornalista insere a ênfase no trecho “ele tem”.

Os tipos e subtipos de ênfase estão esquematizados na figura 1 a seguir:

Figura 1: Esquema de tipos de ênfase (por função) e subtipos de ênfase (por motivação).



Fonte: Elaboração própria.

6. *Considerações finais*

Consideramos, a partir da compreensão da importância de estudos que consigam contribuir para a compreensão da fala profissional, do telejornalismo e da prosódia que o estudo pode gerar importantes contribuições para os três campos.

A pergunta que buscava compreender se existem diferentes tipos de ênfase e se era possível classificá-los e foi devidamente respondida, que levou à comprovação da hipótese de que as ênfases encontradas na fala jornalística de Jéssica Senra são de naturezas diversas, com motivações particulares e são passíveis de serem categorizadas.

O objetivo da pesquisa foi, assim, cumprido e levou à elaboração da categorização de ênfases da fala profissional de telejornalistas que compõe a sessão 5 do presente trabalho.

Os resultados dessa pesquisa conseguiram satisfazer às necessidades para as quais foi proposto: definir função e motivação das ênfases da telejornalista Jéssica Senra e dividir às ênfases dessa forma, para que essa divisão auxiliasse na compreensão do uso da ênfase nos diferentes telejornais, editorias e recortes temporais. Além de podermos comparar o tipo de ênfase, delimitado pela categorização explorada aqui, com a Composição Geral das Ênfases, outra categorização elaborada por nós para avaliar acusticamente as ênfases da jornalista.

Além de cumprir a função para a qual foi proposta, a categorização das ênfases por função e motivação apresentada aqui pode ser utilizada em outras avaliações de ênfases em falas jornalísticas e, após sofrer as devidas adaptações, para análise de ênfase em outros tipos de fala profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S.; MAREÜIL, P. B. D. cross-linguistic distinctions between professional and non-professional speaking styles. *Interspeech*, p. 3921-5, 2917.

BOERSMA, P.; WEENICK; DAVID. Praat. Versão 6.1.12. Disponivel em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/. Acesso em: 11 abril 2020.

BORREGO, Maria Cristina de Menezes; BEHLAU, Mara. Recursos de ênfase utilizados por indivíduos com e sem treinamento de voz e fala. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 17, n. 2, p. 216-24, jun. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/s1516-80342012000200019.

CASTRO, L. *et al*. *Listeners' ability to identify professional speaking styles based on prosodic cues*. Proceeding of Speech Prosody, Chicago, 2010.

GONÇALVES, C. A. V. *Focalização no português do Brasil*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 7, n. 1, p. 31-50, Belo Horizonte, jun. 1998.

REIS, C. Prosódia e telejornalismo. In: GAMA, A.C.C.; KYRILLOS, L.D.F. *Fonoaudiologia e telejornalism*. v. 1. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 1-18

RODRIGUES, C. B.; PACHECO, V.; OLIVEIRA, M. O papel da prosódia na interpretação da notícia na televisão: estudo fonético-acústico. *Reunião anual da SBPC*, 68., 2016, Porto Seguro. Resumos da 68ª Reunião Anual da SBPC. São Paulo: SBPC. 2016.

ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO ATUAL[100]

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com

RESUMO

Este texto busca abordar alguns aspectos históricos acerca do ensino de gramática no Brasil. O recorte escolhido envolve um passeio pelos primórdios da educação secundária, período em que se destacava a preferência pelo ensino da gramática das línguas clássicas, passando pela fase em que se sobressaía o ensino tradicional da gramática normativa da língua portuguesa e chegando à fase em que se instaurou uma crise nesse ensino, ocasionada pelos questionamentos em torno da preservação de um padrão culto da língua. Sendo assim, tratamos, primeiro, sobre o período em que o ensino de língua no Brasil era influenciado pelo humanismo renascentista, cuja característica era a valorização da cultura greco-romana; segundo, sobre as transformações nas concepções de língua e de ensino, trazidas pela linguística moderna e levadas ao ensino básico por várias reformas educacionais; e, terceiro, sobre as consequências dessas transformações no atual contexto educacional.

Palavras-chave:
Ensino. Gramática. História.

ABSTRACT

This text deals with some historical aspects about the teaching of grammar in Brazil. We approach the beginnings of secondary education, a period that favored the teaching of classical languages, then we deal with the phase that highlights the traditional teaching of normative grammar of the Portuguese language and, finally, about the crisis phase in teaching, caused by criticisms around the preservation of a cultured language standard.Thus, we first deal with the period when language teaching in Brazil was influenced by Humanism, with a strong appreciation of Greco-Roman culture; second, we deal with the transformations in the conceptions of language and teaching, originated by modern Linguistics and placed in basic education by several educational reforms; and third, we talk about the consequences of these changes in the current educational context

Keywords:
Grammar. History. Teaching.

---

[100] Este texto faz parte da tese intitulada “Reterritorialização da gramática nas matrizes curriculares dos cursos de Letras” e foi adaptado de partes do segundo capítulo – “Movimentos de (des)(re)territorialização no ensino de gramática no Brasil”. O trabalho é realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. *Introdução*

O ensino de língua no Brasil foi marcado por uma tendência que perdurou por séculos: a prevalência do estudo da gramática enquanto instrumento para a preservação de um padrão culto da língua. O estudo para a preservação desse padrão linguístico, que durante muito tempo foi acessível a poucos, transformou-se por meio de sucessivos movimentos.

Inicialmente, a língua portuguesa sequer figurava enquanto objeto principal do ensino; graças à influência do humanismo europeu, havia no Brasil a preferência pelas línguas clássicas, o que perdurou desde os primórdios da educação formal, até que essa preferência desse lugar ao vernáculo, já no século XX. Com o advento da linguística moderna, também no século XX, muitos questionamentos surgem; no bojo desses questionamentos se encontra a já mencionada tendência de ensino com foco na preservação e perpetuação de um padrão culto da língua.

Pretendemos discorrer de modo breve sobre esses movimentos, partindo do ensino voltado à valorização das línguas clássicas, com forte apelo à cultura europeia, iniciado pelos padres jesuítas e promovido posteriormente por outras vias, sobretudo pelo Colégio Pedro II, cujos programas de ensino eram replicados pelas demais instituições.

Em seguida, trataremos sobre as transformações nessa concepção de ensino, trazidas pelos estudos da Linguística moderna, que questionam o ensino tradicional, pautado na gramática normativa e na preservação da variante padrão. Abordamos, por último, considerando o pensamento de Bechara (2002) e de Rojo (2007), o contexto atual em que figura o ensino de língua materna no Brasil, apontando a tendência de exclusão da gramática das grades curriculares, o que tem sido um fator gerador de crise no ensino.

2. *Ensino de língua e valorização da cultura clássica*

O marco inicial da educação formal no Brasil é a chegada, em 1549, dos padres jesuítas, que permaneceram por quase dois séculos como os responsáveis por um trabalho educativo de cunho religioso e missionário; a influência dessa ordem religiosa em contextos educacionais foi notável não só no Brasil, mas em todo o mundo ocidental. Ao mesmo tempo em que agiam com o objetivo de conter o avanço da reforma protestante, propagandeavam o catolicismo e a cultura europeia nos seminários e co-

légios que fundavam, além de disseminar seus métodos pedagógicos balizados pela imitação e repetição de textos clássicos latinos e gregos.

Com o avanço da missão, o desenvolvimento das escolas e o aumento da quantidade de alunos, os jesuítas traçaram um plano de normatização dos procedimentos escolares, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, que adquiriu forma definitiva em 1599 e foi seguido no Brasil até a supressão da ordem religiosa, no século XVIII. O *Ratio Studiorum* foi profundamente influenciado pelo Humanismo Renascentista, que, à época, florescia na Europa. Segundo Herraiz (2002, p. 24, tradução nossa), "os estudos se organizaram de modo parecido aos da Universidade de Paris, em três ciclos de formação linguística, filosófica e teológica".

Ao projetar o *Ratio Studiorum*, optou-se por uma síntese conciliadora entre dois extremos: o humanismo renascentista e o cristianismo. De acordo com Herraiz (2002, p. 27, tradução nossa) esse fato "significa para a história do pensamento pedagógico a harmonização entre o teísmo medieval com o humanismo renascentista, dentro de uma nova fórmula de pedagogia humanista cristã". Devido à influência do humanismo renascentista, dava-se início à tradição escolar brasileira de valorização da cultura greco-romana, tomando como base para o ensino de línguas o latim e a literatura clássica e relegando o vernáculo a uma posição secundária.

Na segunda metade do século XVIII, as reformas promovidas pelo Estado Português, sob o comando do Marquês de Pombal, levaram à expulsão dos padres da Companhia de Jesus. O objetivo dessas reformas era alcançar uma suposta adequação ao mundo moderno, que, de acordo com os moldes iluministas, deveria se afastar do poder da igreja; a educação, portanto, era uma tarefa a ser colocada nas mãos do estado.

O resultado dessas reformas é constantemente lembrado como desastroso, visto que trouxe para a educação uma fase de decadência, época em que houve poucas mudanças e progressos. Esse período afetado pelas reformas pombalinas durou até a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1807. A chegada de D. João VI modificou a política educacional brasileira, dando início à fundação de várias instituições culturais e de ensino. O ensino foi organizado nos níveis primário, secundário e superior; no primário, aprendia-se a ler e a escrever, e o secundário foi aperfeiçoado, mas continuava a ser oferecido por meio de aulas régias que abordavam as disciplinas tradicionais (grego, latim, filosofia etc.).

Apesar da ausência das universidades, havia grande valorização do ensino superior; quanto ao ensino básico, somente após a independência, algumas instituições de ensino secundário começaram a surgir para atender à grande demanda educacional, porém, o acesso a elas continuava restrito às elites. De acordo com Razzini,

> No século XIX, inicialmente "anexa" às faculdades de Direito e a outros cursos superiores, a escola secundária cresceu com o aumento da demanda dos cursos superiores, justificando o aparecimento de vários colégios, liceus, ginásios, ateneus etc., e o desenvolvimento significativo de seu respectivo aparato (corpo docente, currículos e livros didáticos), logo controlado pelo estado. É nesse contexto que surge e se destaca o Imperial Colégio de Pedro II. (RAZZINI, 2000, p. 24)

A criação do Colégio Pedro II era reflexo da reverência aos modelos europeus e da ausência de fortalecimento da cultura nacional. Projetado em moldes franceses, sua fundação foi um grande marco para a educação brasileira, tendo sido, durante muito tempo, uma instituição modelo, cujo currículo era copiado por outras instituições; além disso, seu diploma de "Bacharel em Letras" possibilitava o ingresso em qualquer faculdade do Império. Os currículos dessa instituição influenciaram profundamente e durante muito tempo o ensino de língua no Brasil.

Como já evidenciado, por séculos, a tradição escolar brasileira foi marcada pela tendência europeia de valorização das línguas e da cultura clássica. Conforme afirma Eagleton (1983), a formação básica da elite europeia consistia no aprendizado da língua latina e no estudo dos clássicos greco-romanos.

Por esse motivo, a assimilação da cultura europeia era a característica distintiva da elite brasileira, e a fundação do Colégio Pedro II foi mais um veículo de propagação da mentalidade eurocêntrica, perpetuando o já tradicional ensino inspirado no humanismo renascentista. Muito tempo se passou até que a língua portuguesa fosse tomada como objeto principal dos estudos linguísticos.

Segundo Razzini (2000, p. 32), desde a fundação do Colégio Pedro II até o fim da década de 1860, "o latim era a disciplina com maior carga horária do ensino secundário". A língua portuguesa ocupava um pequeno espaço na grade curricular, que passou a ser ampliado a partir de 1870, quando começou a ser cobrada em exames que davam acesso a cursos superiores.

Até mesmo o ensino das línguas modernas, com destaque para a língua portuguesa, baseava-se na gramática latina; isso ocorria devido ao

fato de que, no século XIX, a teoria sobre a gramática geral, também conhecida como "gramática filosófica", orientava o ensino das línguas correntes por meio de uma perspectiva histórica. Segundo Azeredo (2015, p. 200) "as gramáticas filosóficas reafirmavam a hipótese da isomorfia entre pensamento e linguagem e radicalizavam a tese de que as línguas são expressões de uma organização mental universal na espécie humana". Utilizando-se dessa visão, as línguas clássicas tornavam-se as fontes para a compreensão e o estudo da gramática das línguas modernas. Para Razzini,

> O ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo do latim. A gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, dividida por gêneros. A leitura literária, base do ensino de latim e grego e base do ensino de retórica e poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literaturanacional, erigindo os "clássicos nacionais". (RAZZINI, 2000, p. 238)

Para exemplificar essa realidade, citamos, a seguir, duas obras que buscavam abordar a gramática da língua portuguesa por um viés comparativo ou dito filosófico, amparado pela ideia de que todas as línguas possuem traços em comum ou universais. Essas obras foram as mais importantes referências para o ensino de língua no Colégio Pedro II durante a primeira metade do século XIX. Vejamos uma passagem que consta na publicação de 1807:

> A Grammatica he huma ſciencia univerſal, como o he a Logica. Os principios geraes de todas as linguas ſam os meſmos, como o são os do raciocinio e diſcurso. Todos tem ideas, e todos as combinão do meſmo modo em qualquer paiz que ſeja. Toda differença eſtá nas formas accidentaes externas, que lhes ſervem de finaes. A queſtão portanto he: Qual ſerá mais fácil e util, aprender as regras da linguagem em geral no proprio idioma, ou no alheo? Qualquer a pode decidir per ſi. Todos noſſos Grammaticos desde João de Barros até nós conhecerão eſta verdade, e perſuadidos d'ella intimamente compuzerão ſuas Grammaticas Portuguezas para facilitar não menos o eſtudo das Linguas, Latina e Grega, que o da noſſa. (BARBOSA, 1807, p. V-VI)

Barbosa (1807, p. VII) apontava vários motivos que levavam à necessidade do estudo da gramática latina, dentre eles, o seguinte: "a Lingua Latina he univerſal em toda a Europa e neceſſaria para as occupações da Republica, e poriſſo muitos a aprendem; mas poucos a ſabem ſufficíentemente". A publicação era, então, inteiramente voltada para o estudo da língua portuguesa amparado pelo conhecimento da gramática

latina; esse viés é transformado na outra publicação, a de 1822, que buscava uma inovação para a época: o estudo do vernáculo sem a aplicação servil dos modelos latinos, mas ainda com a consideração de que as línguas seguem princípios semelhantes. Nessa última publicação, Barbosa afirma sobre sua obra:

> [...] se o espirito se adianta a indagar e descobrir nas leis physicas do som e do movimento dos corpos organicos o mechanismo da formação da Linguagem; e nas leis psychologicas as primeiras causas e razões dos procedimentos uniformes, que todas as Linguas seguem na analyse e enunciação do pensamento; então o systema, que daqui resulta, não he ja huma Grammatica puramente practica, mas scientifica e philosophica. (BARBOSA, 1822, p. IX)

Posteriormente, o ensino de latim se enfraqueceu de modo gradativo, porém, permaneceu como disciplina obrigatória até 1960, quando a primeira LDB, de 1961, a transformou em disciplina complementar. Mais tarde, em 1971, novas alterações na LDB fizeram com que o latim fosse definitivamente excluído dos currículos da escola secundária.

3. Transformações nas concepções de ensino de língua

Ainda no século XIX, alguns passos foram dados rumo ao estabelecimento da literatura nacional e do cânone literário brasileiro. Dessa forma, a partir de 1850, lentamente se delineava a tendência de estudo da gramática, da retórica e da poética por meio de exemplos baseados nos clássicos nacionais, semelhante ao que ocorria no ensino das letras clássicas, quando o estudo da língua se baseava nas literaturas greco-latinas. Aos poucos, o vernáculo ganhava espaço, porém, o latim permanecia como disciplina obrigatória.

Com a proclamação da República, a Reforma Benjamin Constant (decreto 981 de 8 de novembro de 1890 e decreto L.075 de 22 de novembro de 1890) impulsionou a valorização do ensino da língua portuguesa, além de fomentar o enaltecimento de questões relacionadas ao povo e ao território brasileiro, que deveriam ser abordadas nas disciplinas de literatura, história e geografia; além disso, a reforma pôs fim às disciplinas de religião, filosofia e retórica. A onda nacionalista da época fez com que houvesse o desejo de modernizar o ensino, tornando-o menos comprometido com o humanismo renascentista e mais voltado à ciência e à pátria.

Naquela época, o ensino da língua portuguesa se desvinculava aos poucos das línguas clássicas e passava a ganhar cada vez mais espaço nos currículos. A abordagem no ensino das línguas já anunciava mudanças, que podem ser percebidas quando se compara a *Grammatica Philosophica*, de Barboza (1807) com o compêndio intitulado *Noções de Grammatica Portugueza*, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade (1887). O compêndio de 1887 traz o seguinte posicionamento quanto ao ensino da gramática: "o objecto da *Grammatica Portugueza*, é pois o estudo geral, descriptivo, historico, comparativo e coordinativo, mas tão sómente no dominio da lingua portugueza, dos factos da linguagem e das leis que os regem" (PACHECO DA SILVA; ANDRADE, 1887, p. 7).

A formação inicial (primeiro e segundo ano) oferecida pelas escolas secundárias da época costumava contemplar o ensino da gramática expositiva ou normativa da língua portuguesa, e o último ano escolar (terceiro ano) era reservado para o estudo da gramática histórica. *Noções de Grammatica Portugueza*, mencionado anteriormente, abordava também a gramática histórica, e, portanto, ainda apresentava lições sobre a língua latina; por outro lado, o que também se observa é que suas lições sobre a língua portuguesa já se afastavam bastante do ideal anterior de estudo da língua balizado pela gramática latina.

Em meio a reformas implementadas pelo governo na área da educação, o Colégio Pedro II, na década de 1950, deixa de ter seus currículos replicados pelas demais instituições de ensino, visto que eles passaram a ser orientados por instâncias governamentais. Na década de 1960, sob o governo de João Goulart, foi aprovada a primeira LDB (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), que delegava ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das disciplinas a serem incluídas nos currículos. Por meio dessa Lei, às línguas clássicas foi atribuído o caráter de disciplinas complementares, o que significava o fim da longa hegemonia da educação clássica na formação secundária brasileira.

Naquele momento, a língua portuguesa passava a figurar definitivamente como o objeto central dos estudos linguísticos na educação básica. Em 1971, uma nova edição da LDB foi aprovada (Lei 5692, de 11 de agosto de 1971). Dentre várias mudanças implementadas pela Lei, a que mais nos interessa é o fato de que o latim foi completamente removido da educação secundária, ficando seu estudo restrito aos cursos de Letras.

Posteriormente, no fim da década de 1990, houve nova reformulação da LDB e a elaboração dos PCN; o núcleo "Comunicação e Expressão" deixou de existir e deu espaço à disciplina Língua Portuguesa, que continuou a ter destaque nos currículos. Os PCN tornaram-se as referências orientadoras dos objetivos e das práticas de ensino. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o documento focaliza o discurso, a leitura de textos de gêneros diversos, o enaltecimento das variedades linguísticas e a ressignificação da ideia de erro; a disciplina apresenta-se, também, como um instrumento de combate à excessiva valorização da gramática normativa e ao preconceito contra as variedades não padrão.

Essas inovações já eram o reflexo das novas concepções de língua e de ensino advindas da linguística moderna e disseminadas nos cursos de Letras a partir da década de 1940. Nos PCN, há a afirmação de que as ideias ali contidas são baseadas em teses que, à época, desencadeavam "um esforço de revisão das práticas de ensino da língua" (BRASIL, 1998, p. 18), e que já eram incorporadas, por meio de secretarias de ensino estaduais e municipais, aos currículos e à formação dos professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi responsável pela implantação, na década de 1930, do primeiro curso de Letras no Brasil, dividido em Letras Clássicas/Português e Línguas Estrangeiras. Cabe mencionar que essa formação existe desde épocas mais remotas, porém, não se caracterizava como os cursos superiores que conhecemos atualmente.

Documentos indicam – USP/FFCL, 1937, como exemplo – que, na universidade, o ensino da língua portuguesa, cuja norma padrão era o português europeu, era focado na gramática histórica e no estudo de textos literários considerados modelo de perfeição linguística. No entanto, a partir da década de 1940, alguns conceitos da Linguística moderna começaram a florescer por meio da disseminação das ideias de Saussure e de Bloomfield.

Ainda de acordo com Fiorin (2006), essas ideias se transformariam em outras vertentes, que se tornariam, mais tarde, a base da formação de toda a geração de linguistas que hoje atua nas universidades brasileiras. O Curso de Linguística Geral e os desdobramentos ulteriores das ideias de Saussure – que, na verdade, já estavam presentes em escritos gregos da Antiguidade – incentivaram o deslocamento do foco dos estudos linguísticos: do estudo predominantemente filológico e filosófico para um estudo considerado descritivo e científico.

Camara Jr. (2011, p. 20), ao tratar sobre a história dos estudos linguísticos, aponta a existência de uma "pré-linguística" e de uma "paralinguística" antes do advento da Linguística moderna, que surgiu no século XIX na Europa. A pré-linguística abarcaria *O estudo do certo e do errado*, *O estudo da língua estrangeira* e *O estudo filológico da linguagem*. Já a paralinguística abordaria o estudo biológico e lógico (no sentido de filosófico) da linguagem. Esses estudos não deixaram de existir com o surgimento da Linguística moderna, porém, deixaram de ser o alvo de interesse no âmbito dos estudos da linguagem. As consequências dessa mudança de foco foram responsáveis pela exclusão gradativa do ensino de gramática, que passou a ser apontado como algo desnecessário e ultrapassado diante da ciência.

4. O atual contexto do ensino de gramática no Brasil

Tratando sobre momentos de transição e de inovação por que passou o ensino de língua, e consequentemente de gramática, consideramos o pensamento de Bechara (2002) e de Rojo (2007), acerca das mudanças de concepção no tocante a esse ensino e da consequente exclusão da gramática das grades curriculares.

Bechara (2002) vê o problema da exclusão da gramática das grades curriculares como uma crise que se desmembra em três vertentes independentes e ao mesmo tempo interligadas: é uma crise primeiramente de ordem institucional ou social, segundo, é uma crise universitária, e, terceiro, escolar. Todas essas crises contribuem para o ensino de língua problemático que existe atualmente nas escolas.

A primeira crise, de ordem institucional ou social, é oriunda de uma tendência mundial surgida no pós-guerra, a de "privilegiar o coloquial, o espontâneo e o expressivo" (BECHARA, 2002, p. 5); essa tendência trouxe, consequentemente, a linguagem coloquial para as antologias didáticas, proporcionada, principalmente, pela ampla adesão aos gêneros textuais veiculados nesse tipo de linguagem, sobretudo as crônicas. O resultado dessa adesão foi a perda progressiva, no âmbito escolar, do contato com os textos clássicos e, com isso, "a oportunidade de extrair deles subsídios para o enriquecimento idiomático, especialmente no campo da sintaxe e do léxico" (BECHARA, 2002, p. 7); além disso, Bechara acrescenta:

> Esse movimento, positivo em sua essência, trouxe, pela incompreensão e modismo de muitos, uma consequência nefasta, à medida que o privilegi-

> amento da oralidade estimulou o desprestígio da tradição escrita culta, já que se defendeu – sem ser praticado afetivamente pelos escritores, pois nunca deixaram de contemplar a sua obra como arte – que o verdadeiro bom estilo é aquele que se aproxima da espontaneidade popular, ou, então, aquele que se despe da artificialidade do estilo cultivado. A desinformação das pessoas e a crescente substituição da leitura pelos meios de comunicação de massa não permitiram ver o quanto havia de erro na suposição de que os modernistas, aceitando a decisiva influência popular, admitiram todas as alterações de linguagem, ainda aquelas que destruíam "as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma", como dizia Machado de Assis, "Tudo é válido na língua desde que se logre comunicar-se". (BECHARA, 2002, p. 6)

A segunda crise, de ordem universitária, está relacionada ao fato de a Linguística não ser um meio consolidado para resolver os problemas relacionados ao ensino de língua. Em vez disso, ela se desdobra em várias vertentes, muitas delas com objetivos e métodos distintos das outras. A maioria dessas vertentes é responsável por uma reação negativa a algo que elas nomeiam como "tradicionalismo", que, apesar de ser justa em alguns pontos, não resolveu os problemas do ensino; pelo contrário, trouxe consequências desastrosas. Esse movimento reacionário da Linguística proporcionou, a partir dos anos 1960, o enfraquecimento do ensino da gramática, pois,

> [...] em vez de dotá-la [a gramática] de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e até sistemas estaduais de ensino aboli-la, sem que trouxessem, à sala de aula, nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se pelo espaço curto de uma única geração. (BECHARA, 2002, p. 10-11)

A terceira crise diz respeito às distinções que não são feitas na escola entre gramática geral, gramática descritiva e gramática padrão. Para Bechara (2002, p. 7), o professor volta sua atenção para as duas primeiras e despreza justamente "a que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático".

O resultado dessa crise é que,

> [...] recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial – enriquecendo a sua expressão oral e permitindo-lhe criar, paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções. (BECHARA, 2002, p. 5)

Por fim, Bechara (2002) reforça que o ensino de língua deve respeitar o saber linguístico prévio do aluno, mas precisa também ampliar e enriquecer esse patrimônio linguístico inicial. Tanto a antiga supervalorização da língua padrão, quanto o atual enaltecimento da linguagem coloquial e espontânea constituem opressão, afinal, em ambas as situações, ao falante é negada a liberdade de escolher a modalidade que melhor lhe sirva em cada situação social.

Roxane Rojo (2007) explica a crise do ensino de gramática como um processo que surgiu em decorrência da necessidade de formar mão de obra qualificada para atender às novas demandas sociais e econômicas na década de 1970. Nesse contexto, surgiu a LDB, propondo uma nova perspectiva para a disciplina de Língua Portuguesa, que passaria a integrar o núcleo "Comunicação e Expressão" nos currículos escolares. As mudanças ocasionadas a partir daquela década foram irreversíveis e continuam em desenvolvimento até os dias atuais.

Rojo (2007) afirma que, durante aproximadamente um século, o ensino de língua era restrito à gramática, à retórica e à poética dos textos da tradição clássica, como já ficou evidente em nossa incursão anterior. O objetivo das aulas era fazer com que os alunos alcançassem o bem falar e o bem escrever por meio de lições pautadas especificamente em textos escritos.

Esse contexto começou a mudar a partir da década de 1940 e se transformou de modo ainda mais radical nos anos 1970, com a chamada "virada pragmática ou comunicativa", que ocorreu em um cenário de mudanças sociais e econômicas. Naquela época, segundo Rojo (2007), o Brasil passava por um processo acelerado de industrialização, cujo reflexo sobre a educação incorreu na LDB, que remodelou os objetivos da disciplina Língua Portuguesa, passando a integrar o núcleo "Comunicação e Expressão" nos currículos.

Essa reconfiguração, segundo Rojo (2007, p. 10), tinha o objetivo de responder às demandas geradas pelas mudanças sociais: "formação de mão-de-obra mais escolarizada e especializada para atender às demandas da modernização da indústria e da economia". Dessa forma, o sistema público educacional foi ampliado, fazendo com que adentrasse à escola uma massa oriunda de classes sociais, culturas e letramentos antes dela excluída. Segundo Rojo,

> Essas mudanças sociais vão também determinar mudanças no lugar, no papel, e na natureza dos textos em circulação na escola. Ao se renomear

> Comunicação e Expressão a disciplina Língua Portuguesa, já se indica um deslocamento de interesse do estudo da língua (gramática) para o uso da língua em processos comunicativos, de onde vem a denominação "virada pragmática ou comunicativa". Interessa agora menos estudar a gramática da língua e mais formar, ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas, que possam lidar com textos de uma certa maneira, seja nos postos mais especializados de trabalho, que passam a exigir maior escolaridade, seja no consumo de textos de informação e publicidade. (ROJO, 2007, p. 10)

Essa nova postura diante da disciplina Língua Portuguesa ocasionou a retirada progressiva do ensino de gramática das grades curriculares. Segundo Rojo (2007), nas décadas de 1970 e 1980, a gramática foi reduzida a um terço do currículo, dividindo espaço com os eixos de leitura e redação. Houve também mudanças na natureza dos textos veiculados na escola: em lugar do apego aos textos clássicos, passou-se a privilegiar os textos das esferas jornalística e publicitária.

Já na década de 1990, novas mudanças sociais ocorrem, "a principal delas é a transnacionalização e o apagamento das fronteiras nacionais no campo econômico, político e cultural" (ROJO, 2007, p. 18). Houve, naquela época, um florescimento de novos enfoques da Linguística Aplicada, com o objetivo de tratar não só de assuntos relacionados à língua, mas também de temas voltados a questões sociais, políticas e econômicas. Surge então a tendência aum ensino pautado menos na língua e mais na luta contrahegemônica para combater as mazelas consequentes da globalização e do neoliberalismo. Junto a essa tendência, o estudo da língua passa a agregar a análise do discurso como um instrumento de formação crítica do aluno, o que facilitaria, por meio da escola, a implementação de uma postura contra hegemônica na sociedade. Segundo a autora,

> [...] as teorias de fundo para o tratamento do texto na escola, da década de 1990 em diante, mudam acentuadamente das teorias mais aproximadas da linguística e da linguística textual para as análises de discurso de diferentes vertentes (análise da conversa, análise de discurso de linha francesa, análise crítica de discurso, teorias de gêneros de texto/discurso, teorias da enunciação, que podem ou não incorporar contribuições da linguística textual). Essas mudanças teórico-metodológicas chamamos de "virada discursiva". (ROJO, 2007, p. 18)

Sendo assim, as novas mudanças provenientes da última onda da globalização intensificaram os debates em torno do uso do texto em sala de aula, reafirmando-o como instrumento central no ensino de línguas. Se o ensino de gramática já havia sido enfraquecido pelas consequências da "virada pragmática ou comunicativa", após a "virada discursiva", ele

passa a ocupar um espaço ainda mais irrelevante na escola, tendência que parece se acentuar de modo gradativo, intensificando a crise no ensino da língua materna.

5. Algumas considerações

O ensino de língua no Brasil passou por pelo menos três momentos bem delineados, no primeiro, o estudo das línguas clássicas era prioritário, já no segundo, grosso modo, passou-se ao estudo da modalidade culta do vernáculo. Esses dois momentos foram marcados pela preferência ao estudo tradicional da gramática por meio de textos escritos. Um terceiro momento se delineou posteriormente, trazendo o questionamento em torno do ensino tradicional da língua, voltado à gramática de textos escritos na modalidade culta.

As críticas tecidas nessa última fase são importantes para uma reformulação do ensino, de modo a envolver questões tradicionalmente excluídas na escola, como é o caso das variantes que se afastam da norma padrão. Por outro lado, essas críticas geraram uma crise no ensino, de modo que se passou a evitar o estudo da gramática, substituindo-a por estudos que envolvem outras questões, linguísticas ou não, como pautas sociais, políticas e econômicas; a consequência disso é que se retira do aprendiz o acesso a uma modalidade linguística que pode ser necessária ao seu convívio em certos âmbitos sociais.

Urge, portanto, a emergência de um quarto momento, que venha a equilibrar as demandas do ensino de língua materna e solver os problemas gerados pela atual crise. O respeito às variantes não padrão e a discussão sobre pautas que não envolvem a língua não podem excluir a necessária aprendizagem de uma modalidade linguística que é fundamental em diversos contextos e, em muitos casos, acessível ao aprendiz somente por meio da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. Sintaxe Normativa Tradicional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. *Sintaxe, sintaxes*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.

BARBOZA, Jeronymo Soares, 1737-1816. *Grammatica philosophica da lingua portuguesa*, ou principios de grammatica geral applicados à nossa

linguagem. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1822. Disponível em: http://purl.pt/128/4/#/4. Acesso em 25 ago. 2020.

_____. *As duas línguas*, ou Grammatica philosophica da lingua portugueza, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo. Coimbra: Real Impressão da Universidade, 1807. Disponível em: https://archive.org/details/asduaslinguas00soar. Acesso em 25 ago. 2020.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 12 ago. 1971a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, [Original em inglês: Literary Theory, 1983.]

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 2006.

HERRAIZ, Carmen Labrador. La Ratio Studiorum en La historia de la educación/Fuentes documentales. In: CORIA, Eusebio Gil (Org.). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy.*Universidad Pontificia Comillas de Madrid: Madrid, 2002.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação*: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838–1971). Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2000. 428f.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete maria Carvalho de (Orgs). *Gêneros de texto*: caracterização e ensino. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SAUSSURE, Ferdinad de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA JUNIOR, Manuel Pacheco da; ANDRADE, Lameira de. *Noções de grammatica portugueza, de accordo com o programma official para os exames geraes preparatorios do corrente anno*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1887.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FFCL. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, 1934-1935. USP, São Paulo: Empreza Grafica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS EM ATIVIDADES REMOTAS DA PLATAFORMA PALMAS HOME SCHOOL

Suiane Francisca da Silva (SEMED-Palmas-TO)
suiane_s@hotmail.com
Elisa Borges de Alcântara Alencar (UFNT)
elisa.alencar@uft.edu.br

RESUMO

É indiscutível o patamar de uma língua franca global que o inglês alcançou na contemponeidade. Neste trabalho, nos propusemos a analisar o ensino de pronúncia de inglês, em atividades remotas elaboradas para as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Palmas-TO, e postadas na Plataforma Palmas Home School. O Objetivo geral deste estudo baseia-se em averiguar como o professor de Inglês, elaborador das atividades remotas de Língua Inglesa, trabalhou a pronúncia ao longo do ano de 2020, em que, devido ao período pandêmico que ainda vivenciamos, não foi possível ministrar aulas presencialmente. A metodologia adotada por nós foi a pesquisa de cunho documental (BRAVO, 1991), que propõe entre outros aspectos, os estudos bibliográficos. Deste modo, analisamos seis blocos de atividades remotas postadas quinzenalmente na PHS no período de setembro a dezembro de 2020. A base teórica fundamenta-se em pesquisadores como Celce Murcia *etal*. (1996; 2010), Moita Lopes (1996), Jenkins (2000), Seildhofer (2002), só para citar alguns. Os resultados obtidos demonstraram que as atividades remotas mantiveram sempre um espaço dedicado a pronúncia, em alguns casos foram apresentadas outras variações do inglês, mas ficou visível que o a variação oriunda de nativos eram as mais recorridas como exemplos para os alunos seguirem.

Palavras-chave:
Ensino de pronúncia. Atividades Remotas de Inglês.
Plataforma Palmas Home School.

ABSTRACT

It is indisputable the level that English as a global Lingua Franca has achieved in contemporaneity. In this work, we propose to analyze the teaching of English pronunciation, in remote activities designed for the 6th grade classes of Elementary School in the municipal teaching network of Palmas city, capital of Tocantins State, Brazil. The activities were posted in a Platform named Palmas Home School (PHS). The general objective of this study is based on investigating how the English teacher, the developer of remote English language activities, worked on the pronunciation throughout they ear 2020, in which, due to the pandemic period that we still experience, it was not possible to teach presential lessons. It was adopted a documentary research as methodology (BRAVO, 1991), which proposes, among other aspects, bibliographic studies. In this way, we analyzed six blocks of remote activities posted every two weeks at PHS in the period from September to Decemberof 2020. We bring as theoretical contribution researchers such as Celce Murcia et al. (1996; 2010), Moita Lopes (1996), Jenkins (2000), Seildhofer (2002), just to name a few. The results obtained showed that remote

activities always maintained a space dedicated to pronunciation, in some cases other variations of English we represented, but it was visible that the variation from natives was the most used as examples for students to follow.

Keywords:
Pronunciation teaching. Remote English Activities.
Palmas Home School Platform.

1. Introdução

O inglês tornou-se uma língua franca global com usuários detentores dos mais diversos *backgrounds* linguístico-culturais. O alcance deste patamar, em grande parte, veio em decorrência do seu movimento de expansão (GIMENEZ, 2009; SEIDLHOFER, 2004, 2009; RAJAGOPALAN, 2010; EL KADRI, 2010; entre outros) que passou de uma língua sem muito prestígio, em 1600, para se tornar, quatro séculos depois, em uma língua, de abrangência planetária, cujo papel hegemônico não é mais necessário discutir.

Neste trabalho, nos propusemos a analisar o ensino de pronúncia de inglês, em atividades remotas elaboradas para as turmas de 6º ano, do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Palmas-TO, e postadas na Plataforma Palmas Home School. Objetivo geral deste estudo, baseou-se em averiguar como o professor de Inglês, elaborador das atividades remotas de língua inglesa, trabalhou a pronúncia ao longo do ano de 2020, em que, devido ao período pandêmico que ainda vivenciamos, não foi possível ministrar aulas presencialmente. A pergunta norteadora para a realização deste estudo foi: "de que maneira o professor elaborador das atividades da área de língua inglesa, das turmas de 6º ano, trabalhou o ensino de pronúncia ao longo do ano de 2020, em que as aulas ocorreram na modalidade remota em todo o município de Palmas-TO?".

Acreditamos que a relevância para tal estudo, se dá a partir do viés que o inglês passou de uma língua estrangeira para uma língua tida como franca global. Assim, não cabem mais discursos e/ou formas de ensino que ainda mantenham o foco na homogeneidade deste idioma, o que acaba por ressignificar todo o processo de ensino e aprendizagem de inglês, em países como o Brasil e outros tantos, que fazem parte do chamado círculo de expansão (KACHRU, 1982; 1985).

2. *Percurso metodológico adotado no estudo*

Neste trabalho, como dito, anteriormente, nos debruçamos sobre a análise do ensino de pronúncia nos blocos de inglês, da turma de 6ºano. A metodologia adotada, por nós, foi a pesquisa de cunho documental por melhor atender aos objetivos deste estudo. De acordo com Bravo (1991), os documentos podem ser considerados como realizações elaboradas pelo homem que traduzem seus esforços ao revelar ideias, opiniões e formas de atuar e viver em sociedade. São exemplos de documentos, os escritos, os numéricos ou estatísticos; os que reproduzem som ou imagem; e os denominados documentos-objetos (BRAVO, 1991).

No que concerne, a análise dos dados obtidos, fizemos a análise dos sete blocos de atividades remotas de língua inglesa que foram postadas na PHS, no período de setembro a dezembro de 2020. Os blocos analisados correspondem às quinzenas informadas na imagem, abaixo:

Figura 1.

Língua Inglesa

Períodos	Conteúdos	Aulas on-line			
09 a 26/09	OK	01	02	-	-
28/09 a 10/10	OK	03	04	-	-
13 a 24/10	OK	05	06	-	-
26/10 a 07/11	OK	07	08	-	-

Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/c%C3%B3pia-modelo-5.
Acesso em: 02 de abril de 2021.

Figura 2.

09 a 21/11	OK	09	10	-	-
23/11 a 05/12	OK	11	12	-	-
07 a 18/12	OK	13	-	-	-
-	-	-	-	-	-

Na tabela, acima, no que tange a aulas *on-line*, os alunos tiveram acesso a videoaulas sobre os conteúdos do bloco de atividades. Esses ví-

deos foram produzidos em estúdio, em alguns professores da área de língua inglesa, da rede de municipal de ensino, foram convidados a participar. Assim, os alunos não só tinham acesso as atividades disponibilizadas na PHS, mas, também a vídeos gravados por seus professores da disciplina que, na melhor das hipóteses, trazia aos alunos explanações maiores acerca do que estavam estudando. Adiante, apresentaremos o percurso constitutivo da PHS, por meio de uma comissão especial.

3. A constituição da plataforma palmas home school (PHS)

Em decorrência da pandemia do Covid-19, a Secretaria Municipal de Ensino de Palmas, no Tocantins, sob a portaria de nº 0346, de 03 de junho de 2020, instituiu uma comissão de caráter especial para coordenar e administrar as ações, de cunho educacional, na Rede Municipal de Ensino, de modo que, durante o período de suspensão das aulas presenciais se pudesse, no uso de suas atribuições, oportunizar aos estudantes a continuação dos estudos, por meio da ferramenta virtual "Palmas Home School".

Nesta portaria, o papel da comissão estava atrelado as seguintes atividades: a) Tratar de assuntos relacionados à dinâmica educacional da ferramenta "PALMAS HOME SCHOOL"; b) Reorganizar o Calendário Escolar 2020; c) Implementar soluções diversificadas de amplo e fácil acesso à comunidade escolar, buscando minimizar o prejuízo ou déficit de aprendizagem dos educandos que estão impossibilitados de frequentar as aulas presenciais; d) Acompanhar a efetivação da Instrução Normativa no 001/2020, do Plano Educacional Emergencial 2020; e) Apoiar e auxiliar as Unidades Educacionais em todas as ações pedagógicas; f) Elaborar e acompanhar a execução do Plano de Ação de retomada das aulas em sistema híbrido.

A partir do trabalho de toda a equipe envolvida na comissão e professores da rede, a plataforma foi criada e apresentada a toda rede de ensino de Palmas. Os alunos que tinha acesso à *internet* já estavam aptos a realizarem as atividades de cada turma e componente curricular no próprio ambiente virtual. Os demais alunos que contavam apenas com dados móveis e/ou que não tinham acesso à *internet* receberam as mesmas atividades da PHS, de forma impressa. A seguir, faremos uma suscita apresentação do processo de constituição da PHS, bem como apresentaremos alguns recursos que, o ambiente virtual disponibiliza.

4. *Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem – PHS*

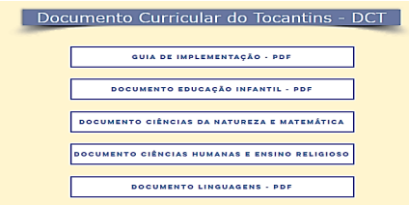
A ferramenta PHS conta com muitos recursos, tal como: documentos orientadores que viabilizaram a sua criação e o plano de retomada de forma remota/híbrida, em consequência do momento delicado que vivemos com a pandemia do Covid-1. Ademais, a comunidade escolar tem acesso as diretrizes do Documento Curricular do Tocantins (DCT), atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca, videoteca, a sala de aula, entre outros.

Vejamos na imagem, abaixo, a página inicial da PHS e os recursos disponíveis a comunidade escolar:

Figura 3.

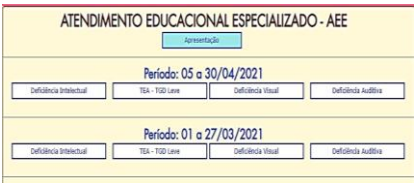
Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/. Acesso em 04 de abril de 2021.

O DCT é um documento oficial, não só orienta o trabalho dos docentes de cada área (infantil, ciência da natureza e matemática, ciências humanas e ensino religioso e linguagens), mas, também, faz com que a comunidade escolar (alunos, famílias e sociedade em geral) conheçam como o processo de aprendizagem do alunado será conduzido ao longo do ano letivo.



Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/documento-curricular.
Acesso em 05 de abril de 2021.

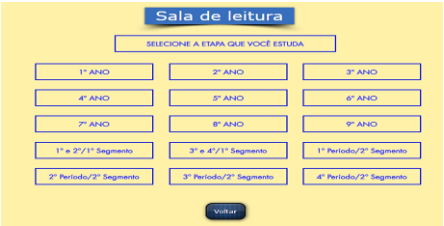
O ícone AEE trata do atendimento a alunoscom algum tipo de deficiência. Vejamos, as áreas atendidas, nesta parte da PHS.



Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/c%C3%B3pia-aee.
Acesso em 05 de abril de 2021.

O espaço, em supra, disponibiliza o acesso a atividades voltadas para deficiência de cunho intelectual, visual, auditiva, bem como atendimento para alunos diagnosticados com TEA-TGD leve. O ícone, referente biblioteca (sala de leitura), traz para todas as turmas que a rede municipal de Palmas atende, o acesso a livros infantis, infanto-juvenis, histórias em quadrinhos e outros textos adequados para cada segmento.

Vejamos, na imagem, a seguir:



Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/biblioteca.
Acesso em 05 de abril de 2021.

Os livros e textos encontram-se em formato pdf. O download pode ser feito no computador, tablet e/ou celular. A videoteca, também é um ícone da PHS, que disponibiliza aos alunos da rede municipal, o acesso a diversos vídeos.Os vídeos foram adicionados ao ambiente virtual para servir como recursos complementares aos conteúdos que estavam sendo trabalhados nos componentes curriculares, das turmas de 1º a 9º anos.

No ícone sala de aula, os alunos terão acesso aos blocos de atividades, separados por componente curricular e o período de leitura e resolução das atividades propostas.

Fonte: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/sala. Acesso em 05 de abril de 2021.

Tendo, nós apresentado brevemente a PHS, seguiremos para a conceituação do inglês a partir da perspectiva de uma língua franca.

5.O inglês como uma língua franca global e ensino de pronúncia

Com base, na atual conjuntura, do inglês como uma língua franca global, El Kadri (2011, p. 163) elucida que se tornou primordial pensar novos meios para o ensino e aprendizagem desta língua hoje em dia, visto que o inglês tido como uma língua estrangeira sempre tratou de restringir o falante não nativo dessa língua a um papel de um “nativo imperfeito”.

Já, a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) traz a descentralização da figura do falante nativo, de sua posição de proprietário, prescritor de normas e ditador de padrões. Corrobora Anjos (2019, p. 21) que em tempos de grande utilização da LI em perspectivas locais “não faz mais sentido tomar esse idioma, de caráter franco global, com referências hegemônicas exclusivas”.

O reflexo deste processo de decentralizar o inglês da figura do nativo pode ser observado no discurso forte e inspirador do escritor nigeriano Chinua Achebe que, em 1975, publicou o texto *The African writerand The English Language*, no qual é enfático ao decretar que a língua dos colonizadores que lhe foi imposta e a todo seu povo será usada em seu favor para que suas vozes reverberem por todo globo. Num trecho específico, Achebe destaca que a LI "terá que carregar o peso de minha experiência africana. (...) Entretanto, terá que ser um novo inglês, ainda ligado à sua ancestralidade, mas modificado para se adequar aos seus novos domínios africanos" (ACHEBE, 1975, p. 35).

O 'novo' inglês de que fala Achebe, muito embora esteja ligado de algum modo ao que o escritor chamou de 'lar ancestral', nada deve aos considerados descendentes dessa ancestralidade no presente, pois esse idioma se desenvolve localmente absorvendo toda experiência dos povos que o utilizam, concluindo que essa língua se tornou dele tanto quanto ela é de qualquer um que a reclame como herança.

Neste sentido, Trim (1992) reverbera que o objetivo do ensino da pronúncia deve estar focado na clareza de pronúncia (entre falantes diversos) e não no escopo da inteligibilidade (para um falante nativo). A clareza de que fala o pesquisador precisa oportunizar a comunicação entre os mais variegados usuários de inglês que, na atual conjuntura, conta com interações, em grande número, de falantes não nativos dessa língua.

O modelo de ensino de pronúncia sugerido por Jenkins (2000) dialoga com as contribuições de Trim (1992), pois prioriza a inteligibilidade mútua entre falantes não nativos. A pesquisadora propõe – The Lingua Franca Core‖, um programa de pronúncia baseado em pesquisas que tem como base contextos sociolinguísticos, em que a pronúncia da LI ocorre. É baseado, nestes modelos, que traz para o ensino de pronúncia a pluralidade de todos que falam o inglês que nos laçamos na análise dos blocos de atividades com o intuito de observar na prática docente dos professores de Palmas-TO, um posicionamento mais crítico e plural de uma língua, hoje, desterritorializada de seu 'lar ancestral', isto é, de países que a tem como língua materna.

Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões em torno da análise dos sete blocos de atividades remotas de inglês presentes na PHS, no ano de 2020.

5. *Resultados e discussão*

As orientações recebidas pelos professores elaborados dos blocos de atividades foi de que deveriam seguir as competências, habilidades e objetos de conhecimento referente a cada bimestre, do ano letivo a partir do que preconizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

6.1 Análise do 1º bloco de atividades de inglês

No primeiro bloco de atividades analisado, a dimensão intercultural: a língua inglesa no mundo recebe destaque. O (a) professor (a) elaborador (PE) das atividades elencou que seria trabalhado ao longo do bloco, temáticas como os países que têm a língua inglesa como língua materna (LM) e/ou oficial, bem como seriam abarcados outros países falantes do idioma, em questão. Sem sombras de dúvidas, essa seria uma oportunidade adequada para trabalhar a habilidade oral, em que temos, vários países que utilizam a língua inglesa como LM e/ou oficial e o foco em diferentes pronúncias poderia surgir em relação as aulas propostas. No entanto, ao analisarmos as atividades de pronúncia contidas nas aulas 3 e 4, deste primeiro bloco, nos deparamos com as seguintes orientações do PE:

Fonte: 1º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS- Turma de 6º ano.

Notemos que a aula 3, remete aos alunos a conhecerem o objeto de aprendizagem *classroom instructions*. O ensino de pronúncia, nesta atividade, fica atrelada a somente o conteúdo em si, em que palavras e frases deveriam ser repetidas após acessarem o link do vídeo mencionado. As repetições engessadas de vocabulário específico e frases curtas são práticas rotineiras nas aulas de LI. Sob este aspecto, Moreira (2001) em

uma de suas pesquisas acerca de como professores da área de LI, da rede pública de ensino de Florianópolis, lidavam com o ensino de pronúncia trouxe alguns resultados, tal como: insegurança ao abordar a temática, por não terem tido formação adequada para tal prática.

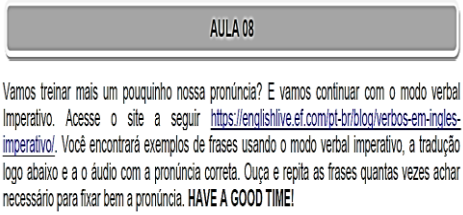
Mattos e Souza (2007), ao apontar que são várias as razões pelas quais professores de inglês tendem muitas vezes a deixar o ensino da pronúncia à margem no processo ensino da LI, ou ainda quando abordada é feita de maneira bastante superficial. Atribuem essas práticas dos professores de LI a uma formação acadêmica deficiente, no que se refere aos conhecimentos dos aspectos fonético-fonológicos da língua que ensinam, fato que segundo os teóricos mencionados culmina no comprometimento do ensino deste idioma nas suas salas de aula.

Na aula 04, deste mesmo bloco de atividades, encontramos uma atividade de ensino de pronúncia voltada a metodologia degamificação, em que os alunos aprenderiam determinado conteúdo a partir do uso da lógica dos *games*.

Fonte: 1º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS- Turma de 6º ano.

O objeto de aprendizagem, nesta atividade, eram os *greetings.* Novamente, com base, nas orientações do PE, há instruções voltadas a repetições de frases como meio de praticar a pronúncia.Para CelceMurcia et al. (2010) o objetivo do ensino de pronúncia, nas aulas de LI, deve deixar de ser o de reduzir o sotaque do aprendiz não nativo, mas, corroborar para que os aprendizes deste idioma demonstrem uma fala mais inteligível para com o seu interlocutor. Acrescentamos que, meras repetições de palavras e frases prontas, não serão capazes de atingir o ideal em relação ao ensino de pronúncia por parte dos alunos.

Na aula de número 08, do primeiro bloco de atividades remotas, encontramos, mais um exercício de pronúncia. Aqui, a pronúncia soma-se ao conteúdo gramatical, numa relação interdisciplinar, mas que desemboca nas repetições, já mencionadas, nas aulas anteriores.


AULA 08

Vamos treinar mais um pouquinho nossa pronúncia? E vamos continuar com o modo verbal Imperativo. Acesse o site a seguir https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/verbos-em-ingles-imperativo/. Você encontrará exemplos de frases usando o modo verbal imperativo, a tradução logo abaixo e a o áudio com a pronúncia correta. Ouça e repita as frases quantas vezes achar necessário para fixar bem a pronúncia. **HAVE A GOOD TIME!**

Fonte: 1º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS- Turma de 6º ano.

Nos chama atenção que nesta atividade, o PE tenha se referido a "pronúncia correta" de determinado áudio que os alunos deveriam escutar e repetir as frases. Pois, ao retornarmos ao início do bloco, a dimensão intercultural utilizada como base para planejamento destas atividades preconizaos vários países que falam o inglês como LM e/ou oficial, portanto, não seria adequado o uso do "correto". Haja vista que, como sublinhamLuchini; García Jurado (2015)é esperado dos alunos uma pronúncia inteligível que os permitam se comunicar em interações multilíngues, mas que seus sotaques regionais e identidades linguísticas sejam, ao mesmo tempo, preservadas.

6.2. Análise do 2º Bloco de Atividades de inglês

No segundo bloco de atividades analisado, consta menção explicita de ensino de pronúncia. O (a) professor (a) elaborador (PE) das atividades destacou no seu planejamento da atividade que haveria a valorização do conceito de língua franca, bem como nas escolhas das habilidades para compor o bloco estavam presentes o reconhecimento de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras de origem inglesa e, também da língua maternas e/ou outras línguas conhecidas.

Contudo, ao analisarmos todo o bloco, encontramos apenas uma aula/atividade ligada ao ensino de pronúncia. Nesta atividade, de forma dissemelhante ao que o PE colocou como conteúdo e habilidades a serem trabalhadas no bloco, a pronúncia se deu apenas com repetições dos sons do alfabeto. Vejamos, a imagem abaixo:

Fonte: 2º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS- Turma de 6º ano.

Essa constatação, só reforça a tese de Moreira (2001) e Mattos e Souza (2007), anteriormente citados sobre a dificuldade que o professor de LI tem com relação aos aspectos fonético-fonológicos da língua que ensina. Pois, embora os textos da BNCC e DCT tragam uma mudança na forma de ver a LI na contemporaneidade, e os professores façam uso desses textos em seus planejamentos, a proposta de alguma forma culmina em reproduções de velhas práticas.

6.3. Análise do 6º Bloco de Atividades de inglês

No sexto bloco de atividades de inglês, apesar dos objetos de conhecimentos e habilidades não trazerem, explicitamente, a temática ensino de pronúncia, conseguimos observar algumas atividades com este foco, pois a unidade temática escolhida para o bloco debruça-se sobre produção oral.

Fonte: 6º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS- Turma de 6º ano.

Nesta atividade, ainda vemos o ensino de pronúncia acontecendo a partir de repetições de falas do diálogo da imagem. Há outro ponto como o aprimoramento da pronúncia estar condicionado ao ato de ouvir o

áudio específico, tido, aqui, como modelo a ser seguido. Na aula 03, do mesmo bloco, percebemos um espaço dado a uma interação comunicacional multilíngues, em que o PE traz um diálogo entre falantes de línguas maternas distintas fazendo uso do inglês, em uma perspectiva do inglês como língua franca.

Vejamos, a imagem, adiante:

Kevin: Oh, it's John. What's up John!
John: Hey, great to see you.
Anne: We were talking about you.
Jessica: Where are you from?
John: Oh. I'm from Sweden!
Anne: Wow, Sweden? It's really far!
John: Um, it's not that far, compared to other countries in Europe.
Kevin: Do people speak English in Sweden?
John: No. We use Swedish.
Jessica: But you are really fluent in English!
John: Thank you. My father is a diplomat, so I grew up in many different countries.
Kevin: Wow! What country have you been?
John: Umm. Mainly all European countries, such as Germany and France. And Dubai in the Middle East. Oh and South Korea in Asia.
Anne: South Korea? That's where my family came from.
John: Oh really? Korea is an amazing country!
Anne: Right. Really nice to meet you, John!
Kevin: John, are you good yoyo?
John: Sure! I can do tricks with this one!
Kevin: Wow! Nice!

AULA 03

Nesta aula iremos ouvir um diálogo entre crianças em uma escola e alguns deles conhecem. Observe-o com atenção e, na aula seguinte, responda as questões sobre ele. O link para acessar o vídeo e a transcrição do diálogo está logo abaixo.
Enjoy it!

Fonte: 6º Bloco de atividades remotas de inglês da PHS – Turma de 6º ano

Embora, o uso do diálogo tenha sido para responder algumas questões de interpretação de texto. Na descrição das falas do diálogo, podemos, claramente, perceber um espaço ideal para discussões mais aprofundadas sobre a temática pronúncia sob a ótica do inglês como uma língua franca global, pois, o diálogo acontece entre falantes com *backgrounds* linguísticos diferentes.

6.4. Os blocos de atividades de inglês 3º, 4º, 5º e 7º

Após análises dos blocos de atividades de inglês, em supra, não foi constada a presença de aulas e/ou exercícios, no que se refere o ensino e aprendizagem de pronúncia.

7. Considerações finais

É sabido, que o processo de aquisição de uma LI, no contexto escolar,é um processo complexo e multifacetado (ELLIS, 1994). Sob este enfoque, Lightbown & Spada (2006) reverberam que este processo envolve uma gama de conhecimentos linguísticos, em que os professores de língua precisam estar equiparados para que o ensino e aprendizagem aconteçam. Para os pesquisadores, também se faz necessário que os professores tenham recebido subsídios necessários e suficientes para conseguir lidar com os desafios de ensinar uma língua franca global.

Os resultados obtidos demonstraram que três dos sete blocos de atividades remotas de LI reservou um espaço dedicado ao ensino de pronúncia. No entanto, cabe destacar queas atividades elaboradas apenas reforçaram o ensino de pronúncia baseado em repetições de palavras e/ou frases engessadas sobre um determinado assunto.

Concluímos que, embora os blocos elencados tenham trazido citações explicitas de dimensões interculturais, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC e DCT que preconizam o ensino de inglês como uma língua franca, variações do uso de língua inglesa numa perspectiva global, o viés crítico deste ensino, frente ao patamar de uma língua considerada desenraizada de seu 'lar ancestral', isso não ocorreu de fato. Houve uma única atividade, que não era de pronúncia, mas poderia ter sido aproveitada a oportunidade para condução de uma discussão mais ampla sobre o assunto, pois trazia falantes não-nativos de inglês utilizando o idioma em uma interação multilíngue, mas isso não foi explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's things fall apart*: a casebook. New York: Oxford University Press, 1975/2003. p. 55-65

ANJOS, F. A. *Desestrangeirizar a língua inglesa*:um esboço da política linguística. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2019. 116p.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social*: Teoria e ejercicios. 7. ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C. dos R. *Análise de documentos*: método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I, *DEFCUL*, 2004/2005. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Análise de dados. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. *Teaching pronunciation*: a course book and reference guide. Cambridge University Press, 2010.

El KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2010.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. 1994.

JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international Language*: new models, new norms, new goals. Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford University Press, 2006.

LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A. *Sobre el 'grado de acento extranjero' y 'fluidez' en la clase de pronunciación inglesa*: un estudio evaluativo. Organon, v. 30, n. 58, p. 193-213, 2015.

MATTOS, A. M. A.; SOUZA, R. A. O ensino e a aprendizagem da pronúncia do inglês. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2007, p. 83-102

MOREIRA, M. A. R. *The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis-SC region*: A study of state school teachers' perceptions. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TRIM, J. *Where have all the phoneticians gone?*. In: ESSEN, Arthur von; BUCKART, E. *Homage to W.R. Lee essays in English as a foreign or second language*. [s.l.]: Foris, 1992. p. 261-71

Outra fonte:

Plataforma Palmas Home School. Bloco de Atividades – Componente de Língua Inglesa. SEMED-Palmas-TO, 2020. Disponível em: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/.

ESCRITA CONJUNTA PRESENCIAL E VIRTUAL: O QUE MUDA NA RELAÇÃO ENTRE OS PARCEIROS DE PRODUÇÃO?[101]

Anne Carolline Dias Rocha Prado (UESB)
annerochaprado@gmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br
Filipe Santos Guerra (UESB)
filipe.guerra16@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisamos dados do processo de construção de dois textos escritos conjuntamente por uma dupla de estudantes universitários: uma resenha acadêmica, produzida de maneira presencial, e um resumo acadêmico, produzido virtualmente com o auxílio do *Google Docs* e do *Google Meet*. Nosso objetivo é verificar como a mudança para o ambiente digital interfere na participação, na negociação e nas escolhas dos parceiros de escrita, de maneira a modificar (ou não) a influência que um escrevente tem sobre o outro. Tomamos como base teórica a perspectiva dialógica da linguagem, empreendida pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2018). Segundo os autores, a relação com o outro é inerente a todas as manifestações da vida humana: a linguagem só existe na relação dialógica entre sujeitos socialmente organizados. Para eles, as escolhas linguísticas dos interlocutores se realizam sob a influência do outro e da sua resposta antecipada. Portanto, o outro é quem orienta a enunciação. De modo geral, nossos dados mostram que ocorre uma pequena, porém significativa, mudança na relação entre os escreventes, que resulta em uma maior participação de um dos sujeitos e, consequentemente, suas escolhas acabam aparecendo mais no texto feito virtualmente do que no texto feito presencialmente.

Palavras-chave:
Presencial. Virtual. Escrita conjunta.

ABSTRACT

In this work, we analyze data from the construction process of two texts written jointly by a pair of university students: an academic review, produced in person, and an academic summary, produced virtually with the help of *Google Docs* and *Google Meet*. Our objective is to verify how the change to the digital environment interferes in the participation, negotiation and choices of the writing partners, in order to modify (or not) the influence that one writer has over the other. We take as a theoretical basis the dialogical perspective of language, undertaken by the Circle of Bakhtin (BAKHTIN,

[101] O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Programa Interno de Bolsas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2018). According to the authors, the relationship with the other is inherent to all manifestations of human life: language only exists in the dialogical relationship between socially organized subjects. For them, the language choices of the interlocutors are made under the influence of the other and their anticipated response. Therefore, the other is the one who guides the enunciation. In general, our data show that there is a small but significant change in the relationship between the writers, which results in a greater participation of one of the subjects and, consequently, their choices end up appearing more in the text done virtually than in the text in person.

Keywords:
Presential. Virtual. Joint writing.

1. Introdução

As práticas de leitura e escrita tais quais experienciamos nos dias de hoje são muito diferentes daquelas de tempos muito atrás. Isso se deve, principalmente, as novas tecnologias da informação e da comunicação que estão ao nosso dispor nos mais diferentes espaços sociais.

De acordo com Ribeiro (2021), os modos de ler e escrever foram bastante afetados por dispositivos com telas (das menores às maiores), e a produção escrita tem sido feita cada vez mais por meio de teclados e programas editores de texto, fontes, tipos e cores variadas. Nesse sentido, o *Google Docs*, por exemplo, tem sido crescentemente utilizado.

No último ano (2020), um novo cenário nos forçou a utilizar as ferramentas digitais com ainda mais frequência: fomos atingidos pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), e, com isso, orientados a mantermos o distanciamento social. Em nosso caso específico, tivemos que readequar a metodologia de coleta de dados para uma pesquisa[102] de doutoramento que estávamos realizando: recorremos, então, ao *Google Docs*e ao *Google Meet*.

Com isso, foi possível observar que a mudança do ambiente presencial para o ambiente virtual modificou, também, o processo de participação, de negociação e de escolhas linguísticas/discursivas dos nossos sujeitos durante as produções textuais para a pesquisa, o que nos levou a refletir sobre essas mudanças.

[102] A pesquisa em questão, intitulada "A relação entre estilo e gênero na escrita individual e na escrita conjunta: estilos em intersecção", está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e é financiada pelo Programa Interno de Bolsas de Pós-Graduação da mesma universidade. O *corpus* utilizado neste trabalho adveio dessa pesquisa.

Sendo assim, nas páginas a seguir, apresentaremos uma discussão acerca de dois processos de construção de textos realizados por uma dupla de estudantes universitários em ambiente diferentes, com vistas a compreender de que maneira a mudança do presencial para o virtual pode interferir na relação entre os sujeitos escreventes, no sentido de modificar a influência que um tem sobre o outro. Nossa base teórica será a perspectiva dialógica da linguagem, empreendida pelo Círculo de Bakhtin.

2. *A perspectiva dialógica da linguagem e os diferentes modos de escrever*

O que hoje conhecemos como Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais de diferentes áreas que, aproximadamente entre os anos 1920 e 1930, se reunia em diferentes espaços políticos, sociais e culturais para debater ideias e discutir obras filosóficas. Nesse período, o grupo produziu diversas obras e elaborou uma concepção dialógica da linguagem que, hoje, tem sido fonte teórica basilar de diversas pesquisas. Nos anos que se seguiram, até por volta de 1970, outras produções de Mikhail Bakhtin consolidaram essa perspectiva de linguagem que se tornou o cerne do pensamento do grupo. Além de Bakhtin, outros dois nomes se destacam na construção do chamado pensamento bakhtiniano: Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev. É a partir de obras desses três pensadores que desenvolveremos nossa reflexão.

Para compreender a linguagem do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, é preciso entender a língua não como algo estagnado, pré-determinado, permanente, inalterável, mas como um fenômeno vivo, construído socialmente através do processo da comunicação discursiva. De acordo com esses estudiosos, é por meio da interação discursiva interação entre sujeitos socialmente organizados que a linguagem é posta em prática; o que não significa que essa interação se restringe ao diálogo, no sentido estrito da palavra, face a face, à uma conversa direta entre pessoas que estão frente a frente. A interação é, na verdade, "qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 2019). Segundo, Medviédev (2012), a comunicação discursiva é inerente à língua e possui o caráter de um acontecimento ininterrupto, constituído por qualquer troca verbal. Para ele, nesse acontecimento ininterrupto, "uma palavra vive a vida da forma mais intensa possível" (MEDVIÉDEV, 2012, p. 154). Dessa comunicação discursiva, dessa interação social, resultam enunciados concretos e únicos, determinados pela forma

e pelo caráter dessa interação (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Conforme destacam os teóricos, o enunciado é, ao mesmo tempo, um ato social e uma parte da realidade social, que organiza a comunicação sempre orientada para uma reação de resposta, para o outro, para os participantes do evento interativo: "desde o início da enunciação, o falante aguarda a resposta do ouvinte, espera uma ativa compreensão responsiva; e o ouvinte, ao compreender o discurso, ocupa uma ativa compreensão responsiva" (PRADO, 2019, p. 44). Trata-se, portanto, da alternância dos sujeitos do discurso, da orientação dialógica, que define as escolhas linguísticas e discursivas do falante, levando em conta a influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Nas palavras de Bakhtin:

> Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2016, p. 37)

Sendo assim, na perspectiva dialógica da linguagem, o papel do outro é fundamental para a comunicação discursiva. Vale ressaltar que esse outro é, também, outros discursos atravessam a enunciação, uma vez que todos os nossos enunciados estão cheios de palavras de outrem, explícitas ou não, as quais compreendemos, apreendemos, reelaboramos, reacentuamos, de acordo com o nosso propósito comunicativo.

Cabe acrescentar que, uma vez que a linguagem é social, histórica e cultural, ela vive e se modifica junto com a própria vida. Nos últimos anos, sobretudo com o advento da *web 2.0* e do desenvolvimento de novas tecnologias, a linguagem tem sido profundamente afetada, e novas formas de interagir e se comunicar têm surgido. As práticas de leitura e escrita, por exemplo, que há milhares de anos vêm se desenvolvendo e sofrendo mudanças mais ou menos significativas, seguindo as invenções, as circunstâncias e as contingências sociais, atualmente são alvos de intensas transformações.

Segundo Ribeiro (2018), as práticas sociais ligadas à leitura e à escrita são diversas em diferentes épocas e espaços. Sendo assim, a cultura escrita (mais especificamente), "uma cultura baseada na palavra, no texto, em algum tipo de código, alfabético ou não, inscrita em algum material" (RIBEIRO, 2018, p. 12), é abrangente e é dentro dela que ocorrem mudanças que a transformam e até a subdividem. Há, por exemplo, den-

tro da cultura escrita, a cultura impressa, a cultura manuscrita e a cultura digital.

A cultura digital, consoante a linguista aplicada, possibilita um novo modo de escrever, mediado por máquinas e redes telemáticas, que altera os letramentos e as relações das pessoas com o texto, com o escrito, com as leituras, com as formas de produzir, publicar, editar, difundir e fazer circular os objetos de leitura. Essas inovações, porém, não implicam a exclusão de outros modos de ler e escrever, pelo contrário, os diferentes modos se integram e se incrementam entre si: "As técnicas e tecnologias da escrita de que dispomos hoje são mais uma fase (...) (da) história, que não despreza nenhuma anterior" (RIBEIRO, 2018, p. 85). Sendo assim, estamos sempre convivendo com processos vários e gêneros e textos diversos. Da mesma maneira, as diferentes formas de leitura e escrita estão sempre misturadas "a nossos modos de vida, às nossas vivências, ao nosso modo de operar em sociedade" (RIBEIRO, 2018, p. 86).

3. O que nos dizem os dados

O *corpus* que analisaremos a seguir foi capturado a partir do processo de construção de dois textos elaborados por uma dupla de estudantes universitários.

O primeiro texto, uma resenha acadêmica, foi elaborado presencialmente, tendo como base o vídeo "Raiva de Monteiro Lobato", do filósofo Mário Sérgio Cortella. A resenha foi escrita na ferramenta de criação e edição de textos *Microsoft Word*, e as ações realizadas no computador foram registradas em vídeo com o auxílio do *software OBS Studio*, que também gravou o áudio da conversa mantida pela dupla enquanto elaborava o texto. Dessa forma, pudemos capturar o processo de negociação, as participações e as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelos sujeitos.

O segundo texto, um resumo acadêmico, foi produzido virtualmente e teve como texto-base o artigo "*É verdade que Friends é uma cópia de série com seis amigos negros em Nova York*?", do jornalista João da Paz. Para captar os dados, utilizamos, além do *OBS Studio*, o *Google Docs* e o *Google Meet*. O *Google Docs* é uma ferramenta *on-line* semelhante ao *Microsoft Word*, que possibilita a visualização e a edição compartilhada de textos por quem foi autorizado a ter acesso ao arquivo, de maneira simultânea ou não, e independentemente de estarem ou não no

mesmo ambiente. O *Google Meet* é uma plataforma para chamadas de áudio e vídeo, que permite o compartilhamento de documentos, vídeos e outros arquivos para todos os participantes da chamada, além de mensagens instantâneas no *chat*, tudo em tempo real. Utilizamos o primeiro para a elaboração e edição simultânea do texto, e o segundo para que o contato direto entre a dupla fosse mantido. É importante ressaltar que os escreventes estavam cada um em sua casa, e apenas um dos computadores teve a tela capturada pelo *OBS*.

Os diálogos entre os escreventes foram transcritos e são essas transcrições que apresentaremos nesta análise. Como dispomos de pouco espaço, traremos apenas alguns exemplos a título de ilustração.

Primeiramente, podemos dizer, levando em consideração os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que os trechos mostrados a seguir revelam a interação social entre dois sujeitos socialmente organizados, que realizam um sucessivo diálogo entre si e com outros discursos, influenciando e sendo influenciados em suas escolhas, orientando toda a enunciação.

Vejamos, então, um trecho do diálogo entre A. e M. enquanto produziam o resumo, de maneira virtual.

Resumo – Virtual
M.: Eu acho muito estranho. Eu fico com receio de escrever, porque parece que eu tô invadindo o texto, assim. **A.:** Não tá nada. É teu também. **M.:** Eu sei, mas... (Risos).

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

Conforme dissemos anteriormente, o *Google Docs* possibilita a visualização e a edição de determinado arquivo por aqueles que têm acesso a ele. Essa visualização e essa edição podem ocorrer sincronicamente, como foi o caso da produção realizada por A. e M. No trecho que vemos acima, M. se mostra desconfortável em editar o texto no *Google Docs*, com receio de estar "invadindo o texto". A., porém argumenta que o texto é de ambos.

Inicialmente, podemos supor que M. não participará ativamente da construção do texto, ou que fará participações pequenas; todavia, adi-

ante, veremos que a insegurança do estudante se restringe a fazer edições diretamente no texto: ele terá uma participação ativa na elaboração textual, apresentando ideias e argumentado em favor delas, discutindo possibilidades, rebatendo, numa posição ativamente responsiva.

Vale destacar que, na produção textual realizada presencialmente, também A. foi o encarregado de escrever o texto.

Os dados apresentados a seguir, estarão em duas colunas: de um lado, fragmentos da conversa mantida por A. e M. durante a elaboração presencial da resenha e, do outro, trechos da conversa mantida durante a produção virtual do resumo.

Resenha – Presencial	**Resumo – Virtual**
A.: Um dos vídeos... e coloca... Um dos vídeos de Cortella... Tipo assim, bastante veiculado na internet. Como é que a gente bota isso? **M.:** Bastante veiculado na internet. (Risos). **A.:** (Risos). **M.:** Não achei que tá ruim.	**M.:** Sim. A gente pode falar: escrito por João da Paz e publicado no site, publicado no *Notícias da TV* do site UOL... Não sei. **A.:** É, é, pronto. Publicado no *Notícias*, *Notícias da TV*. É isso? **M.:** Isso. Isso. *Notícias da TV*. **A.:** É... Escrito por João da Paz. O texto intitulado tal e tal, escrito por João da Paz e publicado no *Notícias da TV*... Bota UOL?

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

Nos trechos ora apresentados, vemos, na produção presencial, que M. não faz qualquer sugestão quando A. pergunta “Como é que a gente bota isso?”. A. ainda estava organizando a ideia, mas, para M., já estava suficientemente bom. Entretanto, na produção virtual, M. faz uma sugestão que é prontamente aceita por A.. Juntos, os estudantes organizam a ideia, que é textualizada por A.

Podemos observar, nesses dados, a alternância dos sujeitos do discurso funcionando conforme postulam os intelectuais do Círculo de Bakhtin: "O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva" (BAKHTIN, 2016, p. 29). Contudo, na elaboração textual realizada presencialmente, a atitude responsiva de M. é mais passiva, mais silenciosa, baseada na compreensão e na concordância; na elaboração realizada de maneira virtual, por sua vez, ocupa uma posição mais ativa. Vejamos outro trecho do *corpus*.

Resenha – Presencial	**Resumo – Virtual**
A.: Cortella inicia seu discurso, né? **M.:** Lembrando... é ruim? **A.:** Não, acho bonito. Relembrando o primeiro livro, sua primeira leitura... sua primeira leitura, qual seja, *Reinações de Narizinho*, de Monteiro... Ai, que raiva de Monteiro Lobato! (Risos)... De Monteiro Lobato. Você acha... É... O bom da resenha é a gente trazer coisas de fora, né? Você acha que precisa falar da... **M.:** Da censura? **A.:** Não, da Clarice Lispector... A gente pode falar: que, curiosamente, que, tipo assim, não é uma informação relevante, mas é uma informação. **M.:** Hunrum. **A.:** Curiosamente, foi o objeto... vou botar bem assim, ó: livro-objeto-desejo. Que que você acha? **M.:** Bom.	**M.:** Isso. O que eu acho legal a gente dizer é que são, tipo, sei lá... É que não aqui ainda direito, mas é que são três personagens mulheres e dois homens, entendeu? E que, nas duas séries, né? E isso que você falou, que a personalidade deles é idêntica. É uma cópia mesmo, né? Quer dizer, a gente não fala que é uma cópia, né? No texto. Não afirma que é uma cópia. Mas o que ele traz é isso, né? Que são personagens correspondentes, tipo, no gênero, que são, sei lá, três mulheres e dois homens... não sei se é isso, a gente tem que olhar direito pra ver se é... e que têm personalidades idênticas, né? Acho que a gente fala isso mesmo. Comenta... num parágrafo acho que dá. Agora, deixa eu ver aqui o que ele fala... Ó... Na verdade, pela foto dá pra ver, né? Pela foto da capa do... **A.:** Sim. **M.:** Mas, na verdade, se a gente trouxer essas informações agora... Você tá escrevendo? É que aqui pra mim não tá aparecendo o que você tá escrevendo. **A.:** Agora, não. Mas eu escrevi enquanto você pesquisava. O que você tava falando, inclusive... De correspondente... até usei tua palavra aí. **M.:** Xô ler aqui.

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores.

Nos excertos supramencionados, M., mais uma vez, se põe em um lugar de passividade durante a construção textual realizada de maneira presencial. Primeiro, o estudante sugere o uso do termo "lembrando", mas já insinua, por meio de uma pergunta, que, talvez, a palavra seja ruim, o que é rebatido por A. Em seguida, A. comenta a possibilidade de inserir, na resenha, um diálogo com *Felicidade Clandestina*, conto de Clarice Lispector, algo que ele já havia proposto anteriormente, e M. havia achado graça. Dessa vez, porém, M. aceita a ideia sem fazer qualquer objeção.

Por outro lado, na produção virtual do resumo, M. diz o que precisa ser colocado no texto, apresenta toda a ideia, mostrando diversas explicações e argumentos. Enquanto isso, A. assente silenciosamente e textualiza o que diz o seu parceiro de escrita, o que fica claro com a declaração "Mas eu escrevi enquanto você pesquisava. O que você tava falando, inclusive... De correspondente... até usei tua palavra aí".

Podemos observar, ainda, no diálogo mantido pela dupla durante a construção da resenha, que, além do diálogo entre os interlocutores, há, também, um diálogo explícito com outro discurso: o texto de Clarice Lispector. Lembremos que, de acordo com o pensamento bakhtiniano, apesar de o diálogo face a face ser a forma mais clássica da comunicação discursiva, as relações dialógicas não acontecem apenas no diálogo real, nas réplicas desse diálogo, mas todo enunciado é "plenos de tonalidades dialógicas" (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Por último, vamos observar mais dois excertos dos nossos dados.

Resenha – Presencial	Resumo – Virtual
A.: Esse "além disso" tá meio problemático? **M.:** Não. Tá ótimo. Eu só achei assim... "o próprio autor", tipo, Cortella ou Monteiro Lobato? **A.:** Eu acho que não, porque a gente se refere à Cortella como escritor, a gente nunca disse que ele é autor. **M.:** Ah, sim. Eu acho que é o vício de que, geralmente, quando escreve resenha, quando fala de autor, é aquele que tá escrevendo o texto...	**A.:** A gente pode, a gente pode, pode dizer de forma superficial isso aqui né? Vou botar lá que uma foi aos domingos, a outra foi as quintas, e eram no mesmo horário, e cada uma tinha um público alvo, é o que o cara tá dizendo né? **M.:** É, ele fala isso. É... o diretor da série ou do canal que fala isso? **A.:** Não. Eu tô falando que quem fala isso é o Paz. [...] **M.:** Sim. Eu não acho que é importante

A.: Ah, entendi. Mas a gente pode botar... A gente pode trocar... Além disso, o próprio Monteiro Lobato... Você acha que deu mais... **M.:** Não, acho que não. É que, assim, acho que é isso, acho que é o vício da gente ler, quando a gente ler uma resenha, que fala de autor, é aquele que fez. E, por ser Cortella, aquele que tá falando, eu remeto autor a ele. Entendeu? Mas eu acho que... Acho que não, porque, realmente, citou aqui, né? Lobato... **A.:** Tem certeza? **M.:** Bora botar Monteiro Lobato pra não correr o risco.	isso de horários, tipo assim, porque, claro que era uma concorrência, né? Se era um plágio... Mas o que eu acho que era legal falar, que, na verdade, já ia puxar pro último tópico, era disso de... da justificativa de... **A.:** Do público alvo. **M.:** Isso. Porque que... Que ele fala, né? Que, tipo assim, do público alvo. Isso. Que seria a justificativa de ter criado uma outra série igual, só que com pessoas brancas. **A.:** Hunrum. Tá. Como é que a gente fala?

Fonte:Banco de dados dos pesquisadores.

Nesse último trecho dos dados do texto elaborado de maneira presencial, vemos que M. sugere uma mudança, pois, para ele, o uso de “o autor” está ambíguo. A. contra-argumenta e M. imediatamente começa a dizer que talvez seja um vício dele, um costume por ser comum o uso de “o autor” em resenhas para se referir ao responsável pela obra-fonte. Assim, ele não insiste que o trecho está ambíguo e é A. quem opta por fazer a troca, para não correr o risco de o leitor fazer uma leitura equivocada, o que mostra que, de fato, poderia haver dupla interpretação. Embora sua observação estivesse correta, M. não insistiu nela.

Na produção do resumo, mais uma vez, observamos M. em uma postura ativa. Dessa vez, ele, além de discordar de A. sobre a inserção de informações a respeito dos horários em que as séries comparadas no texto eram exibidas, argumentando que não eram informações importantes, também defende a importância de se falar do público-alvo das séries, pois, dessa forma, poderiam fazer uma conexão com o parágrafo do resumo que viria a seguir.

Em nosso *corpus*, encontramos diversos outros momentos de diálogo em que foi possível perceber mudanças na relação entre A. e M. de um ambiente de escrita para outro. Todavia, considerando a nossa disponibilidade de espaço, finalizaremos as nossas reflexões na seção que se segue.

4. Conclusão

Nesta investigação, nos propomos a investigar como a mudança do ambiente presencial para o ambiente virtual interfere na relação entre uma dupla de estudantes universitários durante o processo de construção de uma resenha e de um resumo, de maneira a modificar (ou não) a influência que um tem sobre o outro nesse processo.

De modo geral, nossos dados mostram que A. tem o domínio das duas produções, demonstrando estar à vontade tanto em uma quanto em outra forma de interação com seu parceiro de produção. M. por sua vez, participa mais ativamente do texto produzido virtualmente: enquanto na resenha, elaborada presencialmente, ele aceita com mais facilidade as sugestões de A., fazendo menos acréscimos e questionamentos, no resumo, elaborado de forma virtual, M. se mostra mais participativo, questionando, argumentando e apresentando suas ideias; consequentemente, suas escolhas linguísticas acabam aparecendo mais no texto feito virtualmente do que no texto feito presencialmente.

Dessa forma, podemos concluir que embora tenha havido influência mútua entre os escreventes nas duas produções, houve mudanças no processo de negociação entre eles. Assim, entendemos que a mudança do ambiente presencial para o virtual não dificultou a relação entre os parceiros de produção; ao contrário, parece ter facilitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, Anne Carolline Dias Rocha. *Participação, negociação e escolhas*: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha?. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. 154f.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias*: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

FEMINICÍDIO: OS SENTIDOS NOS CONSTRUCTOS DO DISCURSO DA IDEOLOGIA PATRIARCAL EM JOAO DE BARRO E CABOCLA TERESA

Alguimar Amancio da Silva (UEMS)
alguimaral@hotmail.com
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

RESUMO

A Análise do Discurso, de linha francesa, é uma ciência que se propõe a estudar o discurso, a partir da interação do sujeito, língua e condições de produção. Esses elementos são fundamentais para o exercício da leitura e da compreensão discursiva. Por meio da práxis da Análise do Discurso busca-se demonstrar academicamente a construção de sentidos e posição ideológica do enunciador sinalizada pela materialidade linguística de nosso objeto de estudo. Esse trabalho visa uma reflexão acerca da gênesis dos sentidos de discursos da ideologia patriarcal que desencadeia a violência de gênero, a prática hedionda do feminicídio na sociedade. O estudo, aqui ora desenvolvido, sob a ótica dessa abordagem científica, discute a temática da ideologia patriarcal, tendo como foco a análise da construção dos sentidos do sujeito face à mesma e, traz como objeto desse estudo enunciados discursivos coligidos das músicas João de Barro e Cabocla Teresa, clássicos da historiografia musical sertanejo brasileiro. Os enunciados selecionados possibilitam que se analise os sentidos dos discursos da posição sujeito homem, mantenedores de uma ideologia que apregoa o papel de submissão total e irrestrita obediência que as mulheres deve ser obrigadas a assumir em relações conjugais na sociedade.

Palavras-chave:
Discurso. Feminicídio. Linguística.

ABSTRACT

Discourse Analysis, from the French line, is a science that proposes to study discourse, based on the interaction of the subject, language and conditions of production. These elements are fundamental for the exercise of reading and discursive understanding. Through the práxis of Discourse Analysis, we seek to demonstrate academically the construction of meanings and ideological position of the enunciator, signaled by the linguistic materiality of our object of study. This work aims at reflecting on the genesis of the meanings of discourses of the patriarchal ideology that triggers gender violence, the heinous practice of feminicide in society. The study, now developed, under the perspective of this scientific approach, discusses the theme of patriarchal ideology, focusing on the analysis of the construction of the subject's senses in face of it and, brings as object of this study discursive statements collected from the songs João de Barro and Cabocla Teresa, classics of Brazilian backcountry musical historiography. The selected statements make it possible to analyze the meanings of the discourses of the subject-man position, maintaining an ideology that promotes the role of total submission and unrestricted obedience that women should be forced to assume in conjugal relations in society.

Keywords:
Feminicide. Speech. Linguistics.

1. Introdução

Nosso estudo sob a perspectiva da Análise do Discurso, de Michel Peucheux, refere-se aos sentidos nos constructos dos sentidos do discurso patriarcal tendo como objeto de análise, recortes selecionados, extraídos das músicas sertanejas, Cabocla Teresa e João de Barro. A partir desses, buscamos analisar os sentidos presentes no discurso, delineando a ideologia patriarcal, que culmina no comportamento hetero-machista e a consequente prática da violência de gênero, o crime contra a vida da mulher, denominado feminicídio.

Este trabalho contribui para a reflexão e exemplificação de como a linguagem é utilizada em discursos musicais; e como a mesma, enquanto cultura e entretenimento, pode também servir como propósito para "legitimar", "justificar" e "divulgar lições" de honra masculina, da "necessária e imprescindível" submissão da mulher ao homem e "avisos" sobre a lascívia, a falta de caráter, a falsidade e hediondez femininas, discursos esses compõe e sustenta a ideologia patriarcal.

O pressuposto teórico da AD, no presente trabalho, tem como objetivo explicitar esses sentidos presentes nos constructos do discurso da ideologia patriarcal. A premissa de nosso estudo é a de que a ideologia do patriarcado (A total devoção e submissão da mulher ao homem) assume uma materialidade discursiva e histórica quando analisamos os recortes selecionados; e que se por definição, o discurso é o efeito de sentido entre dois sujeitos, a nossa ação intelectual se volta a demonstrar, tendo como base a AD, os constructos de sentidos que possibilita e teima em perpetuar a ideologia patriarcal.

2. Fundamentação teórica

2.1. O discurso em AD

A AD surgiu na França em 1969, com a publicação da obra Análise automática do discurso, de Michel Pecheux, onde, pela primeira vez o discurso é posto como objeto de análise. Ela se constituiu no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares, que são

ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e Psicanálise (ORLANDI, 2015, p. 48).

Observe-se, entretanto, que – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente se ser absorvida por ele (ORLANDI, 2015, p. 18).

A autora nomina a confluência destas disciplinas de entremeio, pois ocorre na contradição. Ao invés de utilizar a interdisciplina, que dá a ideia de instrumentalização de uma disciplina pela outra (ORLANDI, 2017, p. 24).

Segundo a mesma (ORLANDI, 2015, p. 18), trabalhando as confluências desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto, este novo objeto é o discurso.

Discorrendo ainda sobre a confluências dessas disciplinas, Linguistica, Marxismo e Psicanálise, ela assegura que – dada uma conjuntura teórica que a Análise do discurso que praticamos conquistou em desenvolvimento – nos coloca no entremeio entre uma Semântica discursiva em que entra não só a língua ou as línguas, mas também as configurações discursivas ou próprias aos diferentes campos do real, no entremeio entre a língua como real específico formando o espaço do contraditório do desdobramento das discursividades e unidades de análise de diferentes materialidades significantes, na posição entre estar, no meio dos sentidos ou na unicidade/objetividade obrigada da informação, entre o que a psicanálise pode oferecer á analise do discurso e aquilo que a análise do discurso pode oferecer, arguindo o campo da psicanálise (como o da linguística) particularmente o que já se produziu sobre a relação língua/sujeito/história e a ressignificação dessas noções quando tomadas no entremeio, pois não é mais a língua do linguista, não é o sujeito da psicologia, nem o da psicanálise, não é a história do historiador. E assim por diante. Entremeio, significa, sobretudo, não pensar as relações hierarquizadas ou instrumentalizadas, ou aplicações.

Invista-se da transversalidade de disciplinas, pensadas como, segundo (PÊCHEUX, (1969), empréstimos que se usam como metáforas, o nosso contexto científico (ORLANDI, 2016, p.11).

E é assim que, no entremeio das disciplinas, acima elencadas, segundo Gregolin (2003, p.7), Pêcheux constituiu um novo objeto – o discurso – que não é o dado empírico, que é diferente de texto, que coloca o linguístico em articulação com a História. Assim desde a sua fundação, na análise do discurso derivada de Pêcheux, o discurso é entendido como um conceito que não se confunde com o discurso empírico de um sujeito (parole saussuriana), nem com o texto (o discurso está na manifestação de seus encaixamentos, sendo um processo, é preciso desconstruir a discursividade para enxergá-lo), nem com a função comunicacional (contra a vulgata da comunicação jakobsoniana que pensa o emissor e o receptor como sujeitos empíricos).

2.2. Ideologia e sujeito

A evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2015. p. 44). A ideologia é a condição para a constituição do sujeito. O sujeito é interpelado pela ideologia para a produção do dizer (ORLANDI, 2016, p. 153).

Segundo a autora (2016, p.153), o discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre a língua e a ideologia. Discursivamente consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua.

Por isto ao observarmos como a língua produz sentidos temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Para Orlandi (2015, p. 45), o sentido é assim uma relação determinado do sujeito afetado pela língua com a história. É o gesto de interpelação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a herança da subjetivação, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade, não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pêcheux diz que a ideologia e o inconsciente são estruturas funcionamentos, e sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um

tecido de evidências "subjetivas", entendendo-se "subjetivas", não como que afetam o sujeito, mais, mais fortemente, como "nas quais se constitui o sujeito" (PECHEUX, 2009, p. 147). Desta forma a ideologia é parte fundamental no processo da constituição do sujeito e dos sentidos. Não existe a possibilidade de haver sentido sem ideologia.

A identificação do indivíduo com determinada formação discursiva o faz posicionar-se de forma inconsciente, adotando as ideologias pré-determinadas por outros discursos. Através da cadeia de significantes, se coloca a questão do simbólico de modo a abrir caminho para o que fracassa, o que falha, o que falta, ou dito de outra forma, pelo atravessamento do inconsciente e das ideologias.

3. Corpus da pesquisa

3.1. Os sentidos nos constructos do discurso patriarcal

A compreensão das desigualdades e hierarquia de poder, entre homens e mulheres, abarcam as filiações ao discurso machista e a constituição dos seus sentidos, elementos determinantes para construção dessa relação histórica. Os sentidos e os discursos que dão origem, alimentam e propagam a relação de gênero estão abrigados em nossa memória, compreendida em Análise do Discurso, como o interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente), pois segundo Pêcheux (1990, p. 56), o discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele se irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de desestruturação, reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas, de identificação no seu espaço.

Portanto, se a questão de gênero é central, permeando a violência praticada contra a mulher, o feminicídio tem que ser refletido à luz da história e dos discursos circundantes que motivam o seu acontecimento. A partir dessa perspectiva, a memória discursiva seria como que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos, (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados, etc.) de que sua leitura necessita. A condição do legível ao próprio legível. (ORLANDI, 2016, p. 63)

A condição da compreensão (o legível) da prática da violência (ao próprio legível), de uma "lógica" dominação masculina, uma "devida" subordinação feminina, é resultante de discursos, pilares de uma ideologia, que, a partir de características biológicas, diferenciaram os grupamentos humanos, em homens e mulheres, estabelecendo um padrão cultural, que foi aprendido ao longo das gerações.

Esse padrão cultural, apesar da linha bastante tênue que os separa, atribui discursivamente um sentido único para as palavras sexo e gênero, evidenciando nesse mecanismo a não transparência das palavras. Por conta de tal mecanismo, nas relações de "sentidos evidentes" (como que ele já estivesse ali significando acertadamente os objetos e as coisas), ser homem, ser mulher, leva respectivamente ao masculino e ao feminino. Ou seja, posições distintas, diferentes espaços autorizados a ocupar, como pode ser observado nos enunciados abaixo:

> (08) "Para construir seu ninho, **seu amor lhe enganava**"
> (João de Barro, Teddy Vieira, 1956)
>
> (30) "Pensando em ser tão feliz
> Mas a Teresa, doutor
> Felicidade não quis"
> (Cabocla Teresa, João Pacífico & Raul Torres, 1937)

A partir dos enunciados (08 e 30) é possível perceber a constituição dos discursos (suas relações, suas filiações históricas), que "justificam" uma ascendência do masculino ao feminino, impondo e exigindo do segundo, a total submissão por conta de uma ideologia de gênero. Assim, nos deteremos a analisar as condições de produção que culminaram criando/reproduzindo/reafirmando os discursos sobre as diferenças entre ser homem e ser mulher, dentro da nossa sociedade, ou seja, a filiação dos enunciados (08 e 30), ao patriarcado, pois como lembra Rodrigues (2010),

> Os discursos ao se constituírem, trazem além de suas características especificas (seus sentidos, seus efeitos, suas relações, suas filiações históricas) as suas temáticas, a partir da forma de articulação e de funcionamento de conjunto de objetos inscritos em seu interior. (RODRIGUES, 2010, p. 54)

Portanto, a nossa análise busca superar a ilusão de transparência das palavras, vencer a opacidade das palavras, cujas acepções masculino–feminino, dizem respeito à categoria biológica; e homem–mulher à categoria cultural. São os estudos e conhecimentos biológicos que definiram o masculino e o feminino como identidades sexuais, contudo as características dessa definição têm permanecido constantes no decorrer da

história.

Os papéis, socialmente engendrados e "justificados" historicamente, para o masculino e o feminino, resultaram na distinção entre o ser homem e o ser mulher dentro da sociedade. Assim, o ser homem dentro da sociedade implica para o homem, candidato a tal posto, sustentar casa, mulher e filhos. Na relação com a música "João de Barro", ser homem é ser capaz de construir um ninho.

Para Orlandi (2015, p. 38), na análise do discurso, há noções que encampam 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".

Para construir seu ninho, implica que o homem, assim como o pássaro, sai para trabalhar para a construção de seus lares. O trabalho do João de Barro, para a construção do ninho, o leva a um interminável vai e vem com o barro "massado", para fazer sua casinha "lá no alto da paineira". Já na labuta do homem, seja na fábrica, na indústria, na lavoura, no banco, em trabalhos intelectuais ou braçais, ele precisa se esforçar, se dedicar, empreender força de trabalho para a construção e manutenção da sua morada. Temos no enunciado "para construir seu ninho", o discurso do homem dedicado, perseverante, trabalhador e com disposição para vencer o cansaço e construir um lugar especial para a mulher e os filhos. No exposto acima temos uma imagem: homem, dedicação, esforço, trabalho, ações que se voltam para a construção do lar, bem-estar da mulher e filhos.

O homem que trabalha e cuida da mulher e dos filhos é um dos constructos em funcionamento nas Formações Imaginárias do patriarcado. A concepção de Formação Imaginária, aqui aventada, está de acordo com o explicitado por Orlandi (2015, p. 38), que apregoa que não são os sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. Cabe acrescentar que a Formação Imaginária é constitutiva do funcionamento do discurso. Na ideologia patriarcal a posição sujeito homem é o mantenedor, sendo o responsável pelo abastecimento, disciplina e funcionamento do lar.

A posição-sujeito mulher deve passar, lavar, cozinhar, cuidar dos filhos, das lides domésticas. Tais obrigações fazem parte da formação

discursiva do patriarcado. Entendemos aqui que a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015, p. 40). Para Pêcheux (1975, p. 162), "toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui – sua dependência com relação ao todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincadas no complexo das formações ideológicas". Em tais Formações Ideológicas, a posição mulher se ocupa com a reprodução e cuidados com o lar. O lar é o local de convivência da família, onde o casal deve viver em harmonia e educar os filhos, frutos dessa relação.

Cabe ainda, no enunciado (08) assinalar a presença metafórica da palavra "ninho". A palavra "ninho" é essencialmente uma metáfora, ela é da ordem do simbólico – é lugar de interpretação, da ideologia e da historicidade (ORLANDI, 2015, p. 43). Enquanto lugar da historicidade, a sua utilização nos remete à primeira metade do século XIX, ao período romântico. Destacamos o uso da palavra ninho, enquanto uma forma criativa de apelar à imaginação, à sensibilidade, uma versificação livre e subjetiva do amor e da mulher. Nesse sentido, o seu uso, pelas evidências e características acima descritas, tem sua origem no Período Romântico.

Sendo também a construção do ninho o local da ideologia, em o homem constrói o ninho. Tarefa reservada ao homem, tipicamente masculina, o homem é quem compra, aluga, edifica o ninho, para receber, morar, viver com sua companheira. Construir o ninho se equivale a providenciar o lar, missão que cabe ao homem executar. É preciso pensar ainda no local da interpretação, onde o ninho é significado como uma prova de amor e para o amor. Um ninho é um lugar onde a vida dá seguimento ao seu curso, berço da família e da sociedade. Um ninho é pensado, construído para uma companheira. É uma alcova de amor. Um local cercado de cuidados para não ser exposto às intempéries. É no ninho que, como uma extensão e testemunho de um amor vivido a dois, os filhos são gerados, criados, educados. Lugar para se viver a vida, onde se tem a cumplicidade e a exclusividade dos desejos. Lugar de paz indescritível, que nos faz sentir saudades e quando estamos passando por momentos difíceis em nossas vidas, tendemos a querer voltar ao ninho, um ninho construído para viver uma feliz história de amor a dois.

Porém, no enunciado (08) da música, a mulher não quis a felicidade. A felicidade é aqui colocada como o amor e a segurança de um homem dedicado, trabalhador, honesto e que fez, com muito esforço, um

ninho de amor para os dois. A felicidade é ser senhora, dona de um lar, um marido honesto e trabalhador e filhos queridos. A felicidade é ter um homem para sustenta a ela e aos seus filhos. Há uma recusa da mulher, que não quis mais participar desta felicidade. A mulher que havia aceitado os termos do discurso e havia ocupado a posição sujeito mulher do discurso patriarcal, decide não mais viver essa posição na relação com esse sujeito homem, em uma situação de companheirismo ou marital.

A felicidade é entendida como esse mundo que ela compartilhava e que não quis mais. O não querer mais essa felicidade, não se realiza com uma conversa franca entre os amantes, sobre as dificuldades e interesses de uma vida vivida e sonhada a dois. O não querer mais a felicidade se dá de forma vil e reprovável. O não querer mais a felicidade é se voltar para outro, dormir com outro, no dizer de Ferreira (1999, p. 758) (...) 6. Praticar adultério; trair, (...), conforme o final do enunciado (08).

Assim, temos uma oposição em que, a mulher que trai, ou traiu, não tem compromisso com o amor que o homem lhe devota/devotou, é uma pessoa que não se importa com o sentimento que o outro lhe oferta, logo, quem não se importa com o sofrimento e o amor de outro alguém é uma pessoa fria, insensível, uma pessoa má, uma mulher sem coração. Por outro lado, o homem que foi enganado é o homem dedicado, perseverante, trabalhador, honesto, o construtor do ninho de amor e mantenedor do lar. O homem que foi traído enquanto saía para trabalhar, que carrega a conotação de ser algo sagrado, é um bom homem é um homem trabalhador e que cuida do seu lar. Foi enganado enquanto ia para o trabalho em busca do salário para a manutenção do lar.

Enquanto mecanismo de funcionamento dos sentidos, nos enunciados (08) e (30), temos um alguém bom, trabalhador, dedicado, perseverante e honesto em oposição a um alguém falso, adúltero e leviano. Temos o certo contrapondo o errado. Um bem contra o mal. Temos um alguém que “a felicidade não quis”, abandonando uma posição sujeito mulher, até certo ponto referendada e apoiada pela maioria da sociedade. Um discurso socialmente construído sobre posições, que fabricam sonhos de ninhos de amor, sacralidade na reprodução e tarefas domésticas. Um homem que sustenta um lar e uma mulher que se encarrega da casa e dos filhos, uma ideologia patriarcal perfeita.

Diante de tal quadro, é importante destacar que “a felicidade ela não quis”, poderíamos acrescentar “não quis mais”, está afeito aos movimentos em que os sujeitos e os sentidos fazem seus percursos. Nessa

relação, podemos considerar o real da língua que é sujeito à falha e o real da história que é passível de rupturas, o que propicia transformações. Possibilitando a movimentação dos sujeitos e dos sentidos. A língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar, se significa (ORLANDI, 2015, p. 43).

A felicidade que ela não quis corrobora o equívoco e a falha da língua na constituição dos sujeitos. O discurso milenar, que constrói/construiu a posição sujeito mulher, não foi eficiente o bastante para manter "Teresa" nessa posição, conforme o enunciado (08). Essa felicidade parece não ter seduzido completamente Teresa. Essa felicidade ela não quis, o discurso pronto e acabado, receitado para a felicidade das mulheres, marido, filhos e um ninho de amor.

Considerando o que diz Orlandi (2015, p. 35), é possível atribuir tal "rebeldia" á incompletude da linguagem. De acordo com a autora a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É importante ressaltar que os movimentos dos sujeitos e dos sentidos, as alternâncias de desejos, as alternâncias de posições, quando o real propicia o equívoco, se abismam na falha, não são bem vistos pela sociedade do discurso.

O efeito de sentido dos enunciados que compõem a música "João de Barro" é o de que a mulher e o pássaro fêmea são adúlteros, ambas menosprezam a dedicação e o amor devotado a elas. O sucesso alcançado pela música se define como uma prática política, gesto de acusação realizado por sujeitos que, ao assumir a verossimilhança da estória ficcional, homem dedicado-pássaro-mulher-traição, traduz a dicotomia simplista de um homem que foi dedicado, amoroso, trabalhador e honesto numa relação com uma mulher adúltera e desonesta. Na prática política verificamos a inscrição de uma posição sujeito que não tem dúvidas quanto à canalhice e falta de caráter de mulheres que ultrajam o ninho duramente construído.

3.2. A relação entre discursos: tradicional x religioso

Analisaremos, nesse momento, o discurso tradicional e o discurso religioso presente nos enunciados, com o objetivo de melhor compreender os movimentos de sentidos dos sujeitos, a partir das similaridades e

diferenças adotadas frente ao adultério, por influência destes discursos. Os discursos (ORLANDI, 2015, p. 84), enquanto o efeito de sentido entre interlocutores, "o que interessa primordialmente ao analista são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissões às formações discursivas, modo de funcionamento".

Os enunciados que selecionamos para o desenvolvimento de nossa reflexão, em que analisaremos o modo de funcionamento desses discursos, são todos da mesma música "João de barro", quem tem como autor/intérprete Teddy Vieira (1956):

> (10) "João-de-barro viu perto sua esperança perdida
> Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida"
>
> (11) "Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez
> Nosso Senhor me deu força nessa hora
> A ingrata eu pus pra fora
> Onde anda eu não sei"
>
> (43) "O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira"
>
> (44) "Que semelhança entre o nosso calvário"

Sobre a importância de se estudar o modo de funcionamento dos discursos, Orlandi (2015) diz que:

> O que caracteriza o discurso antes de tudo, não é o seu tipo, é o seu modo de funcionamento. Os tipos resultam eles mesmos de funcionamentos cristalizados que adquiriram uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extraordinários, lógicos psicológicos, sociológicos, etc. (ORLANDI (2015, p. 84)

É necessário analisar a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo. Nessa direção, o enunciado (43) "O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira" aponta uma convergência entre os sujeitos. A convergência se dá na busca do exemplo, tendo como sentido para ambos, a felicidade significada como lar e companheira. Num segundo momento o discurso da traição sofrida, por ambos. Num terceiro momento temos a oposição entre os discursos dos sujeitos, em que se cristaliza a presença de um discurso religioso em oposição ao discurso machista. Temos então que a relação entre sujeitos é marcada pela posição igualitária de homens em busca da felicidade e, posteriormente, sujeito religioso X sujeito machista.

A produção de sentido, em um dado discurso, decorre da ação de variados fatores, entre os quais, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. No processo parafrástico, temos um retorno ao mesmo espaço do dizer, e o sentido já se encontra ali, nesse dizer, engendrado pela história, pois, segundo Gregolin (2003, p. 42), é "apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá". A autora afirma, ainda, que em todo dizer há um dizível que diz respeito à memória, por isso "as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas com outras formulações".

Já os processos polissêmicos estão relacionados ao deslocamento, as rupturas nos processos de significação. A polissemia é marcada pela possibilidade de algo que escapa no dizer, de um jogo onde o equívoco pode dar as cartas no discurso. E é a partir do parafrástico e do polissêmico que se dá a construção do sentido.

Os sentidos dos sujeitos são semelhantes, num primeiro momento onde o lar e a companheira significam um sonho realizado; depois os sentidos decorrentes da dor da traição ainda se aparentam similares aos dois. No entanto, há uma diferenciação e movimentação dos sentidos na resposta ao acontecimento do adultério. A relação com o referente discursivo, no enunciado (44) "Que semelhança entre o nosso calvário", o adultério provoca o movimento dos sentidos e faz os sujeitos envolvidos assumirem posições.

O discurso do adultério funciona como um sentido histórico da traição em confronto com um discurso religioso. Um dos sujeitos vai assumir o discurso parafrástico, no enunciado (10) "João-de-barro viu de perto sua esperança perdida; Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida", indo ao encontro do sentido da traição e assumindo o discurso da punição com a morte da companheira, que o fez sofrer no calvário.

O outro discurso é afetado pela religiosidade. Tal qual o primeiro, há um sofrimento do indivíduo em razão da traição e também uma vontade de tirar a vida da companheira, como no enunciado (44) " Que semelhança entre o nosso calvário". Porém, há um confronto e alternância dos sentidos, na arena da língua, uma luta entre o discurso parafrástico X discurso lúdico (categoria religioso), como no enunciado (10) "João-de-barro viu de perto sua esperança perdida. Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada **presa pro resto da vida**" (grifo nosso) X

o enunciado (11) “Só que eu fiz o contrário do que o João de barro fez; **Nosso Senhor me deu força** nessa hora (grifo nosso); A ingrata eu pus pra fora; Onde anda eu não sei” (João de Barro, Teddy Vieira, 1956). Nesses enunciados, que primam pela supremacia dos sentidos, cujo resultado irá definir qual posição o sujeito assumirá. O continuum infinito de discursos, de posições masculinas, que apregoam nas vozes sem nome que a honra deve ser lavada com sangue.

O continuum de discursos religiosos, onde o Senhor é o caminho, a verdade e a vida e impôs aos homens novos mandamentos, dentre os quais se destaca, “Não matarás”! O religioso que determina que o homem deve aceitar o seu sofrimento na terra e que o reino dos céus será garantido, em razão de sua fé, cumprimentos dos desígnios e vontades de um Deus Pai, Senhor de Tudo! O discurso lúdico religioso: *(*11) “Só que eu **fiz o contrário** do que o João de barro fez (grifo nosso); Nosso Senhor me deu força nessa hora; A ingrata eu pus pra fora; Onde anda eu não sei” (João de Barro, Teddy Vieira, 1956), se sobrepõe ao discurso parafrástico histórico machista: (10) “João-de-barro viu perto sua esperança perdida;Cego de dor trancou a porta da morada deixando a sua amada presa pro resto da vida”.

3.3. Do joão-de-barro ao homem: filiações de sentido

O texto apresenta o pássaro que inveja a felicidade do homem, (43) “O João de barro pra ser feliz como eu certo dia resolveu arrumar uma companheira”, e resolve, também, arrumar uma companheira. O pássaro está num nível supra-animal, ou seja, situa-se no mesmo plano do sujeito da música, tendo como exemplo a felicidade humana. O pássaro constrói seu ninho tal qual o homem havia construído um lar para si. O homem e o pássaro têm suas casas, companheiras e felicidades. Após esse momento eles passam da felicidade para a não felicidade, por conta da traição de suas companheiras, em que de acordo com o enunciado (09) “Mas nesse mundo o malfeito é descoberto”, os dois passam a sofrer em razão do adultério que foi descoberto e que causa o mesmo sofrimento a ambos (pássaro e homem), conforme o enunciado (44) “Que semelhança entre o nosso calvário”.

A partir de então, dois caminhos são apresentados: o da morte dentro do lar X o da expulsão de dentro do lar, como em: (10) “João-de-barro viu de perto sua esperança perdida; Cego de dor trancou a porta da morada **deixando a sua amada presa pro resto da vida**” (grifo nosso)

X (11) "Só que eu **fiz o contrário do que o João de barro fez**; Nosso Senhor me deu força nessa hora; **A ingrata eu pus pra fora**(grifo nosso); Onde anda eu não sei" (João de Barro, Teddy Vieira, 1956).

Em relação à possibilidade da morte, tendo sido o pássaro colocado no nível supra-animal, a sua reação à traição é também uma atitude humana. O pássaro não tolera a traição e mata a companheira. A reação do pássaro está ligada à filiação de sentidos do discurso do patriarcado, que, conforme Orlandi (2015, p. 105), "o interdiscurso significa justamente como uma relação de uma multiplicidade de discursos que sustentam a possibilidade mesma do significar, sua memória". Logo, o pássaro que tranca a porta da morada com sua companheira dentro, na rede de sentidos do discurso, rede de memórias, numa filiação do sujeito traído pela mulher, não aceita e a mata dentro do lar. Na execução do possível, o João-de-barro só pode trancar a sua amada dentro da casa, estando a mesma já morta, pois se viva estivesse, fugiria enquanto ele buscasse o barro para fechar porta da morada.

O João-de-barro nos desvios e intersecções dos sentidos, no movimento dos sentidos e errâncias dos sujeitos, significa o acontecimento registrado na memória dos incontáveis homens que, traídos por suas companheiras, "como forma de punição ao adultério" as mataram dentro dos lares. Pois, pelos discursos sustentadores de posições machistas, constructos do patriarcado, a mulher que se deita com outro homem, merece a morte.

4. Conclusão

O estudo dos recortes selecionados e analisados sob a práxis da AD, aqui desenvolvido, não tem a pretensão de abarcar toda a complexidade e vastidão do tema do feminicídio na sociedade. O trabalho serve como uma reflexão sobre o discurso e uma determinada ideologia, na análise em questão, a ideologia do patriarcado e o *modus operandis* de construção de sentidos dessa ideologia em discursos musicais, onde trabalhamos recortes musicais das canções João de Barro e Cabocla Teresa para fundamentar nossa análise.

Para tanto, abordamos o discurso e sua construção de sentidos, no material analisado, para demonstrar que a violência que o homem é capaz de promover contra mulher em razão de gênero tem no discurso musical a sua "justificativa" para tal comportamento e, ainda que, ao "justificar",

serve como "ensinamento" a outros homens como agir e retaliar mortalmente a honra ultrajada, obedecendo ao ditames da ideologia patriarcal.

Por fim, destacamos que ao voltar nossa atenção para o discurso musical, evidenciou-se que o caráter recreativo e de entretenimento da música na sociedade promove um mascaramento da ideologia presente no mesmo, como que se, ao relatar a tristeza e a "perda da honra", o sofrimento masculino causada pelo abandono e o mau caráter da mulher ou da fêmea, a violência do feminicídio é então "justificada" e passa a ser aceita e compreendida como única e mortal alternativa, o crime de morte perpetrado contra a esposa ou companheira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: Princípios e Procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia, 3. ed. Campinas: Pontes, 2016.

PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

RODRIGUES, Marlon Leal (Org.). *Análise do discurso na graduação*: teoria & prática. Dourados: Nicanor Coelho, 2011.

ANEXOS

João de Barro
(Sérgio Reis)

O João de Barro, pra ser feliz como eu
Certo dia resolveu arranjar uma companheira
No vai-e-vem, com o barro da biquinha
Ele fez sua casinha lá no galho da paineira

Toda manhã, o pedreiro da floresta
Cantava fazendo festa, pra aquela quem tanto amava
Mas quando ele ia buscar o raminho
Pra construir seu ninho o seu amor lhe enganava

Mas neste mundo o mal feito é descoberto

João de Barro viu de perto sua esperança perdida
Cego de dor, trancou a porta da morada
Deixando lá a sua amada presa pro resto da vida

Que semelhança entre o nosso fadário
Só que eu fiz o contrario do que o João de Barro fez
Nosso senhor me deu força nessa hora
A ingrata eu pus pra fora, por onde anda eu não sei
(https://www.letras.mus.br/sergio-reis/103199/)

Cabocla Tereza
(Tonico e Tinoco)
Lá no alto da montanha
Numa casinha estranha
Toda feita de sapê
Parei numa noite a cavalo
Pra mór de dois estalos
Que ouvi lá dentro bate
Apeei com muito jeito
Ouvi um gemido perfeito
Uma voz cheia de dor:

"Vancê, Tereza, descansa
Jurei de fazer a vingança
Pra morte do meu amor"
Pela réstia da janela
Por uma luzinha amarela
De um lampião quase apagando
Vi uma cabocla no chão
E um cabra tinha na mão

Uma arma alumiando
Virei meu cavalo a galope
Risquei de espora e chicote
Sangrei a anca do tar
Desci a montanha abaixo
Galopando meu macho
O seu doutô fui chamar
Vortamo lá pra montanha
Naquela casinha estranha

Eu e mais seu douto
Topemo o cabra assustado
Que chamou nóisprum lado
E a sua história contou"

Há tempo eu fiz um ranchinho
Pra minha cabocla morá
Pois era ali nosso ninho
Bem longe deste lugar.

No arto lá da montanha
Perto da luz do luar
Vivi um ano feliz
Sem nunca isso esperá

E muito tempo passou
Pensando em ser tão feliz
Mas a Tereza, doutor,
Felicidade não quis.

O meu sonho nesse oiá
Paguei caro meu amor
Pra mór de outro caboclo
Meu rancho ela abandonou.

Senti meu sangue fervê
Jurei a Tereza matá
O meu alazão arriei
E ela eu vô percurá.

Agora já me vinguei
É esse o fim de um amor
Esta cabocla eu matei
É a minha historia dotor
(https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89201/)

FILOLOGIA ROMÂNICA E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS COM O TROVADORISMO NA FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Bruna Mikaelle Garcia da Silva (UEMA)
brunamikaely27@hotmail.com
Danilo Corrêa da Silva (UEMA)
danilocorrea1999@gmail.com

RESUMO

Temos por objetivo apresentar um breve histórico sobre Filologia Românica e suas relações com o Trovadorismo. Teoricamente, nos fiamos nos textos de Ilari (1999), Bassetto (2001), Basso e Gonçalves (2010), Moisés (1980) e Teresinha (2009). Para esses autores, com o expansionismo do Império Romano, houve uma mistura linguística e cultural que fez surgir variações na língua latina. Diante disso, foi importante conhecer fatores que influenciaram de algum modo a constituição da língua portuguesa. Metodologicamente, esse estudo partiu de leituras, reflexões e análises críticas e argumentativas de bibliografias buscadas em livros e artigos científicos em páginas da web. Recolheu-se dados e informações para a constituição deste trabalho a partir das aulas da disciplina de Filologia Românica aqui na UEMA. Contudo, observou-se que não é só devido as diferenças linguísticas surgidas do chamado "latim vulgar" que se deu origem as mais variadas línguas românicas, mas essas de alguma maneira influenciaram na constituição da nossa língua, para isso reflexões filológicas são necessárias nessa constituição.

Palavras-chave:
Trovadorismo. Filologia Românica. Latim Vulgar.

ABSTRACT

We aim to present a brief history of Romanesque Philology and its relations with Troubadour. Theoretically, we rely on the texts of Ilari (1999), Bassetto (2001), Basso and Gonçalves (2010), Moisés (1980) and Teresinha (2009).For these authors, with the expansion of the Roman Empire, there was a linguistic and cultural mixture that gave rise to variations in the Latin language. Therefore, it was important to know factors that influenced the constitution of the Portuguese language in some way. Methodologically, this study started from readings, reflections and critical and argumentative analyzes of bibliographies searched in books and scientific articles on web pages. Data and information were collected for the constitution of this work from the classes of the subject of Romance Philology here at UEMA.However, it was observed that it is not only due to the linguistic differences arising from the so-called "vulgar Latin" that the most varied Romance languages originated, but these somehowinfluenced the constitution of our language, for this philological reflections are necessary in this constitution.

Keywords:
Troubadourism. Romanesque Philology. Vulgar Latin.

1. Introdução

A Filologia, palavra do grego antigo, formada pelos seguintes radicais: filos = amigo + logos = estudo, foi utilizada no sentido de "amor ao estudo, à instrução e à erudição. E na antiguidade, o filólogo direcionava seus estudos principalmente ao conhecimento da cultura escrita. Entretanto, posteriormente a filologia passou a ser considerada como uma ciência que estuda, historicamente, uma língua, literatura, cultura ou civilização, com base em documentos como pergaminhos, papiros avulsos, livros e inscrições feitas em pedras, metais, construções e outros materiais (TERESINHA, 2009).

Ademais, ajuda-nos a compreender a origem da nossa língua, contudo, vai muito além disso, perpassando na História (Ciência que estuda os acontecimentos do passado) e Sociologia (Ciência que estuda a sociedade), busca assim, não apenas saber as modificações que as línguas sofreram e as semelhanças que possui entre si, mas quer encontrar as respostas através de fatos históricos e sociais sobre o que desencadeou tais acontecimentos.

Devido a isso, é notória a importância do estudo do Trovadorismo, um movimento que coexistiu com a formação e o estabelecimento da língua portuguesa, e a relação com a língua occitana, da Europa Moderna, a primeira língua literária, por consequência, será mostrada a influência que teve sobre o português, a nossa língua materna. Para este estudo nos baseamos em teóricos como Massaud Moisés (1980), Alfredo Rodríguez (1996), Basso e Gonçalves (2010), Teresinha (2009) entre outros.

Portanto, abordou-se, de modo geral, os conceitos da Filologia Românica e suas relações com o movimento trovadoresco. E de maneira específica descreveu-se conceitos, classificações, principais autores e obras do Trovadorismo e a importância das línguas occitana e galega e suas relações com o movimento trovadoresco, para enfim, se fazer uma abordagem histórica com o surgimento da língua portuguesa.

2. *A importância das relações do movimento trovadoresco com outras línguas para o surgimento da língua portuguesa*

Historicamente, o Trovadorismo foi um movimento que surgiu no século XI, em Portugal, teve seu ápice no final do século XII a meados do século XIV, sendo que, da língua portuguesa, foi o primeiro movimento literário. Em relação as suas origens, é proveniente da região conhecida como Occitânia, e posteriormente se espalhou por toda a Europa. Além disso, baseava-se no teocentrismo, ou seja, Deus era o centro de tudo, o catolicismo tinha grande influência nos escritos trovadorescos, devido ao domínio do clero sobre as questões econômicas e políticas.

Não obstante, o contexto histórico, era o período medieval, no qual o sistema econômico vigente era os feudos, que consistia em grandes propriedades controladas pelo "suserano" (aquele que concedia direito à exploração de suas terras), o senhor do feudo, oferecia assim, proteção aos seus "vassalos" (aqueles que "recebiam" as terras), em troca produziam bens de consumo (MENDONÇA, 2019).

Contudo, a partir do século IV e V, o Império Romano do Ocidente entrou em declínio devido as crises econômicas, as disputas militares pelo poder e as invasões bárbaras. Por consequência, o latim vulgar, que era a língua falada pela população pobre e estrangeira, totalizando a maioria do Império, fez surgir as línguas românicas (derivadas do latim), um exemplo é a nossa própria língua, o português (TERESINHA, 2009).

Nesse sentido, muitas obras desse movimento literário e poético sobreviveram, sendo preservadas em manuscritos conhecidos como *chansonniers* ("cancioneiros"), e uma dessas obras tem um destaque especial, *Leys d'amors* (1356), nela está contida as regras e instruções acerca da arte trovadoresca, no qual, está presente, codificações de formas e estilos usados pelos trovadores:

> As famosas *Leys d'amors*, de 1356, trazem um conjunto de regras ortográficas, fonéticas, morfológicas e estilísticas da "língua romana", além de normas métrica e retórica, sendo uma tentativa de reverter o processo de decadência em que estava a poesia trovadoresca (BASSETTO, 2001, p. 213)

Assim, para título de curiosidade, de origem românica, a língua occitana que foi a primeira língua literária da Europa moderna, a língua dos trovadores, também chamada de occitânica ou provençal (em francês, *langue d'oc*; em occitano, *lenga d'òc*), Basso e Gonçalves destacam que:

> O provençal, do antigo grupo chamado de *langue d'oc*, é um dos Dialetos do ocitânico, com o qual muitas vezes se confunde, e é falado ainda hoje em uma extensa área do sul da França. As diferenças principais com relação ao grupo das línguas *d'oil* é que, enquanto o norte foi dominado pelos francos, o sul foi dominado pelos visigodos (BASSO; GONÇALVES, 2010, p. 54)

Sob essa ótica, é consenso entre os esses estudiosos considerá-la como a língua regional mais falada no território francês; é falada em diversos lugares como: no sul da França (ao sul do rio Loire), Vales Occitanos (região montanhosa do sul dos Alpes e de administração italiana), Mônaco (Zona costeira do Mediterrâneo, na França) no Vale de Arão (Comarca espanhola situada nos Pireneus centrais, no extremo noroeste da Catalunha) e na Guarda Piemontesa (Comuna italiana da região da Calábria).

Diante disso, o Trovadorismo é considerado uma das escolas Literárias mais brilhantes, sendo base e influência para diversos movimentos que surgiria posteriormente, sendo influenciador de toda poesia lírica europeia. Ademais, etimologicamente falando, a palavra trovador é uma forma derivada do francês, tendo por gênese, o vocábulo "*trobar*" da língua occitana, que significa, "inventar" e "encontrar" (KITCHIN, 1987). Logo, é notório que o significado está intrinsecamente ligado ao trabalho dos cancioneiros, que no caso, consistia na composição de poemas, encontrando assim novos versos que expressavam os seus sentimentos e emoções.

Diante disso, as poesias trovadorescas em sua totalidade eram feitas para serem cantadas, fazendo assim, uma aproximação entre a poesia e a musicalidade, por conseguinte, diversos instrumentos musicais eram utilizados como exemplo temos: viola, lira, harpa, flauta, alaúde e pandeiro (MOISÉS, 1980). Assim, as cantigas eram apresentadas em jograis, no qual, consistia em locais onde os poemas eram declamados ou cantados, a maioria das canções possuíam um coro, principalmente no refrão. A maioria dos trovadores eram da alta nobreza, e muitos faziam suas composições apenas por lazer, contudo, havia aqueles que agiam como mecenas de outros artistas.

Além disso, é de grande valia saber que o termo "trovador" era ligado ao compositor das poesias, e o "menestrel", era o músico, que além de tocar os instrumentos também recitava os poemas, por serem cantados facilitavam a memorização pelos ouvintes, sendo que apenas os nobres tinham acesso a educação, por fim, eram chamados de segréis aqueles que tinha a "profissão de trovador", ou seja, eram pagos para cantar e re-

citar suas composições, sendo e o galego português o idioma oficial dessas composições (MOISÉS, 1980).

Por consequência, o Trovadorismo pode ser considerado como um movimento "itinerante", pois os trovadores faziam muitas viagens pelos feudos, burgos e cortes apresentando suas cantigas, Coelho relata que:

> É com os trovadores provençais que renasce a poesia lírica, cuja última manifestação surgira entre os romanos. Novamente a Literatura expressa as emoções interiores do homem, e especificamente a amorosa. Levada pelos trovadores, jograis ou menestréis, largamente protegidos pelas cortes, a poesia trovadoresca atravessa os Alpes e os Pireneus e vai provocar o nascimento da poesia nacional de Portugal, Espanha e Itália. E com ela que nasce a poesia portuguesa. (COELHO, 1993, p. 127-8)

Contudo, a poesia trovadoresca era escrita em pergaminhos e manuscritos, chegando aos nossos dias através das compilações dos cancioneiros, e os mais conhecidos são os pergaminhos *Vindel e Sharrer*, que além de canções possuíam a notação musical, fato que possibilitou gravações contemporâneas de algumas cantigas, como "Ondas do mar de Vigo", do jogral Martin Codax. Assim, dentre os autores que mais se destacaram do Trovadorismo estão: João Soares de Paiva, Ricardo Coração de Leão, João Zorro, Afonso Sanches, Martin Codax, Paio Soares de Taveirós, João Garcia de Guilhade, Paio Gomes Charinho, Pedro III de Aragão, Vasco Martins de Resende, D. Afonso X, D. Dinis I, entre outros.

Desse modo, em Portugal uma obra considerada como ponto de início do Trovadorismo galego-português foi a "Cantiga da Ribeirinha" (ou "Cantiga de Guarvaia"), escrita pelo trovador Paio Soares da Taveirós no ano de 1189 ou 1198 (MOISÉS, 1980), porém não há consenso na data em que foi escrita, e esta foi uma das produções literárias trovadorescas mais antiga do território lusitano em uma época que a literatura portuguesa não possuía, ainda, uma identidade nacional. Ademais, o monarca e trovador Dom Dinis I foi quem incentivou a criação de uma cultura lusitana e estabeleceu o galego-português como a língua oficial do reino em 1290.

Moisés (1980) esclarece que, as cantigas trovadorescas são classificadas em cantiga lírica (de amigo e amor) e cantiga satírica (de escárnio ou maldizer). Nas cantigas de amigo o eu lírico é feminino em que os autores tentam expressar os sentimentos das mulheres, contudo era escrita por homens (trovadores) e sempre em primeira pessoa, apresentando um diálogo baseado em uma determinada história.

Ademais, uma marca constante nesses poemas é que a "donzela" lamenta a partida do seu "amigo", que naquele contexto simbolizava ser o amante ou namorado, sob esse prisma, sempre idealizava essa saudade, mas apesar de ser um amor distante este era real e recíproco diferentemente das cantigas de amor.

Por consequência, a angústia era um sentimento constante que ela sentia. possuindo muitas incertezas acerca do seu amado, não sendo de conhecimento dela se ele voltaria da guerra ou se a trocaria por outra. Nas cantigas de amigo se recorria, também, a religiosidade, fazendo preces a Deus para que o seu amado retornasse. Outro fator interessante era que o tema da natureza sempre era retratado, os cancioneiros relatam nas suas poesias uma espécie de conexão entre os amantes e elementos da natureza como: pássaros, rios, flores, luz etc. (MOISÉS, 1980).

Segundo Moisés, para consolá-la surge o confidente, a pessoa que a "donzela" entrega seus segredos, revela o romance e os mistérios acerca do seu amor, essa revelação pode ser para suas amigas, sua mãe ou até para um elemento da natureza personificado. Por exemplo, apresentamos a cantiga "Balaiada" de Aires Nunes escrita na segunda metade do século XIII:

Bailemos nós já todas três, ai amigas,
so aquestas avelaneiras frolidas,
e quen for velida, como nós, velidas,
se amig'amar,
so aquestas avelaneiras frolidas
verrá bailar.

Bailemos nós já todas três, ai irmanas,
soaqueste ramo destas avelanas,
e quem ben parecer, como nós parecemos,
se amig'amar,
soaqueste ramo destas avelanas
verrá bailar.

Por Deus, ai amigas, mentr'al non fazemos,
soaqueste ramo frolido bailemos
e quenben parecer, como nós parecemos,
soaqueste ramo solo que bailemos
se amig'amar,
verrá bailar.
(NUNES, 1926–1928, p. 235 *apud* MOISÉS, 1980, p. 20)

Paulatinamente, as cantigas de amor escritas na primeira pessoa do singular possuem um eu lírico masculino, essas sofreram grandes influências da arte desenvolvida na região da Provença, localizada no sul

da França em o lirismo provençal se intensificou a partir da chegada dos colonos franceses na Península Ibérica, esses sendo responsáveis por inspirar os trovadores galego-portugueses e trazendo dessa forma a exaltação do amor cortês.

Com esse sentimento, na Baixa Idade Média, período compreendido entre o século X e XIV, no qual, era de grande estima as regras de condutas sociais, principalmente relacionados a ideias de cavalaria, desenvolveu-se a prática do *fin' amor* ("Amor fino") e *amour fine* (amor nobre e puro), consistindo no cortejo que os jovens cavaleiros praticavam para damas já casadas.

Sendo assim, o senhor feudal praticava um jogo amoroso em o amor cortês servia para a estimulação do desejo do jovem cavaleiro de possuir a mulher nobre, e isso é ressaltado em História do Mundo por Fernandes baseado em Georges Duby historiador francês e especialista em história medieval. Para ele, os cavalheiros permaneciam:

> Amontoados na corte do senhor [os jovens cavaleiros] esperavam que a dama dele os distinguisse com um amor sincero e desinteressado. O ideal do amor cortês, tornado comum aos grandes senhores e aos novos-ricos, constituiu assim um meio de atenuar a tensão entre os diferentes estratos da nobreza feudal. [...] O amor puro (*fin'amor*) celebrava a abstinência, conservando ao mesmo tempo uma coloração carnal e, por isso, agradava à alta nobreza. A exaltação, ao mesmo tempo alegre e casta, do desejo suscitado pela mulher amada tomava uma tonalidade quase mística e saciava facilmente os fantasmas dos mais modestos. (DUBY, 1992, p. 108-109 *apud* FERNANDES, 2021)

Diante disso, o cavaleiro nunca concretiza o seu desejo, pois sua dama era idealizada e seu amor inalcançável, era visto como um "coitado" e, possivelmente, nunca iria possuir a amada, porque essa possuía características divinas o que caracteriza a vassalagem amorosa, ou seja, ele seria uma espécie de servo e a dama considerada como sua "senhora", assim, a coita seria o sofrimento proveniente desse amor platônico, como exemplo dessas poesias temos, abaixo, a Cantiga do Rei D. Dinis (1261–1325):

Hun tal home sei eu, ai bem talhada,
que por vós tem a as morte chegada;
vede quem é e seed'ennenbrada;
eu, mia dona.

Hun tal home sei eu que perto sente
de si morte chegada certamente;

vede quem é e venha-vos en mente;
eu, mia dona.

Hun tal home sei eu, aquest'oide;
que por vós morr' e vo-lo em partide,
vede quem é e non xe vos abride;
eu, mia dona.
(NUNES, 1932, p. 93-4 *apud* MOISÉS,1980, p. 18)

Ademais, temos as cantigas de escárnio e maldizer que diferem das cantigas de amigo, em que consistiam na crítica indireta e sarcástica acerca de uma pessoa em que evitava-se citar o nome dessa pessoa que seria alvo das ofensas, por exemplo, temos a canção de Pero Garcia Burgalês, escrita no século XIII:

Esto fez el por ũa as senhor
Que quer gran bem, e mais vos em diria:
Por que cuida que faz i maestria,
E nos cantares que faz, á sabor
De morrer i e des i d'ar viver;
Esto faz el que x'o pode fazer,
Mais outr'omem per ren' nono faria.

E non á já de as morte pavor,
Senon as morte mais la temeria,
Mais sabe bem, per as sabedoria,
Que viverá, des quando morto for,
E faz-[s'] em seu cantar morte prender,
Des i ar vive: vedes que poder
Que lhi Deus deu, mais que non cuidaria.

E, se mi Deus a mim desse poder
Qual oj'el á, pois morrer, de viver,
Já mais morte nunca temeria.
(NUNES, 1943, p. 400 *apud* MOISÉS, 1980, p. 26).

Entretanto, as cantigas de maldizer consistiam em uma sátira direta, um "arsenal" de grosserias e vulgaridades, muitas das vezes chegando a ser pornográfica e obscena. Ao contrário da de escárnio, o nome da pessoa que era o centro dos insultos era citado nos versos. Percebe-se isso na canção de João Garcia de Guilhade, também escrita no século XIII:

Ai, dona fea! Foste-vos queixar
Que vos nunca louv'em meu trobar;
Mas ora quero fazer um cantar
Em que vos loarei toda via;
E vedes como vos quero loar:
Dona fea, velha e sandia!

Ai, dona fea! Se Deus me pardon!
Pois avedes [a] tangrancoraçon
Que vos eu loe, em esta razon
Vos quero já loar toda via;
E vedes qual será a loaçon:
Dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
Em meu trobar, pero muito trobei;
Mais ora já um bom cantar farei,
Em que vos loarei toda via;
E direi-vos como vos loarei:
Dona fea, velha e sandia!
(NOBILING, 1907, p. 67 *apud* MOISÉS, 1980, p. 28)

Enfim, o trovadorismo galego-português influenciou grandemente na fundação da língua portuguesa, essa língua que foi proveniente das transformações sofridas do latim clássico, ou seja, do latim vulgar e as respectivas línguas românicas. Teresinha (2009) relata que foi indiscutível a campanha expansionista romana, em que se moldou a História Antiga e a Moderna, esses tentaram levar sua cultura para os povos dominados e a imporem sua língua, mas não obtiveram êxito, originou-se assim uma espécie de mesclagem entre essas culturas, a partir dessas transformações geraram-se as várias línguas neolatinas como: português, francês, espanhol, italiano, catalão, entre outras.

3. Um breve histórico filológico: a influência de outras línguas na constituição da língua portuguesa

É grande a influência de outras línguas na formação da língua portuguesa, por exemplo do occitano e o galego português, segundo Peixoto da Fonseca (2007) temos vocábulos provenientes desses idiomas como a representação do som [ɲ] nas palavras que apresentam “nh” como: conhecer, manhã e espanhol de origem provençal.

Para Teresinha (2009) a nossa língua é a mais recente dentre as línguas românicas, essa se desenvolveu na Costa oeste da Península Ibérica, localizada na província romana da Lusitânia. Além disso, acrescenta que foi a partir de 218 a. C, período da chegada dos romanos até o século IX, que os estudiosos acreditam que os falares daquela região era uma mistura de latim vulgar com influências de línguas dos povos celtas, germânicos e árabes, contudo, para essa autora, não se tem registros escritos para essa comprovação.

Diante isso, para Rodríguez (1996), o português e o galego possuem a mesma origem e a partir das modificações do latim vulgar na Península Ibérica geram-se os dialetos chamados de romances (ou línguas românicas), contudo o processo de romanização foi mais tardio na parte Ocidental da Península onde se localiza hoje Portugal e a Galiza. Esse autor, ainda, ressalta que mesmo depois da saída dos romanos (século VI), por muito tempo o latim permaneceu como língua escrita, mas o romance já possuía grande influência na língua, fato que é confirmado pelos documentos da época. Assim, em relação a fatores históricos que influenciaram a língua, os romanistas, segundo Ilari, declararam que:

> Na distribuição geográfica dos dialetos ibéricos, os romanistas julgam reconhecer os reflexos de dois processos de conquista: de um lado, a própria conquista da Ibéria pelos romanos; de outro, a "Reconquista", nome pelo qual se indicam as guerras travadas entre os árabes e os cristãos a partir do fim do primeiro milênio, que redundaram na expulsão dos árabes e na consolidação das monarquias cristãs. (ILARI, 1999, p. 168)

Para esse autor, em meados do século XIII houve a unificação de Portugal, tendo em vista que as fronteiras foram definidas, surgiu-se a necessidade de tornar o galego como a língua oficial, sendo definido como "galego português". É nesse mesmo período que surge a mais antiga coleção de textos poéticos do Trovadorismo galego-portugueses, como o "Cancioneiro da Ajuda". Nesse tempo o galego foi tido como:

> A língua oficial da comunidade autônoma da Galiza, no Estado Espanhol. É também falado em algumas áreas fronteiriças de Astúrias, Leão e Zamora. Existem dificuldades para estabelecer as fronteiras do galego, tanto na do Estado Espanhol como na de Portugal (RODRÍGUEZ, 1996, p. 6)

De acordo com os estudos do Instituto Camões (Instituto da Cooperação e da Língua), houve diversos fenômenos de mudança fonética que de algum modo afetaram o léxico português, como exemplo a palatalização dos grupos iniciais latinos **pl-**, **kl-**,**fl-** na africada palatal surda **tš**, nas palavras latinas: ***pl**icare, **cl**amare, **fl**agrare,* gerando: ***tš**egar, **tš**amar, **tš**eirar* do galego português, e por fim chegou-se as formas contemporâneas portuguesa: chegar, chamar, cheirar. O motivo dessa evolução linguística ocorreu pela permanência dos invasores germânicos, suevos e visigodos no Noroeste dessa Península.

Portanto, à proporção que os cristãos avançam para o sul, existe uma interação linguística entre o galego e os moçárabes, nesse momento, começa-se a acentuar as diferenças entre o galego e o português. Diante disso, no século XIV, nasce a prosa literária em português, com o "Livro de Linhagens" e "Crónica Geral da Espanha" ambos escritos em 1344

por Dom Pedro, conde de Barcelona. Nesse período, o português se tornou a língua de Lisboa, assim o galego, que tem muitas semelhanças com o português, comumente falado na região espanhola conhecida como Galiza e no norte de Portugal começou a ser considerado como uma língua arcaica. Enfim, sob esse prisma é que o português moderno surgiu. E em 1572 se concretiza a divisão da língua portuguesa em arcaica e moderna, e isso se deu pela publicação da obra de Luís Camões, "Os Lusíadas" (HERCULANO, 2005).

4. Considerações finais

O intuito do trabalho "Filologia Românica e suas relações históricas e sociais como Trovadorismo na formação da língua portuguesa" foi trazer uma breve reflexão acerca dos acontecimentos que de alguma maneira influenciaram na constituição da língua portuguesa. Desse modo, utilizamos os estudiosos da Filologia Românica com seus textos relacionados a língua latina para se compreender essa relação.

Ademais, sob o enfoque de que a língua portuguesa e a galega surgiram do "romance", denominado galego-português, e de que esse romance é proveniente das evoluções sofridas pelo latim vulgar foi possível se pressupor que essas línguas têm semelhanças e particularidades por razões específicas do lugar onde se estabeleceram, recebendo influências tanto de aspectos históricos como sociais (MENDES; MEDEIROS; OLIVEIRA, 2017).

Observou-se que, o nosso idioma é proveniente das influências e variações da língua latina, contudo, percebemos que a literatura trovadoresca foi um fator determinante para o estabelecimento do nosso idioma. Nessa perspectiva, o Trovadorismo galego-português, foi o nosso primeiro movimento literário que influenciou diretamente na constituição do português como língua. Esse iniciou-se, a princípio, no idioma occitano no período da Idade Média.

Portanto, nessa perspectiva, quando os idiomas galego e português se separaram, esses não perdem suas semelhanças, e consequentemente a língua portuguesa que tem sua constituição derivada desde o latim até influências dos dialetos africanos e indígenas passam pelas mudanças fonológicas, morfológicas e sintáticas. Por fim, fez-se uma conexão entre Filologia Românica e suas relações históricas e sociais com o Trovadorismo na formação da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. 28. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

BASSO, Renato Miguel. GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *História da língua*. Florianópolis-SC: UFSC, 2010.

COELHO, Nelly N. *Literatura e linguagem*. A obra literária e a expressão linguística. 5. ed. Reform. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FERNANDES, Cláudio. Amor cortês medieval. In: DUBY, Georges (Introd.) *et al*., Amor e Sexualidade no Ocident. Trad. Port. de A. P. Faria, Lisboa, Terramar, [s.d.], p. 108-9. *Rev. História do Mundo*. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/amor-cortes-medieval.htm. Acesso: fev/2021.

HERCULANO, Susana. A Língua que falamos.*Revista entre livros*. Ano I n. 8. 2005. p. 75-89. Disponível em: https://historiadalinguaportuguesa.weebly.com/o-galego-portuguecircs.html. Acesso em: fev/2021.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*: com um ensaio de Ataliba T. de Castilho sobre "O português do Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KITCHIN, Darcy Butterworth. *Old Occitan (Provençal) – English Glossary*.Londres: Institut d'estudis occitans de París, 1887.

MENDES, Camilla da Silva; MEDEIROS, Nathalia Reis de; OLIVEIRA, Thiago Soares de. A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim. *Entre palavras*, v. 7, p. 107-31, Fortaleza, ago./dez. 2017.

MENDONÇA, Camila. Feudalismo. *Educa mais Brasil*, 2019. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/feudalismo.

MOISÉS, Massaud. *A Literatura Portuguesa através dos textos*. 9. ed. São Paulo, Cultrix, 1980.

PEIXOTO DA FONSECA, Fernando. V. Sobre a influência do occitano. *Ciber Dúvidas da Língua Portuguesa*. 2007. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-a-influencia-do-occitano/22179. Acesso: fevereiro de 2021.

RODRÍGUEZ. Alfredo Maceira. Galego e português modernos: Um estudo comparativo. *Revista Philologus*. v. 6, p. 30-37. Rio de Janeiro,1996. Disponível em: http://filologia.org.br.

TERESINHA, Leila. História e definição, implicações. In: *Latim Vulgar*. 4. ed. Santa Maria: UFSM, 2009.

FILOSOFIA E LITERATURA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Ivone Nunes da Cruz (IFTO)
ivone.cruz@ifto.edu.br
Timóteo de Sousa Lemos (IFTO)
timoteolemes@ifto.edu.br
Vilma Pinheiro de Sousa (SEMED – Davinópolis-MA)
amlivposh@hotmail.com
Locília de Jesus Silva Costa (IFMA)
locilia.costa@ifma.edu.br
Edinho Benésio Santos (IFTO)
edinho.santos@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta a importância de observarmos nos textos literários, uma mediação privilegiada da racionalidade filosófica. Apresenta-se também a perspectiva do discurso filosófico como diverso e autônomo. O objetivo foi de contribuir para a investigação desenvolvida na relação entre filosofia e literatura. Adotou-se a metodologia da pesquisa de campo com observação em recortes das redes sociais e fragmentos literários, bem como pela revisão bibliográfica, com ênfase em Marcuschi (2011). Os resultados obtidos apontam as perspectivas filosóficas nos textos analisados, bem como a sua capacidade de movimentar as novas cogitações, pois as potencialidades da obra fazem com que o sujeito possa compreender a sua forma de ser no mundo.

Palavras–chave
Filosofia. Estudos literários. Perspectivas conceituais.

ABSTRACT

This article presents the importance of observing in literary texts, a privileged mediation of philosophical rationality. It also presents the perspective of philosophical discourse as diverse and autonomous. The objective was to contribute to the research developed in the relationship between philosophy and literature. The field research methodology was adopted with observation in cutouts of social networks and literary fragments, as well as by the bibliographic review, with emphasis on Marcuschi (2011). The results obtained point to the philosophical perspectives in the analyzed texts, as well as their capacity to move the new thoughts, because the potential of the work makes the subject to understand his way of being in the world.

Keywords
Philosophy. Conceptual perspectives. Literary studies.

1. *Introdução*

A filosofia e a literatura, não obstante, possuem semelhanças e diferenças que podem apontar. E por isso, segundo Carvalho (2013), apreende-se o esforço comum de chegar àquilo a que comumente se chama verdade ou sentido, ou, pelo menos, de tocar parcelas da verdade e perscrutar sentidos possíveis. Ambas aparecem como domínios privilegiados na tarefa de tocar e configurar um fundo essencial por meio do pensamento e do discurso conceptual/crítico e a segunda através da imaginação e do discurso metafórico/poético.

O pensamento crítico, e, portanto, o sucesso da democracia depende muito da habilidade dos cidadãos em distinguir um bom de um mau argumento, não se deixando enganar por confusões. A filosofia crítica estabelece um padrão ideal para o raciocínio correto e capacita quem a estuda a remanejar argumentos contraditórios, assim, como a literatura também o faz, mas num viés artístico (EWING, 1953).

As análises discursiva e literária permitem reconhecer o discurso como uma forma de ação realizada por meio da linguagem, capaz de criar, reforçar, perpetuar ou desafiar práticas sociais. Para tanto, precisa em essência possuir uma visão teórica – e, por meio de alguns exemplos, uma tentativa de prática – dos itens constantes no teor desta reflexão (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

O presente artigo possui justificativa em evidenciar que nos textos literários existe uma mediação privilegiada da racionalidade filosófica. Apresenta-se também a perspectiva do discurso filosófico como diverso e autônomo. O objetivo foi de contribuir para a investigação desenvolvida na relação entre filosofia e literatura.

2. *O caminho metodológico da pesquisa*

Adotou-se a metodologia da pesquisa de campo com observação em recortes das redes sociais e fragmentos literários, bem como pela revisão bibliográfica, com ênfase em Marcuschi (2011) e outros estudiosos do discurso e da análise literária.

Sobre o levantamento bibliográfico, vê-se como uma primeira etapa de um mapeamento, que tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002). Esses levantamentos são considerados estudos

observacionais retrospectivos ou estudos experimentais de recuperação e análise crítica da literatura, pois verificam hipóteses e têm como objetivo levantar, reunir, avaliar criticamente a metodologia da pesquisa e sintetizar os resultados de diversos estudos primários.

Em outras palavras, a problematização precisa de resposta, e por isso, busca-se responder a uma pergunta de pesquisa claramente formulada:

> Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado, específico, inconfundível. (RUDIO, 1980, p. 75)

Metodologicamente, além da análise do discurso, tem-se a análise literária de textos, o que culmina na ressignificação frente às transformações da experiência, do papel e da importância da pesquisa. Observa-se a melhor acepção por meio da narrativa histórica, da possibilidade de se dar nova forma e face ao presente, a partir das experiências do passado, marcadas pelo inacabamento e pela pluralidade, o que leva a compreensão da história como construção ideológica e dialógica (SOUZA, 1998).

3. Perspectivas conceituais da Filosofia segundo Sócrates

Sócrates definia a Filosofia como um olhar para dentro de si e uma forma de extrair as ideias verdadeiras sobre aquilo que o próprio ser humano desenvolveu mediante a criação das sociedades (CHAUÍ, 2000).

Assim, num mundo de dualidades, a face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico. A Filosofia faz uma negação inicial às crenças e aos preconceitos do senso comum e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber; por isso, o patrono da Filosofia, o grego Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer: “Sei que nada sei” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Sobre as reflexões de Sócrates

> A filosofia está associada tanto ao saber teórico quanto à sabedoria prática, à qual aludimos através de expressões do tipo considerar filosoficamente as coisas. De fato, o sucesso da filosofia teórica não nos oferece qualquer garantia de que seremos filósofos no sentido prático ou

> de que agiremos e sentiremos de modo correto sempre que nos envolvermos em determinadas situações práticas. (EWING, 1953, p. 14)

Vale o destaque que como homem de seu tempo, Sócrates concordava com os sofistas em um ponto: por um lado, a educação antiga do guerreiro belo e bom já não atendia às exigências da sociedade grega, e, por outro lado, os filósofos cosmologistas defendiam ideologia muito contraditórias entre si, que também não eram uma fonte segura para o conhecimento verdadeiro (MARCONDES, 2007).

Para Serafini (2012), Sócrates deixa para a humanidade uma preocupação em tornar as pessoas críticas e responsáveis pelo seu próprio conhecimento, assim, a autonomia é também um assunto importante em suas obras.

A filosofia de Sócrates tinha, como público alvo, todos aqueles que amavam o conhecimento e queria aprender mais, porém o filósofo não ensinou somente ideias, ele ensinou como construí-las, isto é, ensinou um método acessível para as pessoas (REALE, 2003).

4. A filosofia segundo Platão

A influência do legado filosófico de Platão, segundo Martins, 1995), na cultura ocidental é tão grande e estende-se a tantos campos que é muito difícil ter uma noção exata da sua profundidade e extensão. Um dos textos platónicos mais lidos, não só nos meios académicos mais ligados aos estudos clássicos e à filosofia, sobretudo por um vasto público, é a República.

As contribuições de Platão para o legado da filosofia e da política tem sido analisado, pela generalidade dos intérpretes, quase exclusivamente a partir de textos em que definições e concepções são muito contemporâneas (MARTINS, 1995).

Para Baxter (1992), a necessidade de definir o ‘pai’ da ética, encaminha-se para a escolha acerta de Platão. Por volta, de 350 anos antes do início da era cristã, Platão já havia construído um complexo sistema filosófico que é extremamente popular e influente até os dias atuais.

A teoria platônico foi desenvolvida numa racionalidade sobre a constituição da alma humana, que julgava ser eterna, estabelecendo a

supremacia e autonomia da razão sobre as emoções e os impulsos ou a vontade (BERG, 2008).

Um aspecto relevante da filosofia platônica é a distinção entre três dimensões da alma humana, a seguir caracterizada:

> a) racional, o elemento superior e mais excelso, dotado de realidade autônoma e de vida própria, componente inteligente, como qual o homem conhece, e que se caracteriza por sua capacidade de raciocínio; b)irascível, a sede da decisão e da coragem, fenômenos nos quais predomina nossa vontade, e que fundamentam-se em uma força interior que colocamos em ação (ou deixamos de colocar) quando se produz um conflito entre a razão e os desejos instintivos; c) apetite, também chamado de 'parte concupiscível', com a qual nos referimos aos desejos, paixões e instintos. (CORTINA, 2005, p. 55)

Ainda conceitualmente, foi dito que, em geral, a ciência, a filosofia - conforme Aristóteles, bem como segundo Platão – tem como objeto o universal e o necessário; pois não pode haver ciência em torno do individual e do contingente, conhecidos sensivelmente (LOPES, 2005).

E por isso, enquanto Platão age no plano das ideias, usando só a razão e mal reparando nas transformações da natureza. Para Platão a realidade é o que pensamos, contrariamente a Aristóteles, que é também o que percepcionamos ou sentimos. O que vemos na natureza, conforme o próprio, é o reflexo do que existe no mundo das ideias, ou seja, na alma dos homens. Assim, a diferença de estilos: Platão é poético (VÁZQUEZ, 2001).

5. O conceito de literatura

A definição mais antiga comumente usada pelos teóricos da Literatura é aquela construída por Aristóteles. Barthes (1978) evidencia que para o pensador grego, a literatura seria uma imitação ou representação da realidade mediante as palavras. É histórico que naquele momento, o filósofo ainda dividiu a Literatura em três categorias ou gêneros clássicos – o lírico, o épico e o dramático.

Amorim (2000) evidencia que, atualmente, definir Literatura parece não ser tarefa tão simples. Isso porque, a depender da civilização em que é escrita ou ainda da época da produção, uma obra pode ou não ser considerada literária, inclusive, não obstante, deve ser considerada a função social da literatura.

Nesta perspectiva, é possível dizer que Literatura é toda manifestação de linguagem que tem como uma das finalidades a expressão estética. Em síntese, a literatura é um discurso que não pretende apenas comunicar algo, mas também construir um dizer que seja belo ou envolvente em um nível sensível e humanamente profundo (LAJOLO, 1981).

Tendo a literatura como uma de suas funções a representação do real, o crítico e sociólogo Antonio Candido constrói o seu conceito de literatura:

> A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53)

É necessário, consoante ao preceituado por Candido, um grande esforço para que o homem reconheça que, se tem direito à fruição da arte como parte responsável pela consolidação de seu universo de conhecimento, também os menos privilegiados pela sociedade têm o mesmo direito (AMORIM, 2000).

A literatura só exercerá plenamente todas as suas funções, segundo Amorim (2001), se a ela for concedida a importância que lhe cabe, bem como um esforço de interpretação e compreensão de seu significado mais correto. Essa interpretação e compreensão resulta de uma ação a qual o indivíduo efetua no seu cotidiano, desde a mais tenra idade: a prática da leitura.

6. Análise literária e Análise do Discurso: breves considerações

Preliminarmente, o conceito de análise de discurso tem encaminhamentos para a procura por conhecer o caráter histórico da linguagem, uma vez que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica assim uma gama de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico (MAZIERE, 2007).

Ainda para Maziere (2007), a análise de discurso se pressupõe como disciplina de confluência, já que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos, quais sejam: o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, até mesmo a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de

enunciação; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos.

Por sua vez, Leite, Pereira e Barbosa (2018) têm a predisposição em caracterizar a análise e os estudos literários, conforme segue:

> Podemos compreender os estudos literários, panoramicamente, como área do conhecimento que se interessa pela literatura, no sentido mais amplo, como forma de expressão artística. Essa forma de arte, entretanto, não tem uma definição objetiva. Depois de questionar algumas definições de literatura amplamente disseminadas (escrita de ficção, emprego peculiar da linguagem, discurso não pragmático, escrita "bela"), chega à conclusão de que a noção de literatura deriva de juízos de valor (ideologias) que são construídos social e historicamente e, por isso mesmo, variáveis. Os estudos da área enfocam as obras consideradas literárias (do cânone à chamada literatura de massa, literatura popular, passando também pela relação com outras mídias, linguagens e artes, e ainda com o ensino), abordadas a partir de variados enfoques teóricos, como fenomenologia, hermenêutica, estética da recepção, estruturalismo, pós-estruturalismo, semiótica, psicanálise e crítica sociológica, demonstrando, assim, que a área pode dialogar com outras, como filosofia, sociologia, história, psicologia e estudos culturais. Quanto à abordagem metodológica, geralmente rejeita-se o paradigma positivista, sob o argumento de ser reducionista no tratamento de um objeto artístico, que pede uma apreensão mais sensível, que leve em conta sensibilidade e intuição. Desse modo, privilegia-se um paradigma qualitativo. (LEITE; PEREIRA; BARBOSA, 2018, p. 920)

E, portanto, a especificidade do campo dos estudos literários não está somente no tratamento de um dado objeto de estudo, mas também nos diferentes juízos de valor ou de visões de mundo, ou de ciência e de fazer científico, que permeiam e dão conformidades às ações de linguagem, literatura e poesia. O que demonstra que as operações de linguagem empregadas nos discursos literários mobilizam conhecimentos que são específicos, de acordo com a adaptação que se faz do gênero mediante valores, normas e identidades da área (EAGLETON, 2003).

7. O uso da poesia e de recortes da rede social no estudo filosófico

De acordo com Recuero (2009), as redes sociais são percebidas como local para grandes manifestações e mobilizações. Elas não se limitam mais ao relacionamento, mas também como fonte de pesquisa e notícias, tendo como atributos a interatividade e participação, possibilitando não só o acesso à informação, mas a capacidade de

produzi-la com liberdade, e nisto, inclui-se a arte, a filosofia e a literatura.

Assim, retomando pontos anteriormente discutidos, a literatura tem um papel relevante na formação dos indivíduos, uma vez que é responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos. Por isso, os docentes devem reconhecer o seu papel no desenvolvimento dos estudantes. A este respeito, segue a Figura 1, com a temática em questão:

Figura 1: Recorte de postagem com ênfase no papel no ensino da literatura e do fazer filosófico.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Tem-se um fragmento na figura 1, com postagem ocorrida em 25 de março de 2018, obtendo 21 (vinte e uma) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais; considere-se ainda o total de 3 (três) comentários e 228 (duzentos e vinte e oito) compartilhamentos. Detalhe à frase no meio da postagem, atribuída a um professor de literatura que diz: “mas só em seus sonhos o homem é realmente livre”.

Desta forma, é bom esclarecer que se trata do filme “Sociedade dos poetas mortos”, um longa-metragem do gênero drama que foi lançado em 1990, com o roteiro de Tom Schulman e direção de Peter Weir (OLIVEIRA, 2012).

Ainda segundo Oliveira (2012), o filme retrata a história de um professor de literatura, que confronta os ideais conservadores da instituição, que pouco valoriza expressões artísticas e limita a liberdade dos estudantes. O professor estimula o pensamento crítico e autônomo dos jovens e os ajuda a enxergar o mundo de um ponto de vista diferente, perseguindo suas paixões e assumindo as rédeas das próprias vidas. Dessa forma, tenta acabar com a passividade frente a um sistema

autoritário que não permite a reflexão de suas trajetórias e sonhos. E por isso, a partir da temática do carpe diem, o professor desperta nos alunos a vontade de se descobrirem e aproveitarem a vida, unindo assim, as concepções da literatura e da filosofia.

Na figura 2, tem-se um recorte com a poesia de Cecília Meireles, uma poesia reflexiva e de fundo filosófico, que abordou, dentre outros, temas a transitoriedade da vida e a efemeridade do tempo:

Figura 2: Recorte da poesia Motivo de Cecília Meireles.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Consoante ao observado na Figura 2, o texto Em termos temáticos, apresenta caráter universal, com predominância de uma postura reflexiva e filosófica na abordagem de temas como a transitoriedade do mundo, o infinito, o amor, o tempo e a natureza. Também se destacam os poemas metalinguísticos, em que a autora fala do próprio fazer poético, quase sempre associado à busca de eternizar a beleza, sempre efêmera, passageira (GOLDSTEIN, 2000).

Numa perspectiva de análise, observa-se as considerações que seguem num centrar-se literário e filosófico:

> No poema, como um todo, percebemos logo de início algumas das principais características da poesia de Cecília Meireles, tais como leveza e a delicadeza com que tematiza a passagem do tempo, a transitoriedade da vida e a fugacidade dos objetos, que parecem intocáveis em seus poemas, com uma linguagem altamente feminina, intuitiva e sensorial, decorrendo assim, um certo tom melancólico dos mesmos (ROCHA, 2000, p. 11)

Ainda para Rocha (2000), o poema é riquíssimo de significações e através da detecção dos fatos estilísticos vemos como a poetisa os utiliza com tanta propriedade, criando o seu estilo, que o torna único. O título Motivo pode significar uma esperança que o “eu” lírico sente para poder

continuar vivendo, apesar de conscientemente saber que ela, a vida, é uma passagem para um outro plano desconhecido.

Em síntese, tanto os textos da figura 1 quanto da figura 2, demonstram as doutrinas ensinadas por Platão e Sócrates, que se configura ao indivíduo sempre fazer o bem desde que ele saiba o que é o bem. Assim, para Ewing (1953), isso só é verdade se acrescentamos ao significado do termo "saber" uma adequada nitidez emocional daquilo que sabemos do ponto de vista teórico.

8. Conclusão

Concluiu-se que a filosofia, tanto para Platão e Sócrates, deixa para a humanidade a preocupação em tornar as pessoas críticas e responsáveis pelo seu próprio conhecimento, assim, a autonomia é também um assunto importante em suas obras.

O término deste artigo levou à compreensão de que a literatura exerce uma função social, que possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional.

Compreendeu-se as redes sociais e a literatura podem ser aliadas, uma vez que a leitura é algo essencial na formação dos cidadãos, pois desenvolve a criatividade, aumenta o vocabulário, aprimora o conhecimento, além de ajudar na concentração e na construção textual.

Logo, à luz de que filosofia e literatura andam paralelamente e se entrecruzam, nota-se que à medida que se clareia a importância que a literatura exerce no meio social, tem-se a manutenção de pensamento reflexivo e construção de cidadania no meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. R. de. A função humanizadora da literatura em Chapeuzinho Vermelho: de Perrault aos Irmãos Grimm, os perigos da sedução. *Revista Eletrônica Calma*, Maringá-PR, 2000.

_____. A Literatura em busca de um conceito. *Revista Urutágua*, Maringá, 03 jul. 2001.

BARTHES, R. *Aula.* Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BAXTER, T. M. S. The Cratylus: Plato's critique of naming. *Philosophia Antiqua 58*, Leiden: Brill, 1992.

BERG, R.M. *Proclus commentary on the Cratylus in context*: ancient theories of language and naming. Leinden and Boston: Brill, 2008.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. H. C. de. *Filosofia e literatura*: o sentido e a medida de uma relação possível em Maurice Blanchot e Paul Ricoeur. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Portugal, 2013.

CHAUÍ, M. de S. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. *Ética*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura*: uma introdução. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EWING, A. C. *Ethics*. New York, Free Books, 1953.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 1981.

LEITE, E. G; PEREIRA, R. C. M; BARBOSA, M. S. M. F. O fazer científico nos estudos literários: das práticas letradas acadêmicas às características epistemológicas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, p. 919-50, 2018.

GOLDSTEIN, N. Versos, sons, ritmos. São Paulo, Ática, 2000.

LOPES, P. F. *A ética platônica*: Modelo de ética da boa vida. São Paulo. Loyola, 2005.

MARTINS, A. M. Filosofia e política em Platão. *Revista, Humanitas*, Editor, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1995.

MARCONDES, D. *Textos básicos de ética*: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MAZIÈRE, F. *A Análise do Discurso*: História e Práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, M. L. C. Teoria na sala de aula: uma reflexão sobre a leitura na universidade. *Revista Soletras*, v. 23, p. 216-23, 2012.

REALE, G. *História da filosofia*: Filosofia Pagã Antiga. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, A. A. Análise estilística de alguns poemas de Cecília Meireles. *Revista Philologus*, Ano 6, n. 16, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa cientifica*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SERAFINI, A. M. dos S. *A autonomia do aluno no contexto da educação a distância*. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files Acesso em: 25mar2021, 2012.

SOUZA, E. M. de. *A teoria em crise*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Florianópolis, n. 4, p. 19-29, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR "DIFERENCIADA" NA FRONTEIRA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT-AM

Amélia Ruth Almeida Oliveira Oliveira (UFAM)
ameliaalmeidaoliveira@gmail.com
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM)
ligiane@ufam.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos que busca relacionar a formação de professores indígenas à educação escolar indígena e ao ensino de línguas em comunidades indígenas. O objetivo geral da investigação é compreender como se iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas e os desafios enfrentados por eles na fronteira, especificamente no município de Benjamin Constant-AM. Para embasamento do referencial teórico, a pesquisa foi feita com base nas leituras de autores que tratam da temática em questão, como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D'Angelis (2012), Nobre (2012), Matos e Monte (2006), Silva (2011), Paladino e Almeida (2012), Grupioni (2006), dentre outros. O método utilizado foi o indutivo, porque partimos da observação dos dados particulares relacionados à formação de professores que atuam nas comunidades indígenas, por meio dos quais foi possível fornecer respostas mais generalizantes acerca da problemática em questão, apoiando-se nas discussões teóricas suscitadas. Os resultados apontam que os professores indígenas tikuna buscam preservar, fortalecer a língua tikuna, já os kokama buscam revitalizar a língua ancestral. As outras línguas como o português e o espanhol influenciam os tikuna, porém, privilegiam a língua ancestral, e precisa ser fortalecida, para que não entre extinção com o passar do tempo, como aconteceu com a língua kokama.

Palavras-chave:
Língua ancestral. Educação escolar "diferenciada.
Formação de professores indígenas.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el campo de estudios que busca relacionar la formación de maestros indígenas con la educación escolar y la enseñanza de lenguas indígenas en comunidades indígenas. El objetivo general de la investigación es comprender cómo se inició y se ha desarrollado la trayectoria de la formación de maestros indígenas y los desafíos que enfrentan en la frontera, específicamente en la ciudad de Benjamin Constant-AM. Para sustentar el marco teórico, la investigación se basó en las lecturas de autores que abordan el tema en cuestión, tales como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D'Angelis (2012), Nobre (2012), Matos y Monte (2006), Silva (2011), Paladino y Almeida (2012), Grupioni (2006), entre otros. El método utilizado fue el inductivo, pues partimos de la observación de los datos particulares relacionados con la formación de docentes que laboran en comunidades indígenas, a través de los cuales fue posible brindar respuestas más generales sobre el tema en

cuestión, a partir de los planteamientos teóricos, discusiones planteadas. Los resultados muestran que los maestros indígenas tikuna buscan preservar, fortalecer la lengua tikuna y esto repercute en la educación escolar, mientras que los kokama buscan revitalizar la lengua ancestral. Otros idiomas como el portugués y el español influyen en el tikuna, sin embargo, favorecen el idioma ancestral, y es necesario fortalecerlo para que no se extinga con el tiempo. En cuanto al idioma kokama, se encuentra en proceso de revitalización y búsqueda de fortalecimiento por parte de hablantes nativos.

Palabras clave:
Lengua ancestral. Revitalización. Educación escolar "diferenciada".
Formación de maestros indígenas.

1. Introdução

A pesquisa teve como foco principal a trajetória de formação de professores indígenas e a educação escolar "diferenciada" na fronteira, para tanto realizou-se um estudo no município de Benjamin Constant-AM. O objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em compreender como se iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas e os desafios enfrentados por eles na fronteira, especificamente no município de Benjamin Constant-AM. Já os objetivos específicos são os seguintes: investigar a trajetória do processo de formação de professores indígenas na região de fronteira em que está situado o município de Benjamin Constant-AM; verificar se existem materiais didáticos diferenciados que podem auxiliar na formação de professores indígenas; realizar um diagnóstico nas escolas indígenas na fronteira, especificamente, nas escolas próximas à sede de Benjamin Constant, qual a língua é a mais requisitada pelos professores em sua formação: a língua indígena, português ou espanhol.

Para embasamento do referencial teórico, a pesquisa foi feita com base nas leituras de autores que tratam da temática em questão, como: Maher (1994; 1996; 2006; 2007), Cavalcanti (2001), D'Angelis (2012), Nobre (2012), Matos e Monte (2006), Silva (2011), Paladino e Almeida (2012), Grupioni (2006), dentre outros.

O artigo busca discutir os objetivos da pesquisa, a seguir temos o referencial teórico, apresentando na primeira parte a formação de professores indígenas: a trajetória e a educação escolar "diferenciada"; na segunda parte,a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e os desafios enfrentados pela formação de professores indígenas;a terceira parte aborda a formação de professores indígenas e a educação escolar indígena em região de fronteira; na quarta parte,a metodologia, o tipo de pes-

quisa como: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, adotando o método indutivo e o método qualitativo-interpretativista. Na quinta parte, há a análise dos resultados, finalizando com as considerações finais e as referências dos autores que serviram como embasamento teórico.

2. *Formação de professores indígenas: a trajetória e a educação escolar "diferenciada"*

A trajetória de formação de professores indígenas apresentou e ainda apresenta grandes desafios aos protagonistas dessa reivindicação. Muitos antepassados lutaram para que índios conseguissem se formar e pudessem atuar em suas aldeias. Segundo Maher (2006, p. 23), "(...) a percepção de que a escolarização de alunos indígenas fosse conduzida por professores indígenas começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70". Quando perceberam que suas crenças e costumes se perdiam, sendo impostos em suas aldeias uma língua e costumes que não eram deles, os indígenas se levantaram com audácia e coragem, conquistando seus direitos à educação, assegurados na própria Constituição Federal de 1988.

O processo de formação reivindica uma educação escolar comunitária diferenciada, ou seja, a luta por uma escola indígena dentro de suas aldeias, e trabalhada por professores indígenas que considerem o universo indígena. A esse respeito, Maher (2006, p. 23) salienta que, "o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena". Como uma forma para fortalecer e revitalizar as línguas indígenas, surge a trajetória de professores indígenas por uma formação que lhes possibilite serem os protagonistas da educação formal nas comunidades, pois a maioria que atuaram como docentes, antes mesmo de obter um nível superior, como não possuíam conhecimentos sobre o que desenvolver em sala de aula, basearam-se em trabalhos de professores não indígenas, resultando no risco de extinção de determinadas línguas, crenças e costumes. Ainda nesse sentido, D'Angelis (2012) enfatiza que a:

> Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. (D'ANGELIS, 2012, p. 139)

D'Angelis (2012) ressalta que tanto a formação para professores indígenas ou não indígenas trata-se de uma única formação, com a diferença de que os professores indígenas desenvolverão um trabalho conforme a realidade, a qual envolve conflitos de culturas na sociedade e identidades, isto é, a única diferença que há na formação de professores indígenas nada mais é que trabalhar dentro de sua formação a realidade dos costumes e culturas dos seus povos, desta forma trabalhando a interculturalidade, desenvolvendo diferentes conhecimentos e saberes tradicionais aos estudantes indígenas, para que estes saibam dialogar com a sociedade, sem ter medo de lutar pela suas culturas e tradições. Também nesse sentido, Grupioni (2006) enfatiza que:

> [...] é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem [...] (GRUPIONI, 2006, p. 24)

Com essa perspectiva é que a formação de professores indígenas deve contribuir com uma formação diferenciada, contemplando a necessidade das comunidades, ou seja, uma educação escolar que preze pelo fortalecimento da língua indígena e a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados, para alunos indígenas. Mediante a esses desafios em buscar estratégias para desenvolver um trabalho relevante em sala de aula, cabe aos professores indígenas compreenderem e refletirem o significado da formação de professores indígenas para si mesmo e para seu povo, e a importância como professores dentro do cenário político pedagógico. Com base nessa questão, Grupioni (2006) salienta que:

> A grande maioria dos professores indígenas atua em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição [...] (GRUPIONI, 2006, p. 26)

Desse modo, entende-se que as responsabilidades dos professores indígenas não são somente nas atividades do ambiente escolar, porém é muito mais ampla do que possamos imaginar. Um professor indígena em sala de aula destaca-se como interlocutor de diálogo intercultural para os educandos, por meio da atuação dele que os alunos indígenas poderão conhecer e refletir sobre o que constitui o saber étnico do seu povo.

2.1. Formação de professores indígenas e a educação escolar indígena em região de fronteira

Cada fronteira tem suas diversidades culturais, suas relações sociais e econômicas próprias, o que resulta da convivência de pessoas de diferentes identidades, possibilitando cada indivíduo constituir relações próprias em seu espaço de convivência, porém ao tratar-se da educação escolar indígena, percebem-se poucas tentativas por parte da política da educação em contemplar a diversidade cultural desses povos. Nesse sentido, Santana (2018) ressalta que:

> [...] as fronteiras são constituídas por práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões próprias das pessoas que nelas vivem e que, portanto, não devem ser negadas ou desprezadas, mas sim analisadas a partir da lógica plural da sociedade contemporânea, assinaladas por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana. (SANTANA, 2018, p. 79)

Nesse sentido, ao tratar-seda educação escolar indígena na fronteira,a formação de professores indígenas deve trabalhar com o meio em fortalecer as identidades étnicas, isto é, trabalhando dentro de uma educação intercultural, ao mesmo tempo aprofundar uma educação diferenciada com grandes melhorias, mantendo um diálogo com outros grupos existentes, desta forma, trabalhando uma cultura em conjunto com não indígenas, o que contribuirá com amplo conhecimento para a educação indígena escolar, desenvolvendo uma educação intercultural diferenciada, tornando uma educação efetivamente diferenciada, uma mistura de culturas, sendo um privilégio para um professor indígena poder fazer parte dessa prática educativa sensível a peculiaridades na região de fronteira, mostrando a valorização dos povos indígenas. Nesse sentido, Grupioni (2006) salienta que:

> [...] fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa noção de "índio genérico" para desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade. (GRUPIONI, 2006, p. 15)

Diante desse posicionamento ideológico sobre os indígenas, acredita-se que a formação de professores indígenas deve envidar esforço para fortalecer a educação diferenciada intercultural bilíngue e sua valorização cultural, o que contribuirá com uma ampliação de conhecimentos diversificados, fazendo a diferença em mudar a maneira como os índios

são vistos pela sociedade, tendo que passar muitas vezes por situações constrangedoras, a guerra não terminou, até nos dias atuais, diversos povos vivem na resistência de suas terras, isso tem que mudar. Todos índios ou não índios têm que ter os mesmos direitos como qualquer outro cidadão na sociedade, infelizmente não é assim que funciona em todos os lugares, principalmente em região de fronteira.

3. Análise e discussão dos resultados

As investigações foram realizadas com professores indígenas de cinco comunidades ribeirinhas próximas ao município de Benjamin Constant-AM, com aplicação de um questionário contendo 11 questões. As análises dos dados serão apresentadas por tabelas e gráficos na sequência, conforme as respostas analisadas no questionário.

Tabela 1: Dados pessoais dos professores indígenas da etnia (Tikuna e Kokama).

Docentes	**Cidade onde nasceu**	**Etnia**	**Idade**	**Comunidade onde mora**	**Comunidade onde atua**
A	Benjamin Constant-AM	Tikuna	47	Lauro Sodré	Bom Intento II
B	Benjamin Constant-AM	Tikuna	52	Bom Caminho	Bom Caminho
C	Benjamin Constant-AM	Tikuna	42	Filadélfia	Filadélfia
D	Benjamin Constant-AM	Tikuna	48	Bom Caminho	Bom Caminho
E	Benjamin Constant-AM	Tikuna	38	Bom Caminho	Bom Caminho
F	Tabatinga-AM	Tikuna	61	Bom Jardim II	Bom Jardim II
G	Tabatinga-AM	Tikuna	34	Bom Caminho	Bom Caminho
H	Tabatinga-AM	Kokama	37	Bom Jardim II	Bom Jardim II
I	Atalaia do Norte-AM	Kokama	44	Bom Jardim II	Bom Jardim II
J	São Paulo de Olivença-AM	Kokama	36	Nova Aliança	Nova Aliança

A tabela 1 apresenta os dados de 10 professores indígenas,identificados por códigos como docentes A ao J, sendo 7 da etnia Tikuna e 3 da etnia kokama, do sexo masculino e feminino, as idades vari-

am entre 34 a 61 anos.

Tabela 2: Grau de escolaridade, instituição, curso de formação e anos de trabalho dos professores indígenas (Tikuna e Kokama).

Docentes	**Grau de escolaridade**	**Instituição**	**Curso de formação**	**Anos de trabalhos na comunidade**
A	Magistério, Especialização	OGPTB UEA	Licenciatura em Biologia	28 anos
B	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em História	38 anos
C	Magistério Nível Superior Especialização	OGPTB UEA	Licenciatura em Matemática	19 anos
D	Magistério Nível Superior	OGPTB UFAM/INC	Licenciatura em Pedagogia	4 anos
E	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em Língua Indígena e Letras	19 anos
F	Nível Superior	UEA	Licenciatura em Letras	12 anos
G	Magistério Nível Superior	OGPTB UEA	Licenciatura em Língua Indígena e História	20 anos
H	Nível Superior Especialização	OGPTB PROLIND	Bacharelado em Antropologia, Filosofia e Sociologia	8 anos
I	Nível Superior	UFAM/INC PARFOR	Licenciatura em Letras	17 anos
J	Nível Superior	UEA	Licenciatura em Matemática	12 anos

Na tabela 2, mostramos o grau de escolaridade dos professores tikuna e kokama, 4 fizeram Magistério e Nível Superior, 1 Magistério e Especialização, 1 Magistério, Nível Superior e Especialização, 1 Nível Superior e Especialização e 3 possuem somente o Nível Superior, observa-se que a maioria tem Magistério, especialização e Nível Superior. Em relação às instituições, 5 formaram-se na instituição da OGPTB e UEA, 1 na instituição da OGPTB e UFAM/INC, 1 na instituição OGPTB e PROLIND, 1UFAM/INC e PARFOR e 2 só na instituição da UEA. Sendo: 2 formados na Licenciatura em Letras, 1 na Licenciatura em Biologia, 1 na Licenciatura em História, 2 na Licenciatura em Matemática, 1 na Licenciatura em Pedagogia, 1 na Licenciatura em Letras e Língua Indígena, 1 na Licenciatura em Língua Indígena e História e 1 na Licenciatu-

ra em Filosofia, Sociologia e Bacharelado em Antropologia. Quanto aos anos de trabalhos variam entre 4 a 28 anos.

A seguir, temos a primeira pergunta do questionário, abordando elementos sobre a trajetória da formação de professores indígenas na fronteira. As respostas podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 3: Trajetória da formação de professores indígenas.

1) Você poderia nos contar um pouco como iniciou e tem se desenvolvido a trajetória de formação de professores indígenas intercultural e bilíngue em sua comunidade/região?	
Docente A	*Iniciou-se através das lideranças indígenas que lutaram para que houvesse a formação dos professores bilíngue.*
Docente B	*Meus companheiros, nos juntamos para ir á luta por uma formação para nós indígenas, porque os brancos faziam o que queriam, aí gente teve um pensamento de juntar todos os professores e juntaram-se cinco municípios Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Benjamin Constant e fizemos reuniões e debates e assim criamos uma organização chamada OGPTB, porque nós defendemos nossa educação, porque os civilizados não davam valor para nossa educação indígena, partindo dessas lutas e desafios conquistamos muitas coisas, viajamos para Brasília, fizemos parceria com o MEC, com ajuda de outras pessoas como a assessora Jussara Cruz, e assim englobando saúde e educação, com o auxílio dos campos avançados e desenvolvendo a melhoria para a formação em valorização dos professores indígenas.*
Docente C	*Surgiu por meio das lideranças e comunitários, e foi criada a organização OGPTB, muitos que auxiliaram na luta não se encontram mais aqui, nós continuamos, para criar o avanço nas comunidades suprindo as necessidades de nos indígenas, como meio em ajudar nossos jovens, que tem muita dificuldades em entender o português e porque também só vinha trabalhar aqui, professores brancos, não valorizavam nosso cultura e língua, nos indígenas não tínhamos oportunidade e hoje temos nosso formação indígena que nos dar apoio, parceria com o MEC, tem já língua indígena na grade curricular, primeiros quatros anos, a gente estudou um pouco, todos áreas de conhecimentos, mais dois anos depois a gente escolheu o próprio área, para desenvolver uma formação única.*
Docente D	*A formação dos professores indígenas começou na década de 70, e tem desenvolvido até dia de hoje, com muito êxito nas comunidades e região.*
Docente E	*Iniciou-se no ano de 2001, durante os meus estudos foi muito importante porque aprendi muitas coisas que eu não sabia pra compartilhar com meus alunos em 2006 a nossa turma se formaram.*

Docente F	*Iniciou por uma necessidade, porque nessa década de 70 não havia professor, com escolaridade superior ou com até ensino de 1° grau que os municípios não queriam contratar. Isso foi um dos motivos e daí a formação de professores para concluírem ensino fundamental, ensino médio e chegar até a faculdade, para que sejam de fato professores formados.*
Docente G	*Iniciei a carreira profissional desde ensino médio sempre fui participativa nas reuniões na comunidade e dentro de sala de aula cada ano aos poucos fui ganhando experiências.*
Docente H	*Foi através de lutas de lideranças indígenas, dentre um dos tais, citamos o sr. Cristovão Macedo liderança Kokama, que também reivindicou a formação dos professores indígenas Kokama, junto com os Ticuna, onde tudo se iniciou na OGPTB, a situação do povo Kokama foi e é atualmente a revitalização da língua.*
Docente I	*Não tive oportunidade de participar de nenhuma formação indígena, devido que na época que não tinha várias fontes de informações como tem hoje, e por meio disso várias pessoas que não são indígenas se inscreveram e se aproveitaram das vagas que seria para os indígenas de verdade ou verdadeiro. Mas tentamos levar a nossa trajetória de docente indígena por meio dos conhecimentos dos nossos anciãos que são os nossos falantes maternos.*
Docente J	*Devido a grande necessidade e preocupação com a cultura e a permanência da língua materna foi solicitada a formação de professores indígenas. Após muita luta e insistência fomos atendidos 50% em nossa comunidade.*

Conforme as respostas dos docentes A, B, C, D, E, F, H e J, a maioria dos professores indígenas tanto tikuna, quanto kokama, possuem conhecimentos sobre a trajetória de luta pela formação que teve início na década de 70.A luta surgiu por meio de grandes lideranças (tikuna e kokama), partindo da necessidade e valorização pela cultura, costumes e língua ancestral e a educação diferenciada para o povo indígena. As lideranças lutaram pela formação de professores indígenas bilíngues, porque os professores não indígenas não valorizavam as culturas e costumes indígenas, e não era aceita a contratação de professores com 1º grau, então juntaram-se 5 municípios em prol do bem estar de todos, e assim surgiu a organização da OGPTB, para auxiliar indígenas a concluírem os estudos, desde o ensino fundamental, ensino médio e nível superior, o docente G diz não ter participado do movimento, mas tenta seguir a trajetória por meio dos anciões falantes da língua materna. A

seguir, a tabela 4 apresenta alguns desafios que os professores indígenas enfrentam na fronteira.

Tabela 4 Desafios em relação à formação.

2) Quais os desafios enfrentados pelos professores indígenas na fronteira no que diz respeito à formação?	
Docente A	*Os obstáculos foram muitos não tinha recursos.*
Docente B	*Desafio que enfrentamos é por causa da nossa língua, da nossa fala e escrita na dificuldade de pronunciar as outras línguas como português e o espanhol, mas a gente entende, até mesmo a língua ticuna se você não saber escrever direitos você sente dificuldade, mas em questão da fala, creio que ela é mista.*
Docente C	*Desafio e dificuldade, mais é na questão da língua estrangeira como espanhol, português nem tanto, tudo isso creio, por convivermos na fronteira, mas não interfere tanto na nossa língua materna. Ela vem primeiro lugar.*
Docente D	*Muitas das vezes não valorizam os professores que tem formação ou que tiveram formação no OGPTB.*
Docente E	*O desafio era que muitos dos colegas não eram falantes da língua portuguesa, a dificuldade de compreender algumas era pouco difícil.*
Docente F	*Os desafios são vários, porém um dos mais desafiantes é o espanhol dos países, Colômbia e Peru, porque cada um tem a forma diferente do outro, nas falas, nos nomes e objetos.*
Docente G	*Os desafios são muitos como um dos professores indígenas na fronteira todos se deparam em cada momento no trabalho, na escola indígena com um novo sistema de ensino e métodos.*
Docente H	*Manter uma visão, educação traçada para uma educação intercultural, pais na maioria dos casos enfrentados na realidade são turmas pluriétnicas ou multiétnicas, alteridade e o preconceito.*
Docente I	*Bem, primeiro é a questão do preconceito. Segundo a linguagem oral e escrita que não é específica, ou seja, na língua materna do aprendiz.*
Docente J	*Primeiramente que não temos uma formação especifica na língua indígena da nossa etnia, para podermos ensinar aos nossos alunos ou povo e outro que somos uma etnia muito discriminado por não falarmos a nossa língua.*

Na questão 2, as respostas dos docentes A, B, C, D, E, F, G, I e J evidenciam que as dificuldades são muitas, inclusive muitas vezes não são valorizados os que tiveram formação pela OGPTB, para os tikuna é a dificuldade da fala do espanhol, por conviver em fronteira e por não conseguirem pronunciar o português adequadamente, mas compreendem, para os kokama sofrem muito preconceito e discriminação por muitos não falarem mais a língua ancestral e também por não terem uma

formação específica para os professores indígenas Kokama, mas continuam na resistência, dentre eles o de revitalizar a língua ancestral e construir materiais diferenciados em relação aos costumes do povo. Observa-se que apesar das dificuldades ou desafios, ambas etnias lutam pela valorização do seu povo.

Na questão 3, relacionada ao ensino e ao bilinguismo ou monolinguismo na fronteira,as respostas dos docentes A, B, I e J enfatizam que ainda há muita dificuldade no bilinguismo, por conviver em fronteira, uma vez que tem alunos estrangeiros e indígenas, sendo as aulas ministradas apenas em língua portuguesa, até então recomendam que o ensino bilíngue deveria funcionar na instituições próximas como a UFAM, já que a maioria são discentes de diversas etnias, já o docente C considera que o ensino básico está bom pelo fato de hoje em dia já existirem professores mais desenvolvidos e bilíngues, já os docentes D, F, G, H comentam que até nos dias atuais muitos acadêmicos indígenas ainda sofrem preconceito e discriminação nas universidades, pelas dificuldades em lidar com duas línguas como o português e o espanhol, os tikuna por não pronunciarem algumas palavras técnicas de maneira adequada, dentre outras situações; os kokama, por muitos não falarem sua língua ancestral, tudo evoca a relação e dificuldade em relação ao bilinguismo. Os professores acreditam que as três línguas como língua ancestral, português e espanhol devem entrar na grade curricular na universidade e escolas, por ser fronteira. Em pleno século XXI, os professores ainda enfrentam diversos desafios, principalmente em relação ao preconceito e à discriminação. A seguir, temos as questões 4 e 5 apresentadas em gráficos.

Gráfico 1: Valorização da diversidade cultural.

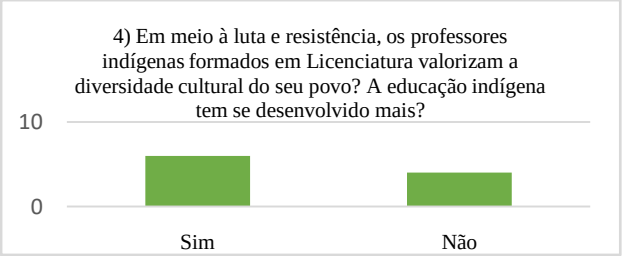
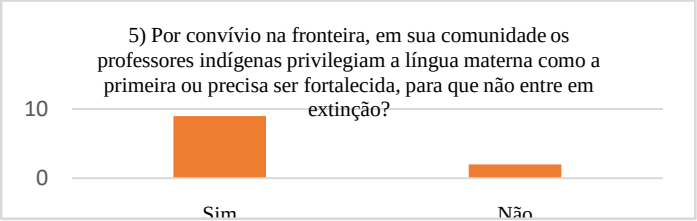


Gráfico 2: Língua privilegiada.



A partir das respostas à questão 4, podemos observar que dos 10 professores indígenas, 6 confirmam haver a valorização da diversidade cultural do seu povo e acreditam que a educação tem evoluído bastante, porém 4 discordam, dizem que muitos professores não se importam com a valorização cultural e que também falta compromisso da parte da política educacional.Em relação à resposta da questão 5, a maioria privilegia língua materna como primeira, mas a minoria acredita que nem todos os professores indígenas privilegiam a língua ancestral e que precisa ser fortalecida, para que não entre em extinção com o passar do tempo. Ao observar no gráfico 1, percebe-se que a maioria dos professores indígenas valorizam a diversidade cultural do seu povo e que a educação indígena para eles tem melhorado muito e precisa desenvolver mais, porém existem determinados professores indígenas tanto do povo tikuna, quanto do povo kokama que deixam a desejar quanto a essas questões, ou até mesmo por interesse próprio, outros acreditam ser pelos desafios enfrentados como o preconceito e discriminação até nos dias atuais.

A partir da questão 5, pode-se verificar que os docentes A, B, C, E afirmam que a língua indígena é mais trabalhada em sala de aula, sendo o português como segunda e o espanhol como terceira língua; já os docentes D, F, G afirmam que são trabalhadas as três línguas por conviverem em fronteira e manter comunicação com outros grupos sociais. Para os docentes F, H, a mais privilegiada na escola é a língua portuguesa e segunda o espanhol; o docente J também diz que é o português e segunda o espanhol, principalmente para os professores kokama, porque a língua indígena não está inserida na grade curricular. Por meio das respostas, foi possível verificar quais línguas são trabalhadas em sala de aula pelos professores indígenas, que é um fator essencial na pesquisa: a maioria dos tikuna preza pela língua indígena como primeira, já os kokama evidenciam que há dificuldades para eles,

mas a busca pela revitalização da língua é considerada um fator positivo para eles. A seguir, temos as questões 7 e 8 apresentadas por gráficos.

Gráfico 3: Materiais didáticos diferenciados.

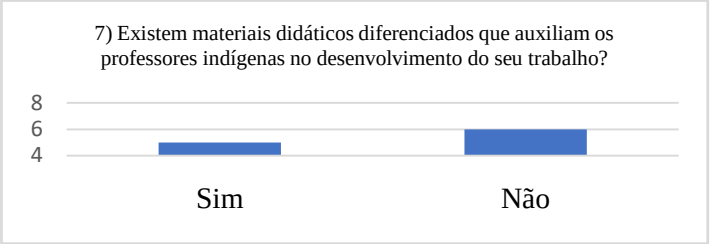
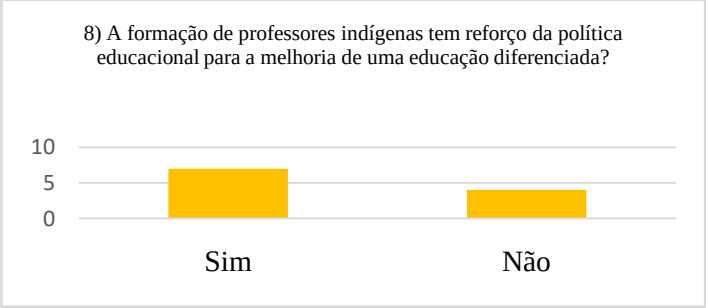


Gráfico 4: Reforço da política educacional.



Conforme o gráfico apresentado a partir da questão 7, a minoria dos professores indígenas tikuna e kokama evidenciam que, sim, existem materiais didáticos que foram produzidos pela antiga OGPTB; a maioria diz que não, que precisam de materiais didáticos que ajudem a promover um bom trabalho, porém, não existe material atualizado que os auxiliem, a maioria trabalha conforme seus conhecimentos prévios na língua indígena, na maioria das vezes trabalham com livros não indígenas. Na resposta à questão 8, a maioria aponta entre 7 professores que a formação possui apoio por parte da política educacional, para uma educação diferenciada, mas 3 deles, mais uma vez ressaltam que a política educacional tem deixado a desejar, sobre a importância da educação escolar diferenciada. Ao analisar as respostas, identificou-se a existência e inexistência de materiais didáticos específicos para o trabalho em sala de aula nas comunidades indígenas; para a etnia tikuna, foram criados

materiais diferenciados pela OGPTB, mas muitos professores não o utilizam, em relação aos kokama, ainda se encontra em andamento, por esse motivo confeccionam materiais voltados para a realidade dos alunos. Na questão 8, verificou-se que, segundo a avaliação dos professores, estes têm recebido auxílio por parte da política educacional local em relação à formação de professores indígenas, tendo vista a etnia tikuna, porém não acontece o mesmo com os professores kokama, afirmam que falta mais compromisso para a valorização de uma educação diferenciada que atenda a necessidade do povo.

Os docentes A, D, G, I e J afirmam que as medidas adotadas em relação ao futuro das línguas são discutidas em reuniões em assembleia com lideranças indígenas de todas as etnias, professores indígenas buscam conscientizar o povo sobre a importância da cultura, costumes e a língua indígena e praticá-la, e assim fortalecer a valorização do povo. Os docentes B, C, F e H afirmam trabalhar em cima de promover materiais didáticos diferenciados para alunos indígenas e assim fortalecer a língua indígena, por meio de cursos, em especial para professores indígenas kokama e assim revitalizar a língua ancestral, conquistar espaços no município de Benjamin Constant-AM, na fronteira. O docente E diz que nas reuniões bimestrais os professores indígenas incentivam os pais a conversarem em casa com seus filhos na língua indígena.

Ao analisar a questão a 11, constatou-se que nas comunidades onde os professores atuam, são tomadas medidas em relação ao uso efetivo da língua indígena; por parte das escolas que isso quase não acontece, mas são tomadas algumas medidas por meio de projetos da organização dos professores indígenas, movimentos políticos e através das lideranças e comunitários indígenas, dessa forma buscam fortalecer a língua indígena, no caso da etnia tikuna; no caso dos professores kokama continuam na busca pela revitalização, atualmente encontram-se inseridos em cursos da língua kokama, aperfeiçoando-se e assim tentando revitalizar a língua indígena.

Percebe-se que a formação de professores indígenas tikuna têm evoluído, se fortalecido no Brasil, por meio da formação de professores indígenas, intercultural e bilíngue, com a valorização da diversidade cultural do seu povo e a educação escolar diferenciada especialmente para alunos indígenas que contam com o apoio por parte da política educacional, porém o mesmo não acontece no município de Benjamin Constant-AM, com todas as etnias, ou seja, no que se trata na formação de professores indígenas da etnia tikuna tem apoio do MEC, da política educacional,

possuem materiais didáticos, a língua materna deles consta na grade curricular, apesar de conviverem em fronteira e haver conflitos, privilegiam sua língua materna. Já em relação à etnia kokama, não podemos dizer o mesmo, encontra-se na luta até nos dias atuais, continuam na resistência para obter uma formação que contribua com seu povo e na revitalização de sua língua materna, para não perderem sua cultura e costumes, não possuem materiais específicos, nem mesmo reforço por parte da política educacional, nem oferta da língua kokama na grade curricular para eles, sofrem discriminação pelo fato de muitos não praticarem a língua kokama. Os professores kokama afirmam não ter apoio das instituições formadoras de professores, não são orientados pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, como a outra etnia, porém, buscam revitalizar a língua indígena kokama.

4. Considerações finais

As reflexões suscitadas por meio da pesquisa e a análise dos resultados nos possibilitaram compreender como ocorreu e tem ocorrido o processo de formação de professores indígenas na fronteira, no município de Benjamin Constant-AM, e o porquê de determinadas línguas estarem em revitalização. Em relação aos objetivos aos quais almejava-se foram alcançados, compreendendo como funciona o processo de formação de professores indígenas, os desafios e as dificuldades que eles enfrentam, desde a década de 70, lutam pela valorização do seu povo, pelos seus direitos e igualdades na sociedade, por uma educação escolar indígena "diferenciada" e com melhorias para alunos indígenas.

O trabalhado foi desenvolvido de maneira relevante e muito gratificante com a participação de grandes professores indígenas que lutaram e fizeram parte da trajetória e luta pelos seus direitos.

A formação de professores indígenas foi fonte essencial para esta pesquisa, mostrando sua importância e conhecimentos histórico do seu povo, propiciando grande relevância e contribuição ao campo de estudo linguístico, no que tange à pesquisa, como podemos acompanhar na análise dos dados, por meio de fatos investigados com a participação de grandes conhecedores da trajetória de formação de professores indígenas, tudo indica que ao decorrer dos anos continuam evoluindo seus conhecimentos ao longo de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014*. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015. Seção 1, p. 11-12.

CAVALCANTI, Marilda C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor*: perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

D'ANGELLIS, W. *Aprisionando sonhos*: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. *Ser professor sendo índio*: questões de lingua(gem) e identidade. Tese de doutorado, Campinas, Unicamp, 1996.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 69-77, jul./set. 1994.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan/Jun 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisas*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NOBRE, Domingos. De que bilinguismo falamos na formação de professores?. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade*: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho cientifico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. *Educação Santa Maria*, v. 43, n. 1 p. 75-88, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGS), jan./mar. 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas?. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE TONANTINS – AMAZONAS: UM ESTUDO A PARTIR DO PARFOR

Neize Laura de Lima Deveza (UFAM)
neizelauralima@gmail.com
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio (UFAM)
ligiane@ufam.edu.br

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é apresentar o mapeamento da situação da formação dos professores indígenas do PARFOR no município de Tonantins, no Amazonas, no que diz respeito às línguas aí envolvidas. Os objetivos específicos de nosso estudo são: averiguar se o ensino de línguas realizado no programa PARFOR favorece/prioriza as línguas indígenas e/ou português e/ou espanhol; registrar possíveis dificuldades que os alunos indígenas do PARFOR no município de Tonantins-AM têm para continuar e finalizar o curso e, a partir da visão dos alunos indígenas, de que maneira a formação repercute no ensino de línguas realizado nas escolas onde eles trabalham. Os autores que utilizamos para embasar nossa pesquisa acerca da formação de professores indígenas e do ensino de línguas em contexto bilíngue são: Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D'Angelis (2012), Krashen (1982), Freire (2008), dentre outros, além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Os resultados de nossa investigação apontam o perfil dos acadêmicos do PARFOR, os desafios que se apresentam a eles, em especial, em relação às línguas e, ainda, as limitações que a formação inicial apresenta a esses acadêmicos para que os mesmos possam atuar de forma mais reflexiva, crítica e consciente sobre o seu fazer.

Palavras-chave:
PARFOR. Uso de diferentes línguas. Formação de professores indígenas.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es presentar el mapeo de la situación de la formación de maestros indígenas de PARFOR en el municipio de Tonantins, en Amazonas, en cuanto a las lenguas allí involucradas. Los objetivos específicos de nuestro estudio son: conocer si la enseñanza de lenguas llevada a cabo en el programa PARFOR favorece / prioriza las lenguas indígenas y / o el portugués y / o el español; registrar las posibles dificultades que tienen los estudiantes indígenas de PARFOR en el municipio de Tonantins-AM para continuar y finalizar el curso y, desde la perspectiva de los estudiantes indígenas, cómo afecta la formación a la enseñanza de idiomas que se realiza en las escuelas donde trabajan. Los autores que utilizamos para apoyar nuestra investigación sobre la formación de profesores indígenas y la enseñanza de lenguas en un contexto bilingüe son: Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D'Angelis (2012), Krashen (1982), Freire (2008), entre otros, además de documentos como la Ley de Lineamientos y Bases (LDB) y el Marco Curricular Nacional de Escuelas Indígenas (RCNEI). Los resultados de nuestra investigación apuntan al perfil de los académicos de PAR-

FOR, los desafíos que se les presentan, especialmente en relación a los idiomas y, también, las limitaciones que presenta la formación inicial a estos académicos para que puedan actuar de una manera diferente. de manera más reflexiva, crítica y consciente de lo que hace.

Palabras clave:
PARFOR. Uso de diferentes idiomas. Formación de maestros indígenas.

1. Introdução

O tema de nossa investigação é a formação de professores indígenas e o objetivo geral foi realizar o mapeamento da situação da formação dos professores indígenas do PARFOR no município de Tonantins-AM, no que diz respeito às línguas aí envolvidas.

Para a elaboração da fundamentação teórica do estudo, teve-se como base os trabalhos de Wilkins (1976), Cavalcanti (2003), D'Angelis (2012), Freire (2008), dentre outros, além de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Diante disso, os procedimentos que foram utilizados para a geração de dados foram: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário aos professores indígenas, com perguntas fechadas e abertas. Cabe ressaltar que, devido ao cenário que assola o mundo por conta da pandemia motivada pela COVID-19, o questionário ou as entrevistas foram feitas, alternativamente, com o auxílio de formulários digitais e redes sociais, dependendo do acesso e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

No município de Tonantins, Amazonas, no programa PARFOR, houve uma grande demanda de alunos indígenas, no entanto, a maioria desses alunos desistiram ou por conta da localidade/distância ou por não entender o português falado durante as aulas, sendo que, a formação desses professores indígenas é fundamental para preservação da língua e costumes do seu povo. De acordo com Cavalcanti (2003, p. 22), "concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo".

Assim sendo, as escolas, como também as Universidades deveriam adotar meios que pudessem ajudar esses alunos em sua formação. Contratando professores formados que falassem a língua indígena dentro de sala de aula.

Acerca disso, o que se espera do professor indígena é que ele tenha uma atuação na escola e para a escola, ou seja, o professor tem que ser inovador, buscando meios com que seus alunos entendam os conteúdos e que possam interagir com ele dentro de sala de aula, conhecer a cultura e os costumes do seu povo é essencial para que haja progresso no ensino aprendizagem, mas também é de suma importância que ele ensine seus alunos a conhecer as diversas culturas, porque muitos indígenas saem de suas comunidades em busca de estudos, de uma profissão, então cabe o professor preparar seus alunos para que ele não possa ter dificuldade de se relacionar em sociedade. De acordo com D'Angelis (2012), é necessário se trabalhar o bilinguismo nas comunidades indígenas, exatamente para que eles possam chegar em locais como esses (da Universidade) e se sentirem familiarizados com o ambiente educacional e profissional.

O Decreto nº 6.755/2009 da Presidência da República, em seu artigo primeiro, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, "com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica", por exemplo, o PARFOR.

Acerca disso, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica surge de um esforço institucional coletivo, construído entre o Governo Federal, Capes, governos estaduais e municipais e as universidades.

Assim sendo, o PARFOR foi criado com a finalidade de dar continuidade na formação de professores em nível superior. Sendo que, inicialmente seriam atendidos aqueles que se encontram, na prática, em exercício docente com crianças, sem ter titulação universitária e, muitas vezes sequer formação específica de nível médio (BOSCHETTI, 2017, p. 06). Além disso, o programa foi criado com o intuito de minimizar as desigualdades sociais.

Assim sendo, o PARFOR é um meio de formação que promove aos professores uma educação de qualidade para que eles possam trabalhar com seus alunos de forma cada vez mais inovadora, assegurando assim o direito à cidadania.

Nesse sentido, os resultados de nossa investigação apontam que o programa PARFOR em Tonantins realiza o ensino para alunos indígenas; bem como, traçamos o perfil dos acadêmicos, tendo em vista o processo

de formação deles, os desafios que se apresentam a eles devido aos anseios da comunidade na qual atuam, os próprios interesses deles, e, ainda, as limitações que a formação inicial apresenta a esses acadêmicos para que os mesmos possam atuar de forma mais reflexiva, crítica e consciente sobre o seu fazer.

2. Referencial teórico

A formação acadêmica é imprescindível para quem trabalha na educação, é ela que vai contribuir para que o professor esteja apto para educar e formar bons cidadãos para sociedade. Acerca disso, a formação de professores gera várias implicações em relação à forma como é realizada e os impactos gerados, uma delas é a forma como essa capacitação está sendo trabalhada em Universidades, ou em programas de formação continuada, como o PARFOR, por exemplo. Assim sendo, este referencial teórico está dividido em três seções. De início, trataremos a formação de professores indígenas, suas implicações e direitos perante a sociedade. Em seguida, abordaremos a aquisição de segunda língua e como ela é importante para o aprendizado do indivíduo, que consequentemente facilita esse indivíduo a viver na sociedade, ou seja, na realidade da qual ele faz parte.

2.1. Formação de professores indígenas

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), e mais tarde o SPI, foi criado com o intuito de integrar os povos indígenas à sociedade nacional. De acordo com o decreto de criação, o SPI poderia intervir consultando as lideranças indígenas, para modificar hábitos e práticas das comunidades indígenas na prestação de assistência a estas. O decreto também previa a criação de escolas para instrução primária sem caráter obrigatório, proibindo que se obrigassem "os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade" (BRASIL, 1910, Art. 15).

Acerca disso, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, enaltece esses regulamentos constitucionais e em 1998 é lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Em 1999, a resolução 03, do Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas

no país, "reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios" (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Essas bases sólidas oportunizaram a garantia da não descaracterização dos costumes, tradições e culturas dos povos nativos. E para fortalecer esse contexto, emerge também o currículo intercultural, o qual transcende as relações sistematizadas entre índios e não índios.

Mas nem todos os estados e municípios estão dispostos a construir escolas indígenas e promover a esses cidadãos uma educação que valorize sua cultura e sua língua. É o que acontece no município de Tonantins, no Amazonas, por não ter uma escola própria para indígenas, muitos pais procuram escolas não indígenas para seus filhos, sendo que a Resolução CNE 03/1999 (BRASIL, 1999), estabelece que os professores das escolas devem ser prioritariamente indígenas e têm direito à formação em serviço.

Macedo (2015, p. 43) assinala que nas últimas décadas ocorreu um intenso processo político reivindicatório posto em curso pela sociedade civil organizada e lideranças indígenas, com o objetivo de assegurar "uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades".

Nesse sentido, os alunos indígenas têm o direito de buscar avanços em seus conhecimentos, para que mais tarde possam voltar para suas comunidades para ensinar de maneira adequada valorizando a língua e sua cultura. Todavia, não se pode esquecer que para garantir a qualidade da escola indígena, cabe aos governantes o compromisso com inserções de políticas públicas adequadas às especificidades dos povos, além disso, deve-se levar em consideração a resistência dos movimentos e compromisso dos professores indígenas no fortalecimento da identidade e ressignificação das propostas pedagógicas, com base na cultura e saberes tradicionais das comunidades e aldeias com a qual mediam a educação formal.

Tendo em vista as demandas de um mundo cada vez mais globalizado, conectado, tornou-se necessário que os indígenas aprendessem a língua portuguesa, a fim de manter-se conectados com o mundo atual, claro não deixando de lado seus costumes e sua cultura. Nesse sentido, é importante que programas de formação específicos possam ajudar os professores indígenas em seus processos de formação, mas deve-se levar em conta as suas especificidades. De acordo com Freire (2008), em qualquer modalidade educativa, deve existir na educação o respeito à identidade

cultural, mas também o reconhecimento de cada indivíduo em assumir suas culturas, tradições.

2.2. Aquisição de segunda língua

A linguagem é o meio de comunicação mais utilizado pelos indivíduos para interagir na sociedade em que vivem. Nesse sentido, aprender diferentes línguas tornou-se necessário, principalmente no âmbito educacional onde os professores têm de lidar com alunos de diferentes costumes e culturas.

Segundo a teoria histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano se desenvolvem a partir das práticas de seu cotidiano, em seu grupo social. Ou seja, para se aprender uma segunda língua, o indivíduo tem que praticar a língua alvo não somente nas salas de aula, mas em seu cotidiano, principalmente estudantes indígenas que sentem dificuldades de aprender o português.

Desse modo, a aquisição de uma segunda língua depende exclusivamente da prática, ou seja, do uso de determinada língua tanto na escrita e na oralidade, tanto em salas de aula quanto em suas as atividades cotidianas.

Segundo Wilkins (1976, p. 35), aprender uma segunda língua não significa simplesmente repetir enunciados, mas fazer escolhas linguísticas em situações específicas. Para o autor, o aprendiz precisa ser posto em uma posição que o obrigue a fazer escolhas, ou seja, por ele em situações em que ele vá praticar a língua.

Acerca disso, o autor sugere que aprender não significa apenas memorizar diálogos e expressões, para o aluno aprender determinada língua ou assunto, o professor precisa utilizar métodos e conteúdos que despertem o interesse do aluno em aprender e participar das aulas.

A aprendizagem é um processo que estaria estreitamente ligado a fatores motivacionais. Se o aprendiz sente uma necessidade de comunicar algo em um contexto real, ele realmente irá encontrar a motivação necessária para aprender o que precisa (WILKINS, 1976, p. 38).

Krashen (1982, p. 10) reitera dizendo que aprendizagem seria o conhecimento consciente de uma segunda língua, saber as regras, estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas.

Nesse sentido, para os estudantes indígenas participarem das aulas do PARFOR eles teriam que estar cientes das regras, mas isso não quer dizer que eles não possam lutar pelos seus direitos em possuir um intérprete ou um professor capacitado nas duas línguas.

Para Wilkins (1976, p. 39), um dos fatores que promove a aprendizagem de uma língua seria a significância da língua a ser aprendida. Mais uma vez, pode-se sugerir que se determinado item não tiver significância para o aprendiz, existe uma possibilidade de ele não aprender.

3. Análise e discussão dos resultados

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes indígenas e não indígenas do Programa PARFOR do município de Tonantins, no Amazonas. Para obtenção dos resultados, foi aplicado um questionário com o intuito de obter o máximo de informações possíveis. Para isso, foi realizado o mapeamento da situação dos professores junto com a coordenadora do PARFOR do município, a finalidade foi buscar informações sobre quem eram esses alunos. Assim como também contei com a ajuda dos professores da SEDUC, Nilson e Alcemir, a ajuda deles foi fundamental para que eu pudesse continuar minha pesquisa, sendo que eles conheciam a maioria dos alunos e me indicaram onde eu poderia encontrar.

Sendo assim, comecei a aplicar o questionário para alguns alunos/professores que residiam no município, na mesma semana eu parti para as comunidades, consegui visitar algumas comunidades nessa semana, contudo consegui aplicar somente sete questionários nas comunidades ribeirinhas, sendo que em comunidades diferentes e próximas uma da outra. Ao todo, foi aplicado o questionário a 13 pessoas. É importante ressaltar que foram tomadas todas as medidas de proteção possíveis em relação à Covid-19.

Tabela1: Dados dos professores entrevistados do curso PARFOR.

Docente	**Naturalidade**	**Idade**	**Escolaridade/formação**	**Comunidade em que atua**
A	Tonantins	31	Licenciatura em Letras	São Pedro
B	Tonantins	29	Formação pedagógica	Santa Cruz
C	Tonantins	29		Deus é Amor
D	Tonantins	43	Formação pedagógica	Santa Terezinha
E	Tonantins	50	Formação pedagógica	Santa Lucia
F	Tonantins	35	Formação de professores da educação básica-	Bico da Chaleira

			PARFOR	
G	Tonantins	39	Magistério	São José do Amparo
H	Tonantins	42	Formação pedagógica	
I	Tonantins	40	Formação pedagógica	Bairro José Cordeiro
J	Tonantins	35	Ensino médio/professora	
K	Tonantins	40	Completa	Bairro Santo Expedito
L	Tonantins	28	Ensino médio	Não estou atuando
M	Tabatinga	32	Estou cursando: letras língua portuguesa	Atualmente não estou trabalhando

A tabela 1 apresenta os dados dos 13 professores indígenas e não indígenas que foram entrevistados, indicando sua naturalidade, idade, escolaridade/formação e qual comunidade atuam, sendo que, como podemos visualizar alguns docentes não estão trabalhando, segundo eles é por questões políticas ou o contrato chegou ao fim.

Nesse sentido, a segunda questão do questionário foi referente à atuação do professor no programa PARFOR, com o intuito de sabermos de que forma o professor ministrante trabalha, quais meios e métodos que ele utiliza para ministrar as aulas.

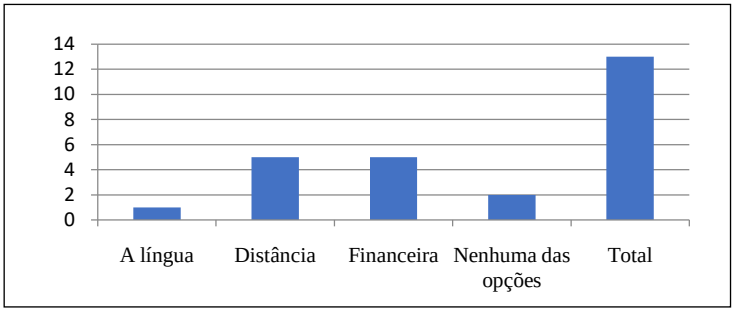
Tabela 2: Atuação do professor regente.

Docentes	O professor ministrante busca meios que auxiliem você indígena a entender o conteúdo?
A M	Sim, os professores tentam dar o seu melhor: como dinâmica, aulas práticas, pequenos projetos e etc.
M R	Não sou indígena, porém os professores que vem ministrar as aulas nos ajudam bastante e buscam vários metodos que facilitam o meio de comunicação com todos.
J M	Sim
R F	Sim
A N	Sim, os professores buscam metodos que facilitam o entendimento.
E C	Não tenho dificuldade pra falar o português, falo muito bem. Todos os professores que já ministraram as aulas buscaram meios para que todos entendessem o conteúdo.
G M	Sim: por que; o professor faz com que os alunos por meios de exercício, leitura seminários.
E G	Sim busca meios para auxilia por meio de livros e apostilas para entender o conteúdo.
M C	Porém a contribuição dos falantes desenvolve as habilidades e o conhecimento linguistico ao refletir o foco atual dos nossos interesses.
M A	Sim, o professor sempre buscam ministrar as suas aulas mostrando a

	realidade local através dos conteúdos, respeitando e abrangendo bastante a cultura.
E S	Buscar sim meios de auxiliar, nós aluno como entender, nos mostra em data show, explicar mais de uma vez, escrever na lozar.
G S	Poucas vezes, porque fala muito. Tem uns, outros não. Tem uns que repetem novamente, pergunta onde não entendeu.
A F	Não, os conteúdos vem de extrema dificuldade, mas torna fácil pelo motivo de eu já tenha estudada no município há muito tempo.

A tabela 2 apresenta a opinião dos alunos sobre a forma de ensino, como e quais métodos e meios os professores ministrantes buscam trabalhar em classe para que os mesmos tenham entendimento. Pode-se notar que a maioria deles avalia como positivo o método de ensino utilizado pelos professores no PARFOR, apenas um disse que não, o aluno AF, o qual relatou inclusive os que muitas das vezes o professor ministrante solicitava que ele explicasse o assunto na língua tikuna para os colegas, já que ele fala e entende o português. Vale ressaltar que as respostas foram transcritas de acordo com o que estava no questionário.

Gráfico 1: Dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso.



De acordo com o gráfico 1, foi elaborada uma pergunta com finalidade de saber quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso, que consequentemente nos dará uma luz do porquê muitos acabam desistindo do curso. Cinco pessoas responderam que a dificuldade financeira atrapalha bastante durante esse percurso como afirma G M "por muitas das vezes vem da comunidade deixando família, para busca uma vida melhor; através dos estudos". Com isso, consequentemente a distância se torna também um desafio para quem reside na comunidade, fazendo com que a dificuldade desse aluno seja em dose dupla tanto financeira quanto distância. G S afirma que "a distância, porque eu

venho todas manhãs cedinho da comunidade para cede do município de rabetinha e financeiramente por que quando estamos estudando não estamos trabalhando não temos dinheiro pra comprar nosso alimento”.Nesse sentido, como podemos observar, distância e vida financeira figuram como desafiadores para os alunos do PARFOR no município de Tonantins, como bem comentado a maioria deles residem na comunidade e para se deslocar até a sede do município requer gastos com combustíveis e alimentação.

Duas pessoas disseram que não sentem dificuldade nenhuma e uma pessoa relatou que sente dificuldade na língua, conforme M A “a minha maior dificuldade foi na língua portuguesa, mas estou forçando o máximo para acompanhar os conteúdos ministrados pelo professor”.

Sendo assim, a partir disso surgiu outra pergunta: Sendo que o conteúdo ministrado na sala de aula é em português, você sente dificuldades ao voltar para sua comunidade e ministrar as aulas em Português?

Tabela 3: O ensino de língua portuguesa nas comunidades.

Docentes	
A M	Não
M R	Não sinto dificuldades
J M	Não
R F	Não, porque moro na cidade já muito tempo durante meus estudos aprendir a lhe dar com esses desafios e apesar de tudo isso tive um pouco de conhecimento.
A N	Não respondeu
E C	Não tenho nenhuma dificuldade porque falo bem português.
G M	Não por ser um aluno universitário estudioso, interessado nos conteúdos trabalhos e comentar as duvidas com o professor e colegas.
E G	Sim, principalmente na língua português para ser ministrado em sala de aula com os alunos por não compreender bem.
M C	Não, não sinto dificuldade, sinto prazer de atuar em sala de aula, desenvolvendo, assim as habilidades de conhecimento.
M A	Não, porque tudo dependerá muito de mim como professora em ser uma ótima pessoa em administrar aulas para crianças que serão o amanhã o futuro da comunidade.
E S	Não sinto dificuldade, de ministra aula na comunidade.
G S	Não. Porque nós somos indígenas kokama, mais nós falamos a língua portuguesa. Não falamos a língua materna kokama.
A F	Não. Porque eu entendo bem o português, mas se eu não entendesse ai

	seria uma dificuldade, por isso fica fácil ministrar as aulas na comunidade.

Conforme a tabela 3, muitos professores afirmam não sentirem dificuldades de ministrar suas aulas na língua portuguesa, como podemos observar eles procuram meios com que suas aulas se tornem compreensivas, apesar de relatarem que o professor ministrante do PARFOR não busca muitos métodos de ensino, eles próprios quando chegam em casa estudam, buscam compreender para que haja a socialização do saber quando os mesmos voltam para suas comunidades. É importante ressaltar que muitos povos perderam sua língua materna com o passar dos anos, por isso a importância da valorização da cultura desses povos é muito importante para sua identidade. Apenas uma pessoa disse que sente dificuldade em administrar suas aulas em português por seus alunos não entenderem muito bem, então, pode-se notar que depende muito de comunidade para comunidade, pois ainda existem muitas pessoas que falam a língua materna.

Acerca disso, foi questionado quais foram os métodos utilizados por eles para alcançar êxito nas suas aulas e atividades. Uma das respostas que achei muito interessante foi de A F que disse o seguinte "vários métodos, é ensinar os alunos bilíngue, no português e na língua oficial da nossa comunidade e também no curso está me proporcionando uma avanço de aprendizagem que eu não sabia". Assim como também de G S "os métodos são das formações como: jogos lúdicos, colar das palavras e também aulas interdisciplinares". Nesse sentido, é muito importante que o bom professor busque vários métodos de ensino para que haja aprendizado de ambas as partes, estarem informados sobre todos os assuntos é essencial para quem trabalha principalmente com alunos indígenas.

Sobre ensinar de forma diferenciada E G relata "os métodos utilizados foram os nomes de frutas, de animais e de plantas para forma palavras para poder ser feita as atividades". Segundo E G utilizar esses métodos com os alunos indígenas tem sido bastante produtivo, pois é importante ensinar seus alunos com exemplos de nossa região.

Tabela 4: Avaliação dos participantes quanto ao curso do PARFOR.

Docentes	Como você avalia o curso PARFOR? Algo precisa ser melhorado?
A M	Muito ótimo.
M R	Curso PARFOR é um dos melhores, pois ajuda os professores que não

	tem condição como sair pra estudar em outros municípios e ele trás os cursos ate para todos em sua area. Precisa ser melhorado a questão do local onde acontece as aulas durante os periodos.
J M	No meu ponto de vista não, tenho nada a dizer se precisa melhorar algo, porque percebo que os alunos do parfor, se sente muito felizes com os professores e isso me faz feliz também. O curso parfor é muito importante na vida de cada aluno que está cursando. Porque tem os melhores profissionais.
R F	O PARFOR veio numa boa hora, através dele temos a oportunidade, de estudar e ter mais o conhecimento, de todas as disciplinas, ministradas por cada professor e com isso so temos que aproveitar.
A N	A maior dificuldade no curso é a falta de sala e cadeira, muitos colegas que chegava atrazados tinham que sentar no chão.
E C	Pra mim o curso estava indo muito bem, infelizmente teve que parar, gostei muito de todos os professores que vieram ministrar as aulas todos foram ótimos professores. Por mim não precisa mudar nada.
G M	Sim; Porque como moramos no interior é difício por não possuir um computador uma biblioteca uma internet de qualidade.
E G	Eu avalio por ser um curso muito bom.
M C	Curso superior de graduação precisa continuar os conhecimentos linguísticos.
M A	O parfor foi uma grande conquista para cada um dos alunos, pois era um sonho em ser professora e ter um estudo superior. Acho que deve ser mais estruturado as aulas com internet e mais tecnologias para facilitar ao professor como ao aluno.
E S	O curso parfor aprofunda nossos conhecimentos, experiências academicas na nossa vida profissional.
G S	Muito importante para nós indígenas que não temos oportunidades e condições financeiras para cursar uma graduação em outro município.
A F	Eu avaliando o parfor, é uma compromisso com nós cursista de transmite algo que nós entenda, os ministrantes são muito bons. Pra ser melhorado eu acho que não, no meu ponto de vista.

A tabela 4 mostra como os professores/alunos avaliam o curso PARFOR e se algo precisa ser melhorado. Como podemos observar, segundo os professores, o curso contribuiu para que eles pudessem ter uma formação superior, sendo que muitos deles não têm condições de sair de sua comunidade e ir para outro município. Vale salientar que alguns reclamaram do local das aulas, o PARFOR não tem um local específico, próprio, é cedida uma sala na Escola Estadual Santo Expedito para que eles estudem, mas infelizmente a sala é pequena, não cabem muitas carteiras e muitos alunos sentam no chão.

Sendo assim, fazendo uma visão geral, conforme os professores participantes de nosso estudo, o curso PARFOR no município de Tonantins-AM prioriza, em alguma medida, as diversidades linguísticas ali e-

xistentes e o ensino é feito de forma explicativa que todos entendam e tenham aprendizado durante os conteúdos, puderam-se notar as dificuldades dos acadêmicos e sentir o quanto é difícil sair de suas comunidades todos os dias atrás de um futuro melhor para suas famílias. É perceptível a dedicação de cada um, chegar a suas residências e continuar estudando, lendo, pesquisando, buscando meios para ser um bom professor em sala de aula.

4. Considerações finais

Realizar um estudo sobre a formação dos professores indígenas no município de Tonantins-AM foi um projeto que superou minhas expectativas, ampliando meus conhecimentos teóricos e de mundo. Essa pesquisa foi de suma importância para sabermos como anda o ensino no curso ofertado pelo PARFOR, como funciona, quais métodos os professores utilizam para superar qualquer dificuldade. Acerca disso, pode-se dizer que os objetivos deste projeto foram alcançados.

Para mim, como pesquisadora conhecer cada dificuldade e superação dos alunos/professores foi como me abrir os olhos que nada nessa vida é fácil, se queremos algo, temos que correr atrás independente de condições financeiras e distância, com certeza essa pesquisa serviu de inspiração para concluir mais esse desafio. Espero que este trabalho possa contribuir para que a coordenação do PARFOR olhe por esses alunos indígenas que sofrem bastante com a distância, tornando assim um desafio para concluir o curso. Assim como também favorecer uma estrutura adequada para os alunos e professores.

Portanto, essa pesquisa foi de suma importância tanto para minha vida pessoal e profissional, foi muito gratificante conhecer cada comunidade, professor e saber como funciona essa troca de conhecimentos no município, e consequentemente poder ajudá-los futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCHETTI. Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o PARFOR da Universidade de Sorocaba. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 529-43, Sorocaba-SP, jul. 2017.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Ministério da Educação/MEC*. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF: MEC, 2009.

_____. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2002.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

CAVALCANTE, Luciola Ines Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, Manaus, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos*: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas-SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. California. University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

MACEDO, A. S. *Saberes tradicionais krahô e Educação Escolar Indígena*: um diálogo possível na Escola Indígena. 19 de abril, Araguaina. Dissertação de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Brasil: Universidade Federal de Tocantins, 2015.

WILKINS, D. *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnolds, 1976.

FRAGMENTOS BIOGRAFEMÁTICOS NA ÓPERA "LÍDIA DE OXUM"

Ediane dos Santos Novaes[103] (UNEB)
edianedossantosnovaes2017@gmail.com
Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um dos resultados do subprojeto de Iniciação Científica "O obá de Xangô de Ildásio Tavares e sua Lídia de Oxum", que integra o projeto "Xangô a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e coordenado pelo Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. A partir da leitura crítica da obra "Lídia de Oxum" (2004), será apresentada uma análise biografemática, aplicada ao citado texto dramático, que é a primeira ópera negra do Brasil. Considerando informações extraliterárias, a respeito do discurso político e religioso do autor, um autor de axé, o trabalho biografemático ganhou corpo. Fruto do comparativismo biografemático, comprovar-se-á, que fragmentos da mitologia afro-brasileira, vinculados à vida e à escrita teórica do Obá de Xangô Ildásio Tavares, contribuíram para a construção da obra.

Palavras-chave:
Biografemática. Ildásio Tavares. Lídia de Oxum.

ABSTRACT

The present article is one of the results of the Scientific Initiation subproject "O obá de Xangô de Ildásio Tavares e sua Lídia de Oxum", which integrates the project "Xangô a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", approved by CNPq (National Council for Scientific and Technological Development), and coordinated by Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. From the critical reading of the work "Lídia de Oxum" (2004), a biographematic analysis will be presented, applied to the mentioned dramatic text, which is the first black opera in Brazil. Considering extraliterary information, regarding the political and religious discourse of the author, an axé author, the biographical work gained body. As a result of biographical comparativism, it will be proven that fragments of Afro-Brazilian mythology, linked to the life and theoretical writing of Obá de Xangô Ildásio Tavares, contributed to the construction of the work.

Keywords:
Biographematic. Ildásio Tavares. Lídia de Oxum.

---

[103] Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

1. Introdução

Este trabalho discute fragmentos autobiográficos do escritor Ildásio Tavares, descritos na primeira ópera negra do Brasil. O texto dramático, datado de 2004, é pertencente à coletânea Dramaturgia da Bahia, o qual integra o livro "Homem/Mulher, Caramuru", "Lídia de Oxum", "Mulher de roxo", "O vendedor de joias". A análise biografemática desenvolve-se a partir da letra da ópera baiana, tal como as informações precedentes (ou paratextos) da mesma, considerando a teoria de Roland Barthes como principal operadora. Nesse sentido, o eixo central, destina-se à apreensão de constituintes da narrativa afro-brasileira, considerando-os vinculados à vida do autor, isto é, traços, fragmentos biográficos.

Concisamente, a teoria do semiólogo francês aponta a biografemática como estratégia de releitura e produção textual (e/ou escritural), trata-se de direcionar-se a pontos (traços), a junção destes resulta em biografema. Esses traços são entendidos como não pertencentes aos interesses de alguns estudiosos ou que fogem das interpretações dos biógrafos. Por essa razão, podem não ser inseridos em biografias e bibliográficas. Mas, na perspectiva barthesiana, tornam-se molas propulsoras para uma nova escritura, na qual vida e obra se encontram.

2. O biografema: uma abordagem barthesiana

Roland Barthes, reconhecidamente um criador de neologismos, declara em *Sade, Fourier, Loiola* (2005), que através do fragmento, aparentemente pequeno como todo fragmento, faz-se a crítica biografemática. Nas palavras de Barthes,

> Se eu fosse escritor, já morto, como gostaria que a minha vida se reduzisse, pelos cuidados de um biógrafo amigo e desenvolto a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: *'biografemas'*, cuja distinção e a mobilidade poderiam viajar fora de qualquer destino e vir tocar, à maneira dos átomos epicurianos, algum corpo futuro, prometido à mesma dispersão; uma vida esburacada, em suma, como Proust soube escrever a sua na obra, ou então um filme, a moda antiga, de que está ausente toda palavra e cuja vaga da imagens (esse flumen orationis, em que talvez consista o lado porco da escritura) é entrecortada, à moda de soluços salutares, pelo negro apenas escrito do intertítulo, a irrupção desenvolta de um outro significante. (BARTHES, 2005, p. 17)

Em *A câmara clara* (1984), o intelectual francês enuncia a ramificação de biografema, titulando "traços biográficos". Ele diz que gosta

> [...] de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de 'biografemas'; a Fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia. (BARTHES, 1984, p. 51)

Assim sendo, o biografema clareia pormenores, que germinam do "infrassaber" barthesiano, que exprime sentidos na tessitura textual, no qual a vida do biografado, gera existência e reexistência por meio de conexões simbólicas entre o real e o fictício.

> [...] o prazer do Texto se realiza de maneira mais profunda (e é então que se pode realmente dizer que há Texto): quando o texto "literário" (o Livro) transmigra para dentro de nossa vida, quando outra escritura (a escritura do Outro) chega a escrever fragmentos de nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência. (BARTHES, 2005, p. XIV-XV)

Para tanto, é necessário atentar-se para o segundo ponto, a escolha e apropriação do objeto, neste caso, a análise da letra da ópera como forma de operacionalizar o método. Deste modo, o método biografemático, destina-se, também, à apropriação do autor e dos pormenores deste, refletidos em sua obra. Ou seja, engendra-se uma nova escritura a partir dos resquícios desapercebidos da biografia, mas não a ignora.

3. Breves fragmentos sobre vida e obra

Ildásio Tavares, natural de Gongogi na Bahia, região cacaueira pertencente a cidade de Ubaitaba (1940–2010), possuiu uma intensa trajetória acadêmica e profissional, percorrendo o âmbito literário, musical, jornalístico e educacional. No âmbito da formação acadêmica[104], faz-se indispensável destacar as graduações em Direito (1962) e em Letras (1969) pela Universidade Federal da Bahia, o mestrado em Literatura de Língua Inglesa (1971) em Southern lIlinois University. Em sua estadia nos Estados Unidos, atuou como docente em Literatura Brasileira da Southern Illinois University nos anos de 1970 e 1971.

O doutorado em Literatura Portuguesa foi realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984), ministrou Literatura Portuguesa, cooperando na construção do conhecimento através da pesquisa sobre o âmbito histórico e cultural dos povos portugueses e afro-brasileiros, através da literatura entre os anos de 1975 a 1997.

---

[104] Informações extraídas da dissertação de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, intitulada de *Ildásio Tavares: o escritor entre línguas* de Henrique Santos.

Em sua vasta produção há poesias, tradução, contos, crônicas, romances, ensaios, letras de músicas e espetáculos teatrais. Preside, nesta última categoria, a Ópera negra "Lídia de Oxum", objeto de investigação deste estudo. No que concerne à criação de "Lídia de Oxum", deu-se pelo incentivo desafiador, que Ildásio Tavares recebeu de uma importante figura do meio artístico, o qual teve parcela significativa e crucial para a concretização da peça, o ator Grande Otelo.

> Certa vez, Grande Otelo queixou-se a mim de total carência de textos para negros no teatro brasileiro e me desafiou a escrever uma peça para ele encenar. Nasceu aí em mim a idéia de um musical negro, algo como "Porgy & Bess", porém mais engajado, mais voltado para a luta do negro pela liberdade do Brasil. (TAVARES, 2004, p. 85)

A descrição apresentada aponta o descontentamento de Sebastião Bernardes de Souza Prata em relação a não inserção de figuras negras em peças teatrais. O ator expõe, assim, o anseio por tal implementação, evidentemente como forma de representar e visibilizar o povo negro e a ruptura de paradigmas e estigmas.

Outra colaboração exerceu fundamental importância, a parceira com o maestro Lindembergue Cardoso, responsável pela musicalização. A princípio seria um musical, posteriormente reescrita para ópera, não se dispersando de seu centro na crítica sobre a condição da figura negra no cenário pré-abolicionista. A ópera negra "Lídia de Oxum" foi encenada no Teatro Castro Alves, no Teatro Municipal de São Paulo e também no Teatro Nacional de Brasília em 1995. Em 1996 foi encenada ao ar livre na Lagoa do Abaeté, cidade do Salvador.

É imprescindível destacar a iniciação de Tavares no Candomblé, a junção do conhecimento sobre a cultura e religiosidade afro-brasileira; o discurso político aliado à estética, a crítica e ruptura de estigmas. Fragmentos, compreendidos como traços para uma possível leitura biografemática.

4. Tavares e a mitologia afro-brasileira: autor de axé

Considerando o pertencimento e o engajamento de Ildásio Tavares para com a cultura e religião de matriz africana da Bahia, é exequível compreender a existência e a importância de seu legado, o qual contribuiu na incorporação de forma mais intensa, e/ou renovação da temática afro não só no meio literário, mas em diversos segmentos sociais, nos quais o escritor baiano colaborou, bem como a representação do povo

negro e da mitologia. Visto isto, os reflexos deste universo mitológico na produção do escritor desvelam o pertencimento a categoria de autor de axé, explicado pelo estudo de Leite (2018), o qual descreve que este campo literário surge como meio no qual os autores (as) desempenham papel fundamental pois "(...) transformam parte da estrutura social, inserindo valores da cultura e mitologia afro-brasileira na sociedade através da ciência e das artes" (LEITE, 2018, p. 137). Além disso, essas produções diferem-se das não pertencentes a este universo, pelo fato de que

> [...] autoras e autores de Axé possuem algum grau de iniciação-proximidade em religiões afro e por isso, por terem acesso ao segredo em níveis determinados pelo Axé e saberem, sentirem o segredo, que permeia seus corpos possuem uma produção diferenciada. (LEITE, 2018, p. 95)

No que se refere à mitologia, torna-se oportuno ressaltar a acepção de mito, sobre duas visões teóricas que se interligam, Leite (2007) e Cid Seixas (2003). Em *Literatura e Mitologia afro baiana: encantos e percalços*, a noção de mito trabalhado por Leite, é conferido como elemento narrativo primordial. Leite (2007) instaura, ainda, uma observação crítica em relação à interpretação do mito, concebido, equivocadamente, como irreal, como esboçado no trecho abaixo:

> [...] o conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira. (LEITE, 2007, p. 96)

Sendo a mitologia o meio pelo qual grupos de indivíduos retratam suas características religiosas, artísticas, culturais, etc., não cabe concebê-la como ilusória. Tal como aponta Seixas em "Os riscos da cabra cega: recortes da Crítica Ligeira" (2003), o "(...) mito é um discurso que descobre e, ao mesmo tempo, tenta compreender os mistérios do mundo" (SEIXAS, 2003, p. 30).

5. Os fragmentos da ópera e a operacionalização do método

Como forma de operacionalizar o método barthesiano, já mencionado, os traços autobiográficos, que se encadeiam no desdobramento dessa seção, conferem ao escritor uma nova escrita ou reescritura de vida a partir de minúcias quase despercebidas.

> O autor que vem do seu texto e vai para dentro de nossa vida não tem unidade; é um simples plural de "encantos", o lugar de alguns pormenores tênues, fonte, entretanto, de vivos lampejos romanescos, um canto descontínuo de amabilidades, em que lemos apesar de tudo a morte com mui-

> to mais certeza do que na epopeia de um destino; não é uma pessoa (civil, moral), é um corpo. (BARTHES, 2005, p. 16)

Observa-se o sentido na expressão "corpo" como meio no qual permeiam as sensações; como matéria em que se imprime a ruptura com a existência física do ser, neste caso, do autor. No entanto, é o leitor que idealiza e evidencia tal ocorrência mediante às sensações impressas à obra, e não a trajetória narrada já findada do autor. Ou seja, o biografema, não deve ser entendido apenas como único componente singular do autor, mas também, o que lhe pertenceu, como "(...) algum corpo futuro, prometido à mesma dispersão" (BARTHES, 2005, p. XVII).

A vivência religiosa de Ildásio Tavares denota a necessidade de incorporação destes elementos à luz da visibilidade literária. A literatura surge, então, como ferramenta de equilíbrio social, denúncia, crítica, de (re) apropriação e (re) territorialização por intermédio da relação entre o discurso político e religioso, como consta o trecho abaixo:

> Minha terra é bela, é verde-amarela, mas é pobre
> e triste,
> Todo um povo bravo vive como escravo, muito mal
> resiste
> Vim do velho mundo, muito mais fecundo de gente
> altaneira
> Salve a liberdade no campo e cidade, raça brasileira. (TAVARES, 2004, p. 102)

Destacando-se no trecho a crítica instaurada que indica dois polos, no primeiro, a exaltação das terras brasileiras, bem como as cores intrínsecas à bandeira, símbolo de nacionalidade brasileira. É notório a denúncia à condição escravista do povo negro, tanto no "campo" quanto na "cidade", daí o desejo pela liberdade em ambos os espaços.

Tendo ciência da luta de seus ancestrais, visto que, a Bahia é a "terras de seus ancestrais", tal qual a origem mítica de seus guias, o autor descreve a intolerância como também a coletividade negra como mecanismo de militância para com essas nódoas sociais.

> No ódio que dura no rosto da terra.
> Os pretos se agrupam na raça e na crença
> na força de Oxóssi, de Ogum, de Iansã,
> Conspiram com arte pela liberdade
> Por um novo sol, uma nova manhã. (TAVARES, 2004, p.106)

Na obra, o Engenho Esperança, não se trata somente de um local de refúgio e de renovação de esperança do povo negro, também se dá pela liberdade do contato direto com a religião, através do terreiro de can-

domblé. Sobre esse conflituoso período da religião negra, torna-se oportuno, trazer a esta análise, a perseguição aos terreiros de candomblé, denunciada na obra. No texto dramático, o resguardo do adentramento a estes espaços sagrados, tal qual a preservação dos ritos, ainda hoje indispensáveis, é justificada por dois polos: o período pré-abolicionista, e nesse sentido da liberdade de culto religioso, e o segredo do conhecimento negro, o awò, como cita o autor: "Verdes campos deste Engenho/Tão misterioso e escondido" (TAVARES, 2004, p.123).

Em uma das visitas do personagem Lourenço ao Engenho Esperança, ocorria a manifestação religiosa, ao orixá Omolu, incorporado à obra, compreendido como aspecto autobiográfico, haja visto que este se trata do pai mítico de Tavares. De acordo com Leite (2019), Omolu exerce papel fundamental, o de médico dos orixás e do povo baiano.

Compreende-se que, Tavares ficcionaliza seu saber religioso no personagem Romão, regido por Exu, um dos orixás patronos do conhecimento. Por esta razão, seguindo os arquétipos de seu regente, compartilha o saber religioso, por duas vias, o ato de ensinar e a autoafirmação, símbolo também de resistência.

> Lourenço - O que é esse Olubajé
> Na sua religião?
> Romão - É a festa de Omolu
> Um Orixá poderoso,
> Comanda todas as doenças
> De seu trono glorioso.
> Lourenço - Você acredita mesmo
> Nessas coisas de Orixás?
> Romão - Não fale mal dos meus santos
> Os seus também são iguais. (TAVARES, 2004, p.111)

A representação de Romão, seguindo os arquétipos do orixá Exu, isto é a personificação do personagem, clarifica a harmonia e a fidelidade para com os componentes afro-baianos e as particularidades representativas dos personagens, indicando assim a preocupação do tratamento da cultura afro-brasileira e baiana e a constituição estrutural da obra. A ficcionalização de aspectos míticos dos orixás é realizada com perfeição, através das personagens que exercem características de seus regentes, fato este que explícita a inter-relação entre o conhecimento literário e religioso, a junção destes concebe Tavares como autor de Axé. Na passagem que precede o desenvolvimento da ópera – ou paratexto – intitulada em latim de *Dramatis Personae* (Personagens do Drama), o autor sintetiza as ações comportamentais dos constituintes ficcionais vinculando-os aos o-

rixás. A protagonista personificada, apresentada na obra somente do meio para o fim é delineada como

> Lídia de Oxum – Bela mestiça, filha de Bonfim do Engenho Esperança, Quartel General do movimento negro. Envolve-se com o branco Lourenço, enquanto é amada pelo negro Tomás de Ogum. Núcleo simbólico do conflito e do dilema de identidade. Vetor central. (TAVARES, 2004, p. 97)

Com a passagem, nota-se a relação paterna de Bonfim e Lídia, o "chefe" e "dono" do Engenho Esperança, compreendido como senhor do Bonfim e devido ao "seu temperamento moderado – *virtus est um medium*[105] - um conciliador nato", segue as características de Oxalá na religião afro-brasileira, o que comprova o discernimento de Tavares, no que tange a esses aparatos mitológicos de afro-brasilidade. Nas narrativas dessa natureza, Oxum é descrita como filha de Oxalá, assim como, se observa entre Lídia e Bonfim.

Ainda sobre Lídia, e esta em sincronia com as singularidades de sua mãe mítica, é concebida no texto ficcional, ora analisado como "(...) muito, muito bela, / Dançando com passo grácil/De torso e saia amarela" (TAVARES, 2004, p. 113). A exaltação à beleza de Oxum, transparece outro traço autobiográfico de Tavares, no Ilê Axé Opô Afonjá, exerceu o posto de Ogã[106] de Oxum.

Sendo a ficção a realidade fracionada, as ações assumem suas descrições como pertencentes as suas naturezas, recriando assim a realidade. Sobre isso, Deleuze e Guattari (1992) elucidam sobre formas de se investigar a obra a partir das figuras conceituais, psicossociais e estéticas, originadas pelo escritor. Quando se busca por figuras conceituais, apropria-se de obras filosóficas; no romance, as figuras estéticas; diante as duas formas investigativas apreendemos os tipos psicossociais.

O tipo psicossocial, tomado como pilar da biografia, é recriado através da transcendência de seus traços, resultando em figuras conceituais e estéticas, norteando a biografemática dentro de uma produção literária. No que corresponde as figuras estéticas, "o que conta não são as opiniões dos personagens segundo seus tipos sociais e seu caráter", mas sim, "os compostos de sensações que esses personagens experimentam eles mesmos ou fazem experimentar". (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 243).

---

[105] Frase em Latim, que significa a virtude está no meio. Ou seja, a virtude como centro de ponderar situações.

[106] Posto honorífico e sacerdotal, abaixo do pai e mãe de santo. Uma espécie de pai.

Clarifica-se o poder exercido pelo personagem personificado como Bonfim e pararelizado na cultura de terreiro como Oxalá, considerado regente supremo da corte dos orixás. Outro fator pertinente na obra que revela nas entrelinhas a vivência do autor no Candomblé, é a descrição dos constituintes artísticos, culinários do Olubajé, os quais integram um único segmento, o ritual: "(A dança prossegue ainda um pouco e em seguida as iaôs entram na cabana de palha e recebem a comida que embrulham nas folhas de mamona e vão distribuindo pelos presentes, dançando)" (TAVARES, 2004, p. 123).

No trecho exposto, as iaôs, são encarregadas da entrega da comida de modo rítmico, está diz respeito ao deburú, milho de pipoca estourado, enfeitado com pedaços de coco, servido no aguidá e forrado com folhas de mamona, cerimônia consagrada, ritualisticamente, a Omolu.

> A um canto vários Omolus sentados num banco. Uma preta gorda, a Ialorixá, senta-se numa imensa cadeira. O cenário é composto de palhas de coqueiro entrelaçadas e no fundo uma cabana de palhas está armada. Lá estão os caldeirões com a comida. As filhas e filhos de Santo dançam em meio a um círculo formado, todos negros e mulatos. Um mulato claro senta-se ao lado da mãe de Santo. É Bonfim, os outros negros e mulatos sentam-se em cadeiras de ambos os lados da mãe. São os Ogans. (TAVARES, 2004, p. 112)

Intelectual e conhecedor dos espaços sagrados e de seus constituintes, o autor de axé aponta seções interconectadas: os rituais aos orixás e a composição do local. Além do que já foi exposto, "as saudações de praxe" são essenciais no terreiro, a prática de saudar ou reverenciar o espaço a ser ingressado e seus respectivos babalorixás ou ialorixás. Evidencia-se a organização do terreiro, no qual "tudo se sabe nós búzios" (TAVARES, 2004, p. 115), revelações reconhecidamente concedidas por Ifã; e a posição de cada componente, em especial a regência do local pela Ialorixá.

6. Considerações finais

Mediante o exposto, torna-se exequível a sintetização do eixo central deste estudo o qual abordou de modo analítico-descritivo, a letra da ópera e as informações precedentes a esta, numa possibilidade interpretativa sob a ótica biografemática barthesiana.

A obra, a princípio como anseio, posteriormente, semeadura de um legado literário e artístico de resgate histórico, cultural, religioso, lin-

guístico, ou seja, identitário, de um povo, possibilitando a realização de um paralelo com o atual contexto quanto ao retrocesso sofrido pela população negra e seus direitos.

Calcado na visibilidade da cultura afro-brasileira e afro-baiana através da remontagem de uma conflituosa e marcante fase na história do Brasil, cenário de tantas outras recriações, e da desconstrução dos constructos sociais no que tange os estigmas da figura negra, o autor de axé exprimiu com perfeição lírica e maestria fragmentos de sua experiência religiosa da cultura de terreiro por intermédio de uma via de abordagem, a literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A câmara clara*. Trad. de Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: 34. ed, 1992.

GRANDE OTHELO. Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/265-grande-othelo. Acessado em: 20. Nov.2020.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços. In: Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade (Org.). Amargosa-BA: UFRB, 2007.

_____. *Pensamento Insurgente*: direito à alteridade, comunicação e educação. Salvador: EUFBA. 2018.

_____. Omolu, Obaluaê, São Lázaro, São Roque, a fé a medicina do pobre. *Fragmentos de Cultura, Goiânia*, v. 29, n. 4, p. 672-83, 2019. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/ view/7748. Acessado em: 30.11.2020.

PERSONALIDADES NEGRAS. Palmares: Fundação Cultural. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=9854. Acessado em: 20. Nov.2020.

TAVARES, Ildásio. *Homem/Mulher, Caramuru, Lídia de Oxum, Mulher de Roxo, O vendedor de jóias*. Secretária de Cultura e Turismo. Salvador-Bahia. 2004.

_____. *Candomblés na Bahia*. Salvador: Palmares. 2000.

SANTOS, Henrique. J. V. G. Ildásio Tavares: o escritor entre línguas. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31660/1/Dissertа%c3%a7%c3%a3o%20Henrique%20J%20V%20G%20dos%20Santos%20PPGLITCULT.pdf. Acessado em: 10. Nov.2020. Salvador-Bahia. 2019.

SEIXAS, Cid. *Os riscos da cabra cega*: recortes da crítica ligeira. Feira de Santana. UEFS. 2003.

GRAFITE COMO FORMA DE SIGNIFICAR. A PRODUÇÃO INTERVENCIONISTA URBANA NO CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR

Patrícia Rebouças Oliveira (UNEB)
oliveira.patricia@outlook.com.br
Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)
gsobral@uneb.br

RESUMO

O grafite é uma manifestação artística feita por sujeitos que constituem o espaço urbano, a fim de ressignificar a arquitetura da cidade e os lugares, em geral, marginalizados. Analisar uma produção intervencionista a partir de uma perspectiva discursiva em que se confronta o político e o simbólico constitui um movimento imprescindível para compreender como esse espaço significa e produz sentidos. Por ser o grafite um registro artístico que tem visibilidade, escolhe-se fazer uso dessa materialidade, porque além de remeter a um caráter crítico-social, é uma ferramenta importante na criação de novos valores e na desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade. Com esta pesquisa busca-se compreender como essa produção significa no espaço urbano que é o Centro Histórico de Salvador e como produz sentidos relacionados com os já ditos. Desta forma, foi usada como base teórica a Análise do Discurso (AD) francesa, proposta por Pêcheux (1997) e as contribuições de Orlandi (2009), utilizando as noções de ideologia, formações discursivas, sujeito discursivo, interdiscurso e relações de força. Quanto à metodologia, esta pesquisa será orientada pela análise qualitativa do objeto.

Palavras-chave:
Grafite. Sentidos. Espaço Urbano.

ABSTRACT

The graffiti is an artistic expression made by subjects that constitute the urban space, in order to resignify the architecture of the city and the places, in general, marginalized. Analyzing an interventionist production from a discursive perspective in which the political and the symbolic are confronted constitutes an essential movement to understand how this space means and produces meanings. Because graffiti is an artistic record that has visibility, we choose to make use of this materiality, because in addition to referring to a critical-social character, it is an important tool in the creation of new values and in the deconstruction of prejudices rooted in society. This research seeks to understand how this production means in the urban space that is the Historic Center of Salvador and how it produces meanings related to those already said. Thus, the French Discourse Analysis (AD) proposed by Pêcheux (1997) and Orlandi's contributions (2009) were used as a theoretical basis, using the notions of ideology, discursive formations, discursive subject, interdiscourse and power relations. As for the methodology, this research will be guided by the qualitative analysis of the object.

Keywords:
Graphite. Senses. Urban Space.

1. Introdução

A análise do discurso é uma teoria que permite a problematização das maneiras de ler, abandonando a ideia de sentido único e verdadeiro que se tinha sobre um determinado texto. É um campo de conhecimento que investiga e analisa a linguagem, considerando-a uma prática em que se relaciona com o simbólico e com o político, que nos leva a um outro nível de reflexão e nos faz perceber que não há neutralidade, até mesmo no que não foi dito.

Sendo assim, a maior contribuição da Análise do Discurso é que ela "nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem" (ORLANDI, 2009, p. 9). Por este motivo, é importante situar que

> A Análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as 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 forma de sociedade. (ORLANDI, 2009, p. 15-16)

A partir desse contexto, analisa-se a língua relacionando-a com os sujeitos que a falam, ou seja, a linguagem associada à sua exterioridade em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam. É neste momento, que se delimita o *corpus* deste trabalho: analisar discursivamente uma produção intervencionista urbana, neste caso um grafite, a fim de identificar como se dá a produção de sentidos, levando-se em consideração o espaço, os falantes e o social.

Apesar de já ter sido associado a atos de contravenção, o grafite será abordado aqui como uma manifestação autêntica e legítima de arte, reconhecido por seu valor cultural e social. No entanto, além da valorização artística, será abordado também como modificador do espaço urbano em que está inserido, que, neste caso, é o Centro Histórico da cidade de Salvador.

O espaço urbano citado anteriormente é o grande cenário para a construção deste trabalho, pois é nele que estão inseridos os grafites e ele é essencial na contextualização das análises que aqui serão feitas. Desta forma, a cidade é entendida como um espaço além de real, simbólico,

marcado historicamente, que tem suas materialidades e que produz suas próprias formas de significar. Além desse olhar para a cidade, será feita também uma breve abordagem sobre os sujeitos que nela habitam/transitam.

O espaço urbano que será analisado nesse trabalho é o Centro Histórico de Salvador, isso porque:

> Salvador é uma cidade que, devido a sua historicidade baseada na heterogeneidade de etnias, apresenta uma gama extensa de diversidades culturais, linguísticas, religiosas e ideológicas. Tal fato é relevante para que se realize uma pesquisa científica que tome como objeto a linguagem e os discursos que circulam no espaço urbano de Salvador. (SOBRAL *et al*. 2012, p. 7)

Desta forma, objetiva-se com este presente trabalho a discussão e análise de um grafite enquanto produção intervencionista tomando como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa, proposta por Michel Pêcheux e as contribuições da pesquisadora brasileira Eni Orlandi, buscando compreender como os discursos se textualizam neste lugar de interpretação, como se constituem pela linguagem e como produzem efeitos de sentidos entre interlocutores.

2. Pressupostos teóricos da análise do discurso

A Análise do Discurso (AD) é uma teoriaque se fundamenta em três áreas do conhecimento: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Foi idealizada pelo francês Michel Pêcheux, na década de 60 do século XX e busca compreender as construções ideológicas presentes em diferentes materialidades discursivas, ou seja, é uma reflexão sobre a linguagem, sobre os sujeitos e sobre a história. Assim, "na análise do discurso, procura-se entender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história" (ORLANDI, 2009, p. 15).

O objeto de análise dessa teoria é o discurso definido como um lugar de interpretação e produção de sentidos a partir da relação com a sociedade; é a palavra em movimento. O discurso pode estar representado em materialidades discursivas variadas, como, por exemplo, em textos escritos, letras de músicas, poesias, discursos orais, pinturas, imagens, entre outros. Para a AD, todo discurso é uma construção social, que reflete uma visão de mundo vinculada a de seus autores e à sociedade em que vivem e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção, que estão relacionadas ao contexto.

Assim, o discurso é uma construção linguística relacionada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido, pois

> [...] não se trata da transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI 2009, p. 21)

O efeito de sentido produzido a partir de uma análise não é fixo, por vários motivos: pelo contexto, pela estética, pela ordem do discurso, pela sua forma de construção, por isso, para a AD não existe um só sentido, uma só verdade. Dito isto, nota-se que esta corrente teórica não se resume ao estudo da língua nem da gramática e, sim, dos sentidos que esta permite enquanto prática simbólica que constitui o homem e a sociedade. É através da linguagem que o homem significa e significa-se.

A ideia de conteúdo "o que o texto quer dizer" é abandonada em AD, porque a linguagem não é transparente como se pensava. Não existe um único sentido possível, verdadeiro e exclusivo para um dado discurso e, sim, variados sentidos dentro de contextos distintos. Sendo assim, a língua não é mais vista como uma unidade fechada, ela é um acontecimento e a ligação entre linguagem/pensamento/mundo não é direta, pois, a Análise do Discurso "não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há chave, há método, há construção de um dispositivo teórico" (ORLANDI, 2009, p. 26)

Assim como a noção de língua fechada e de sentido verdadeiro é descartada na Análise do Discurso, desta forma também a noção de indivíduo é deixada de lado para dar lugar à noção de sujeito do discurso ou sujeito discursivo. Ao adotar esse conceito de sujeito discursivo e não de indivíduo, descarta-se também a intenção do falante, ou seja, não interessa o que o autor quis dizer, mas sim, quais os efeitos de sentido são possíveis entre seus interlocutores levando em consideração a língua em relação à sua exterioridade.

O conceito de ideologia na Análise do Discurso é muito importante, pois como já dito, é por meio da interpelação ideológica que o indivíduo se torna sujeito do discurso. Assim, a ideologia é a condição para a construção dos sujeitos, dos sentidos e representa um conjunto práticas, sendo que "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia" (PÊCHEUX 1975 *apud* ORLANDI, 2009, p. 17), e é essa ideologia que determina como se deve pensar.

Essa noção nos leva ao conceito das formações discursivas, que são aquelas que autorizam o que pode e o que deve ser dito a partir das ideologias presentes no discurso, ou seja, elas são "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

No que se refere ao trabalho de memória, que faz o discurso ter ligação com os já ditos, é chamado de interdiscurso. Ele é o entrelaçamento de diferentes discursos oriundos de diferentes momentos e de lugares sociais distintos permitindo que dentro de uma formação discursiva exista a circulação de outras formulações e isso não ocorre de forma consciente. Desta forma,textos, imagens, grafites, onde os discursos são materializados, têm relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com a exterioridade constitutiva (o que fala antes, em outro lugar).

Finalmente, para uma melhor contextualização deste trabalho, será utilizada na análise do grafite, a noção de relações de força, proposta por Pêcheux, que faz parte da noção de formações imaginárias e "são as imagens que constituem as diferentes posições" (ORLANDI, 2009, p. 39), passando das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos nos discursos.

3. A cidade e os sentidos

De acordo com a teoria apresentada anteriormente, neste trabalho busca-se compreender o espaço urbano que é a cidade de Salvador e seu Centro Histórico como um todo estruturado, porém não homogêneo, funcionando a partir de movimentos dispersos que criam narrativas sobre este lugar extremamente agitado ligando-se ao real e produzindo sentidos, por meio de intervenções como o grafite.

Para Orlandi, estudar a cidade "nos conduz a colocar a questão do que é o espaço urbano numa perspectiva discursiva em que a história e a língua se articulam produzindo sentidos" (ORLANDI, 2005, p 185). Sendo assim, falar da cidade de Salvador implica imediatamente pensar no carnaval e nas praias, já que a cidade é frequentemente concebida como uma "colônia de férias", fato que se deu depois que Salvador deixou de ser a Capital do Brasil e, principalmente, quando São Paulo se tornou um polo de industrialização decorrente da modernidade, fazendo surgir,

então, dizeres até hoje propagados, de que São Paulo é o lugar de trabalho e a Bahia é o lugar da preguiça, da vida fácil.

Por outro lado, pensar a cidade de Salvador é também remeter ao Centro Histórico, ao Pelourinho; um lugar de lutas, sofrimentos e conquistas, carregado de uma memória discursiva que permite variados sentidos, entre eles,

> A posição privilegiada de um centro em relação ao seu entorno se dissolve por uma verticalização social extrema de relações urbanas: o centro é habitado pelos pobres, pelos meninos de rua, comércio informal, misturados a resíduos do antigo centro valorizado. Os ricos vivem em outros lugares – em seus nichos (condomínios fechados) – frequentando centros comerciais especializados, não acessíveis aos pobres. (ORLANDI, 2005, p. 188)

Desta forma, observa-se que "no espaço público que é a cidade, não há consenso que não seja imaginário: o discurso social não é homogêneo e dá lugar a diferentes movimentos de discurso que se cruzam no espaço urbano" (ORLANDI, 2005, p. 187). Assim, dizeres como os já citados, serão sempre utilizados quando o assunto for a cidade de Salvador, pois os já-ditos se atualizam influenciando aqueles que ainda serão, ou até mesmo nos que não serão ditos.

3.1. A cidade de salvador

Conhecida por seus inúmeros pontos turísticos e suas praias, Salvador, a capital do Estado da Bahia, foi a primeira capital do Brasil, fundada em 1549, pelos portugueses e situa-se às margens da baía de Todos os Santos. A cidade foi a capital do Brasil até 1763, fora escolhida porque tinha o maior Porto do Atlântico e por causa da produção açucareira, que, na época, era o que matinha a economia brasileira.

Por volta do século XVIII, a cidade tornou-se palco de diversos movimentos pela independência nacional; até que em 1763 a capital do Brasil foi transferida para o Rio de Janeiro e teve início uma fase de queda gradual e contínua do seu ritmo de crescimento. Salvador se desenvolveu em dois níveis: a Cidade Baixa e a Cidade Alta. A Cidade Baixa é o núcleo das atividades portuárias e comerciais, principalmente do setor atacadista. Na Cidade Alta, os bairros residenciais contornam o Centro Histórico, que se caracterizam pelo comércio varejista. No final do século XIX, o ritmo de crescimento foi retomado e se acelerou na segunda metade do século XX, graças à exploração do petróleo. Porém, esse cres-

cimento agravou os problemas sociais e a população mais pobre foi ficando cada vez mais concentrada em bairros que se estendiam em direção norte, geralmente sem infraestrutura urbana.

Salvador é um dos maiores centros turísticos do país e se destaca por ter características muito específicas. Tem clima quente e ensolarado o ano todo, belas praias, manifestações culturais diversas, culinária rica, música, sincretismo religioso e um cenário arquitetônico excepcional; além das festas religiosas como as do Senhor do Bonfim e Iemanjá, e as profanas como o carnaval, com seus trios elétricos e a multidão nas ruas.

Apesar dessa imagem turística, a cidade de Salvador conta com muitos outros dizeres estereotipados ou não, que se cristalizaram e acabaram por caracterizá-la. Esses dizeres podem ser positivos como: "Salvador é um dos destinos turísticos preferidos do Brasil", Salvador é uma cidade linda e ensolarada", Salvador é uma cidade musical e de muito axé", "Salvador é a cidade mais negra fora da África"; ou negativos como: "Salvador é uma das cidades mais violentas do Brasil", "Salvador é uma cidade sem lei", Salvador é uma cidade toda esburacada e com ladeiras"; e fazem parte da memória discursiva da cidade, isto é, dos já-ditos sobre ela.

A imagem de abandono, sem dúvidas, também é uma imagem que se tem de salvador. Por se tratar de uma cidade grande e ser uma capital, alguns lugares acabaram sendo marginalizados e excluídos, ficando os privilégios apenas para a Orla e o Centro Comercial, que é onde está a burguesia. Assim, para compreender como funciona o discurso urbano no espaço simbólico da cidade de Salvador, partimos da concepção de Orlandi (2004), quando diz que apesar de a cidade ter uma organização institucionalizada, do ponto de vista simbólico, a desorganização é necessária à organização e quando pensamos nas ações daqueles que nela vivem, conseguimos perceber as mais diversas relações sociais, fato que favorece uma movimentação de sentidos sobre ela.

3.2. O centro Histórico da cidade de Salvador

Diante das informações sobre a cidade de Salvador ditas anteriormente, é preciso destacar um lugar de muita importância para esta cidade, que é o Centro Histórico. O Centro Histórico da cidade de Salvador é um grande centro cultural, com museus, igrejas, monumentos artísticos, históricos e conjuntos arquitetônicos singulares como o Pelourinho, por

exemplo, tombado pela UNESCO, em 1985, e considerado patrimônio histórico da humanidade.

Essa região da Cidade Alta é o mais antigo centro histórico da cidade, com construções dos séculos XVII e XVIII. E,

> De acordo com Miranda (2002), até o final do século XIX, o Centro Histórico de Salvador (CHS) era o local de moradia das famílias mais nobres e, só a partir da abolição da escravatura, em 1888, essa população passa a ocupar outras áreas da cidade, como o Corredor da Vitória, sendo assim, o CHS passa a ser habitado pelos imigrantes. A partir de 1930, os casarões começam a ser ocupados por pessoas com menor poder aquisitivo e, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, uma nova relação simbólica é estabelecida, uma vez que o referido local é tomado por uma grande degradação, cuja população local vê-se obrigada a conviver com a marginalidade, o tráfico de drogas e a prostituição a todo momento. Os antigos casarios que representavam poder sócio-econômico passam a ter aspectos de abandono, e, assim, ganham novos sentidos: de pobreza, abrigo de marginais, enfim, de total desvalorização. (SANTOS; SOBRAL, 2013, p. 70-1)

Já no fim do século XX, foi feita uma obra de recuperação da paisagem do Pelourinho, que estava com prédios em ruínas ou em franca decadência, a qual devolveu a beleza a uma boa parte dos casarões seculares.

> O projeto de restauração, iniciado em 1991, tinha como objetivo principal restaurar os quarteirões e não os imóveis de maneira isolada, como estava sendo feito anteriormente, a fim de otimizar os recursos e evitar que os casarões se deteriorassem mais rápidos. (MIRANDA, 2002, p. 18 *apud* SANTOS; SOBRAL, 2013, p. 71)

Desta forma, o Centro Histórico é um lugar real, mas também simbólico; pois além de ser um forte ponto turístico da cidade de Salvador, é marcado por um misto de sentimentos: luta, força, revoltas e conquistas. No entanto, neste trabalho não se pretende dar conta de todos os discursos (e nem seria possível) que circulam sobre o Centro Histórico significando-o e ressignificando-o, seja pela amplitude do lugar, seja pelas múltiplas materialidades que o compõem.

Falar sobre a cidade de Salvador e do seu Centro Histórico, no entanto, não é só falar da questão estrutural, é também refletir como ela é vivenciada por aqueles que nela estão inseridos. Sendo assim, para uma melhor contextualização da teoria proposta nesse trabalho, é de extrema importância falar os sujeitos que compõem a cidade, pois não seria possível

> Um olhar sobre o referido espaço sem pensar que os sentidos são produzidos por sujeitos que se relacionam de formas diversas, interpelados por

> ideologias diversas, sempre a partir da relação com os lugares sociais por eles ocupados, por exemplo, o lugar do turista brasileiro, de turista estrangeiro, de trabalhador, de proprietário, de religioso, de morador local, de morador de outro local da cidade, entre tantos outros. (SANTOS; SOBRAL, 2012, p. 74-5)

Por isso, ao mesmo tempo que falamos da cidade enquanto espaço de produção de sentidos, pensamos nos sujeitos que nela habitam/transitam seja numa dimensão material seja numa dimensão simbólica, colocando-os

> Como uma posição-sujeito significativa: no sujeito o mundo faz sentido e a linguagem se diz, se realiza como discurso. O sujeito é parte do acontecimento do significante. Assim, nossa finalidade é pensar como a cidade faz sentido no sujeito e como ela se diz nele, como o sujeito se constitui enquanto posição-sujeito urbano e como ele significa (se significa) na cidade. (ORLANDI, 2005, p. 187)

Desta forma, serão aqui considerados, os indivíduos que ali circulam e que, interpelados pelas inúmeras ideologias, subjetivam-se em sujeitos de discursos e a partir desse olhar é que podemos entender melhor o funcionamento do discurso na cidade, quando na constituição do sujeito observamos a maneira como vive, como se comunica e como resiste, fazendo sua voz ser ouvida por meio de suas manifestações socias, neste caso, o grafite. Só assim, "poderemos compreender como esse sujeito, afetado pela política do dizer, ao 'encontrar' palavras, afetado pela história, torna um dizer possível (ORLANDI, 2001, p. 11).

4. A produção intervencionista urbana – grafite

Tomando como base uma sociedade que convive com desigualdades sociais, preconceitos, marginalizações e exclusões, as produções artísticas intervencionistas do espaço urbano têm a função de garantir voz a uma parcela significativa da população. Assim, manifestações como o grafite e a pichação tomam força e se tornam um interessante objeto de estudo, tendo em vista o seu poder de gerar reflexões e experiências no seu público e, assim, dar visibilidade a causas desconhecidas por alguns e ignoradas por outros.

Por ser o grafite um registro artístico que busca, essencialmente, um grande alcance público, escolheu-se, neste trabalho, fazer uso dessa materialidade discursiva, porque além de remeter a um caráter crítico-social, é uma ferramenta importante na criação de novos valores e na desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade

O grafite é uma manifestação artística feita por sujeitos que habitam, transitam e constituem o espaço urbano. Pode ser composta por simples palavras inscritas ou por pinturas elaboradas feitas em paredes. É conhecida por ser uma produção que critica e denuncia as mazelas sociais, ou seja, uma ação que além de marcar um determinado lugar e possibilitar o contato do público com a arte de forma gratuita, exposta em paredes, muros, fachadas e construções; é também uma forma que simboliza um processo identitário daqueles que são socialmente silenciados.

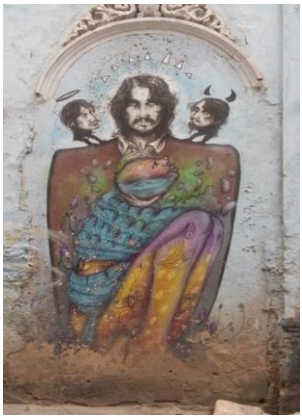
Desta forma, o grafite apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e ressignificar através da interferência humana a arquitetura da cidade e os lugares, em geral, marginalizados e abandonados pela sociedade. Em outras palavras, o sujeito se manifesta nos textos produzidos, que são estampados nas ruas, geralmente em pontos de muito destaque, para que sejam vistos, pensados e respeitados.

Vale acrescentar que se considera aqui a concepção de grafite enquanto manifestação intervencionista urbana, pois, apesar de ser tão frequentemente associada a atitudes marginais e de destruição do espaço urbano, Orlandi (2004, p. 31) aponta que a cidade tem assim seu corpo significativo, e tem nele suas formas: “o rap, a poesia urbana, a música, os grafitos, pichações, inscrições, outdoors, painéis, rodas de conversa, vendedores de alguma-coisa, são formas do discurso urbano. É a cidade produzindo sentidos” (ORLANDI, 2004, p. 31).

Em Salvador, foi criado em janeiro de 2005, pelo então prefeito da cidade João Henrique de Barradas Carneiro, o projeto Salvador Grafita. A inciativa da prefeitura foi feita em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a finalidade de estimular jovens grafiteiros e pichadores a se desenvolverem artisticamente, aprimorando suas formas de expressão, além de contribuir para o embelezamento da cidade e para que os dizeres sobre essa arte fossem repensados pela comunidade.

5. Análise da materialidade discursiva

Figura 1: Grafite da Rua das Flores, Centro Histórico.



Fonte: Acervo particular da autora (2018).

O grafite acima é a materialização de um discurso de um indivíduo que sofreu uma interpelação ideológica, pois, para a Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (2009), a ideia de indivíduo é substituída pela de sujeito, pois este, quando interpelado por ideologias, se torna um sujeito do discurso. Assim, ao adotar esse conceito de sujeito discursivo e não de indivíduo, descarta-se a intenção do falante, ou seja, não interessa o que o grafiteiro quis dizer com essa imagem e sim quais os efeitos de sentidos são possíveis entre interlocutores a partir da leitura deste grafite.

Como já dito, o sujeito discursivo é interpelado por uma ideologia que é a condição para a construção dos sujeitos e dos sentidos. Desta forma, nota-se no grafite que a interpelação ideológica sofrida pelo sujeito é a religiosa, identificada a partir das imagens do anjo e do diabo que estão uma em cada ombro do homem, que na imagem está vestido de preto.

A partir do interdiscurso que "disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (ORLANDI, 2009, p. 31), analisamos o homem vestido de preto no grafite como um ser que ocupa um lugar de padre/pastor, não só pela roupa, (batina/padre e terno/pastor), mas também pela representação do anjo (bem) e do diabo (mal), que nos leva à conclusão, de que esse padre/pastor, tenta alienar ou doutrinar pessoas a partir de dizeres autorizados por forma-

ções discursivas cristãs.

Analisando o grafite, é possível produzir esses sentidos ligados à alienação ou doutrinação, pois o representante religioso (padre/pastor) está segurando a cabeça de um outro homem, que está numa posição inferior a este. Vale ressaltar que, apesar de existirem formações discursivas distintas (bem/mal) se entrecruzando dentro de uma só formação ideológica (religiosa), o representante cristão está segurando a cabeça do outro sujeito subordinado a ele, direcionando-a para o lado da esquerda, onde se tem a representação do demônio ou diabo, ou seja, à formação discursiva do mal, dentro do discurso religioso que autoriza dizeres como: "Se você não agir conforme a vontade de Deus, você irá para o inferno", "Ande pelo caminho certo para não queimar eternamente no fogo do inferno", "Cuidado com as investidas do inimigo", "O mal está te cercando", entre outros.

Observa-se que, com a doutrinação por meio da formação discursiva que autoriza dizeres para o lado negativo, fica mais fácil controlar as atitudes e a mente de um indivíduo, visto que o discurso usado é o do medo: "Se você não fizer assim, vai acontecer isso". É importante ainda dizer que a imagem do religioso (padre/pastor) nos remete a uma memória discursiva que é a imagem de Jesus Cristo (um homem branco de cabelos longos) e que nos remete também a um discurso religioso proveniente da Bíblia que diz: "O homem deve se assemelhar à imagem de Cristo", e como este homem ocupa um lugar de importância e poder dentro da religião, ele se assemelha a Cristo não só nas atitudes, mas também na aparência física.

Outro ponto analisado neste trabalho é a posição de inferioridade em que se encontra o outro sujeito presente na imagem. Além de este ser o alvo da doutrinação praticada pelo religioso, ele está situado numa posição de subordinação em relação à figura do padre/pastor. Observa-se, desta forma, a relação de força existente entre os sujeitos da imagem, pois "O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis e como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação" (ORLANDI, 2009, p. 39-40). Isso nos leva à noção de que não há discursos que não se relacionem com outros, porque a Igreja, desde os primórdios, ocupa um lugar de muito poder, até mesmo mais do que o Estado e assim, consequentemente, a figura do padre é tida como um grande símbolo de autoridade, sendo aquele para quem se deve ter respeito e obediência.

Além disso, nota-se que o sujeito que está tendo sua mente controlada pelo religioso, é um ser que se apresenta sem as vestes, estando coberto apenas por uma espécie de lençol, e esta representação liga-se imediatamente à formação imaginária através dos estereótipos que circulam a respeito dos sujeitos que habitam o Centro Histórico de Salvador, pessoas marginalizadas e abandonadas pela sociedade, atingidas pela desigualdade, que não têm o que comer, não têm o que vestir e nem tampouco onde morar e que, por isso, habitam as ruas do Pelourinho e do Centro Histórico como um todo, já que este lugar também carrega dizeres que perpassam pela imagem de abandono.

Outra análise possível é a do religioso controlando a mente de um indivíduo a partir de uma formação ideológica proveniente do Cristianismo, como forma de silenciar outras manifestações religiosas diferentes desta, como se o representante religioso cristão entendesse sua religião como única e verdadeira, e a partir daí doutrinasse as outras pessoas, controlando suas mentes, impedindo, assim, outras manifestações. Esse sentido liga-se imediatamente através da memória a uma outra formação discursiva, que é a colonizadora, pois desde o período em que os portugueses chegaram ao Brasil, estes impuseram sua religião por meio do processo de catequização dos índios. Vale acrescentar que os responsáveis por essa imposição religiosa eram os padres jesuítas, e como se vê no grafite, este sujeito que está impedindo outras manifestações religiosas é novamente um representante cristão.

Esta análise se torna possível devido ao jogo de cores observado na imagem, já que o sujeito subordinado é representado de forma colorida, apontando para a diversidade religiosa, sobretudo no Pelourinho, que é um espaço de sincretismo e aberto a diversas manifestações, e o representante religioso veste apenas uma cor: o preto. Deixando no campo do implícito que só uma cor é possível, assim como só o Cristianismo é correto. Ressalta-se aqui que essa leitura não se relaciona à questão da cor e sim à quantidade desta, pois uma única cor liga-se a uma única religião e as variadas cores ligam-se à diversidade religiosa existente no Centro Histórico de Salvador.

Desta forma, essa leitura releva uma imposição religiosa por parte dos cristãos praticada desde o descobrimento do Brasil e isso se comprova a partir de dizeres já cristalizados na sociedade de que qualquer religião diferente do Cristianismo é errada e, assim, o ato do representante religioso de segurar a cabeça do outro indivíduo direcionando-a para a imagem do diabo, está salientando que outras manifestações religiosas

distintas do Cristianismo são do mal ou do demônio.

Vale ressaltar que estas duas possibilidades de análises apontam para a não-transparência da linguagem, pois a Análise do Discurso "não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há chave, há método, há construção de um dispositivo teórico" (ORLANDI 2009, p. 26), ou seja, a língua não é fechada, com apenas um sentido que já vem pronto, pelo contrário, ela permite variados sentidos entre seus interlocutores.

Para além das análises feitas, pode-se perceber que este grafite pode conter uma crítica a esta doutrinação, já que essas mentes são "mais fáceis" de controlar mediante a situação de desesperança de um futuro melhor em que se encontram, e por isso, o discurso religioso é muito propício em lugares como o Centro Histórico de Salvador, pois consegue atingir um maior número de pessoas e converter essas almas a partir da figura divina que é Deus, que é Aquele que dá esperança e vida nova.

5. Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar um grafite sob à luz da teoria da Análise do discurso de linha francesa proposta por Pêcheux e aos estudos de Orlandi, considerando-o como uma produção intervencionista do espaço urbano. Partindo do processo de interpretação, tentou-se compreender quais efeitos de sentido eram possíveis, embora não se tenha buscado, em momento algum, a exaustão horizontal destes.

Foi possível analisar os efeitos de sentidos a partir do grafite compreendendo como os discursos significam neste espaço que é o Centro Histórico de Salvador, graças ao funcionamento do interdiscurso que nos permite recuperar a memória sobre a história, sobre os sujeitos e sobre suas relações com o espaço urbano. Em outras palavras, a formulação de sentidos foi determinada pela relação que se estabeleceu com o interdiscurso. O saber discursivo foi se cristalizando ao longo da história e em consequência disso, produziu inúmeros dizeres.

Durante as análises, foi possível verificar como se organizou e se reorganizou o espaço urbano em questão, através dos grafites e de acordo com sua historicidade, pois na prática social, o discurso ao ser produzido e interpretado, constitui uma ação social em um contexto situacional, ideologicamente marcado.

Neste trabalho, constatou-se também como a linguagem se constitui, saindo da perspectiva de se considerar apenas a estrutura linguística, mas também, não olhando somente para o social, ou seja, não é suficiente analisar os sujeitos de um lado e os discursos de outro, e sim a junção da linguagem com o social e com o psicológico, investigando de que maneira os sujeitos se apropriam de dizeres. É a língua em relação à exterioridade.

Foi possível verificar também como a cidade é carregada de sentidos e como os sujeitos se subjetivam nela, neste caso aqui, por meio dos grafites, e como isso afeta a todos, sejam moradores ou turistas, pois inscreve-se significativamente no espaço simbólico de Salvador. Já sobre o Centro histórico foi possível concluir que, apesar dos poderes governamentais tentarem a todo custo transmitir uma imagem de cultura, festas e acolhimento, este é constituído por formações discursivas positivas e negativas que se cruzam a todo tempo e que apontam também para o abandono e a exclusão.

Além disso, ressaltou-se a relevância dessa produção artística, que é o grafite, ao utilizá-la numa análise discursiva, que vai muito além da apreciação visual, visto que, normalmente, não é aceita por determinados públicos, mas que têm um grande valor quando pensamos que é uma forma de levar a arte para uma classe que não tem acesso a teatros, museus, galerias, entre outros; além de fazer críticas e denúncias sociais e ainda ser uma forma de atualizar os ditos sobre um determinado local, ressignificando assim, as imagens estereotipadas que perpassam sobre o mesmo.

Assim, por mais que este tipo de manifestação seja tão criticada enquanto arte, seu valor é incalculável, pois é inegável sua função de modificar e ressignificar o espaço urbano, principalmente, pelo novo olhar que ela permite àqueles que habitam e transitam pela cidade através dos efeitos de sentidos gerados pelos interlocutores. Isso porque o sujeito é inserido numa conjuntura social, histórica e ideológica, cuja voz é formada por um conjunto de vozes sociais, que acaba representando inúmeros indivíduos que são diariamente silenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAUTH, Lurdi. POSSA, Andrea Christine Kauer. Arte, grafite e o espaço urbano. *Revista Palíndromo*, n. 8, p 146-63, 2012. Disponível em:

file://E:/AD/3458-8790-1-PB.pdf . Acesso em: 05 nov. 2018.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, V. A. Graffiti e cidade: sentidos da intervenção urbana e o processo de constituição dos sujeitos. *Revista Malestar e subjetividade*, v. 9, n. 4, p. 1279-302, Fortaleza, dez/2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n4/10.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

GITAHY, C. *O que é grafitti*. São Paulo-SP: Brasiliense, 1999.

Grafite é arte. Disponível em: https://projetosalvadorgrafita.blogspot.com/. Acesso em: 18 jul. 2019.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e texto*: Formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas-SP: Pontes, 2004.

_____. *As formas de silêncio*: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi *et al*. 3. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

Pelourinho: Patrimônio da Humanidade e dos 470 anos de Salvador. Disponível em: http://www.jornalgrandebahia.com.br/2019/03/pelouri nho-patrimonio-da-humanidade-e-dos-470-anos-de-salvador/. Acesso em: 13 jun. 2019.

SOBRAL, G. N. T.; SANTANA NETO, J. A. (Orgs). *Salvador em discurso*: estudos discursivos. 1. ed. Feira de Santana: UEFS, 2013. V. 1. 104p.

_____; LOPES, N. S. (Orgs). *Salvador em Preto e Branco*: Estudos do discurso; estudos sociolinguísticos. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2013. V. 1. 164p.

_____; _____. *A Bahia em perspectivas diversas*: Língua e discurso. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2015. V. 1. 144p.

_____; _____; OLIVEIRA, J. (Orgs). *Linguagem na cidade*: estudos sócio-discursivos. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2012. V. 1. 152p

"HONDE HE O CONTRAHENTE NATURAL EMORADOR": EMPREGO DO H EM ASSENTOS DE CASAMENTOS DO SÉCULO XVIII

Lécio Barbosa de Assis (UESB)
falecomlecio@gmail.com
Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
jorge.silva@uesb.edu.br
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@uesb.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos o uso do h em assentos de casamentos do Livro nº 1 (1719–1753) da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio de São Francisco. Partindo de um estudo filológico e paleográfico, buscamos descrever as situações para o emprego do h e a variação constante entre a presença e ausência do seu uso no *corpus* analisado para testar a hipótese de que os *scriptores* eram influenciados pela oralidade e pelo princípio etimológico, refletindo a admiração pela corrente Renascentista em voga na época. No tocante à análise filológica do *corpus*, consultamos obras produzidas no século XVIII (BLUTEAU, 1728; MADUREIRA FEIJÓ, 1734), além de recorrer à Paleografia (SPINA, 1977; CAMBRAIA, 2005; BERWANGER; LEAL, 2008) para a leitura e transcrição do manuscrito. Quanto à metodologia, foram adotados os seguintes passos: (i) leitura da reprodução facsímile e em seguida, transcrição do manuscrito de acordo com a orientação de Spina (1994) e Cambraia (2005); (ii) foram sistematizados os vocábulos com o emprego do h e suas variações com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc* (2011) e (iii) a consulta e comparação das grafias e etimologias em obras de referência, para verificar se as grafias encontradas no documento correspondiam com as descrições apresentadas pelas obras.

Palavras-chave:
Filologia. Uso do h. Assentos de casamentos.

ABSTRACT

In this work we present the use of h in wedding seats from Book nº 1 (1719–1753) of the Parish of Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio de São Francisco. Starting from a philological and paleographic study, we seek to describe the situations for the use of h and the constant variation between the presence and absence of its use in the analyzed corpus to test the hypothesis that the scriptors were influenced by orality and by the etymological principle, reflecting the admiration by the Renaissance current in vogue at the time. Regarding the philological analysis of the corpus, we consult works produced in the 18th century (BLUTEAU, 1728; MADUREIRA FEIJÓ, 1734), in addition to using Palaeography (SPINA, 1977; CAMBRAIA, 2005, BERWANGER; LEAL, 2008) for reading and transcription of the manuscript. As for the methodology, the following steps were adopted: (i) reading the facsimile reproduction and then,

transcribing the manuscript according to the guidance of Spina (1994) and Cambraia (2005); (ii) the words were systematized with the use of h and its variations with the aid of the computational tool AntConc (2011) and (iii) the consultation and comparison of the spellings and etymologies in reference works, to verify if the spellings found in the document corresponded with the descriptions presented by the works.

Keywords:
Philology. Use of h. Marriage registration.

1. Introdução

Neste artigo, nosso enfoque está no emprego do h, presente em assentos de casamentos do Livro nº 1 (1719-1753) da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio São Francisco, destacando-se a importância do labor filológico e paleográfico nos estudos de documentos históricos, que viabilizam a análise linguística, contribuindo para a reconstituição da história de uma língua e de um povo (MATTOS e SILVA, 2008).

Os registros paroquiais do Acervo da Cúria Diocesana de Bom Jesus da Lapa – Bahia abrem uma gama de possibilidades para análises no viés filológico e paleográfico, visto que são fontes históricas importantes para a "recuperação do patrimônio cultural escrito" (CAMBRAIA, 2005, p. 19) do sertão do Rio São Francisco.

Os assentos de casamentos, como fonte de pesquisa, possuem registros importantes para o conhecimento sócio-histórico, auxiliado pelo labor filológico, leva o texto a deixar de "ser um fim em si mesmo para se transformar em um instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época" (SPINA, 1977, p. 77).

Os assentos de casamentos em estudo apresentam peculiaridade e singularidade específicas, já que sua elaboração segue determinadas fórmulas preconizadas pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1719). Quanto aos *scriptores*[107], eram autoridades religiosas, responsáveis pela elaboração dos registros paroquiais, que seguiam um estilo formal, conforme as tradições documentais, embora fica evidenciado que alguns assentos são mais elaborados do que outros e que as variações gráficas encontradas no documento revelam o contexto sócio-histórico da época.

[107] O termo *scriptores* se refere às mãos de quem escreve os textos.

O objetivo deste estudo é analisar, por meio do viés filológico e paleográfico, as situações encontradas para o emprego do h e suas variações no corpus, com o intuito de responder a seguinte questão: o emprego do h e suas variações revelam o contexto sócio-histórico em que o documento foi escrito? A hipótese que levantamos para essa pergunta é a de que os *scriptores* eram influenciados pela oralidade e pelo princípio etimológico, refletindo a admiração pela corrente Renascentista em voga na época.

O *corpus* deste estudo é constituído por 231 assentos de casamentos presentes no Livro nº 1 da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio São Francisco, pertencente à Capitania de Sergipe d'El Rey, cujas reproduções fac-similares pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa Educação Patrimonial: mapeando acervos históricos e culturais de Bom Jesus da Lapa, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus* XVII, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. O livro manuscrito faz parte do acervo da Cúria Diocesana de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram coletados dados do emprego do h, a partir da leitura e transcrição do documento em estudo, utilizando a reprodução fac-similar com base nas orientações de Spina (1977), Cambraia (2005) e Berwanger e Leal (2008). Os dados foram quantificados com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc*[108] (2011) e para a análise filológica dos dados, adotamos obras de referência do período estudado, como o dicionário histórico do Padre Raphael Bluteau (1728), o *Vocabulario portuguez & latino* e a obra do Padre João de Moraes Madureira Feijó (1734), *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa,*para verificar se as grafias encontradas no documento correspondiam com as descrições apresentadas pelas obras do mesmo período, além da consulta das etimologias no *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha (1986) e o *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomesi*, do Prof. Rosário Farâni Mansur Guérios (1979).

[108] https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/.

2. O emprego do h

Ao investigar a variação gráfica do emprego do h no Livro nº 1 dos assentos de casamentos da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio São Francisco, observamos que o uso do h e suas variações, representava a hesitação no momento da escrita, cujos *scriptores*, possivelmente, eram influenciados pelas fases de evolução da gramática da língua portuguesa, pelo contexto sócio-histórico e a realidade sócio-cultural do século XVIII, tal qual Silva (2011) observou em seu percurso de descrição e análise do Livro das Monjas, com o objetivo de revelar o estado da língua portuguesa num documento do mesmo século.

Para compreender o contexto sócio-histórico da época, no que tange às regras ortográficas, recorremos à obra do Professor e Filólogo Ismael de Lima Coutinho (1971, p.14), que em seu livro *Pontos de Gramática Histórica*, expõe que a língua portuguesa "possui documentos literários apreciáveis, através dos quais podemos estudar as várias fases de evolução". O autor afirma que as transformações ocorridas na língua não se deram por acaso, obedeceram às tendências naturais em meio aos acontecimentos sociais, políticos e culturais, dentro de cada período da história da ortografia portuguesa.

Coutinho (1971, p. 71-2) apresenta a informação de que a ortografia portuguesa nunca foi uniforme e o período pseudoetimológico contemplava uma grande tendência fonética. Coutinho (1971) descreve, ainda, que o conhecimento do latim, sobretudo com o Renascimento, foi a causa do aparecimento das complicações gráficas.

Sobre a questão da divisão da história da ortografia, Coutinho (1971) considera três períodos: o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado. O período fonético se estende desde os primeiros documentos redigidos em português e vai até o século XVI. Nesse período havia flutuação na grafia das palavras e a preocupação fonética vigorava porque a língua era escrita para o ouvido, com o intuito de facilitar a leitura.

O período pseudoetimológico se inicia no século XVI e vai até 1904 com a publicação da obra *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana. O período é caracterizado pelo emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais impropriamente chamados gregos, de letras como o y, k e w, sempre que ocorriam nas palavras originárias. O critério adotado, no referido período, seguia a grafia etimológica, mesmo que as letras originárias da palavra não representassem nenhum valor fo-

nético, tornando a influência do latim predominante no curso da história da ortografia.

Conforme aponta Edwin B. Williams (1975, p. 41), na obra *Do latim ao português*, no período etimológico ou pseudoetimológico, as grafias latinas e gregas foram utilizadas em desatenção à pronúncia e as opiniões dos ortografistas estavam longe de ser unânimes. Ainda em conformidade com o autor, no século XVIII, houve uma crescente publicação de manuais de ortografia que buscavam padronizar a escrita e estes, tiveram forte influência etimológica.

Em relação ao período simplificado, este inicia com a publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana, em 1904, e chega até os nossos dias (COUTINHO, 1971, p.75).

A partir da hipótese apresentada para o emprego do h no documento estudado de que os *scriptores* eram influenciados pela oralidade e pelo princípio etimológico, percebemos a necessidade de consultar alguns desses manuais de ortografia, a fim de conhecer melhor o nosso objeto de estudo.

Álvaro Ferreira de Véra, na obra *Orthographia ov modo para escrever certo na língua portuguesa* (1631), no capítulo X, sobre a aspiração do h, diz que o h serve somente aos latinos para a aspiração antes de vogal ou depois de consoante e para dar força a vogal que se junta. O ortografista traz exemplos do uso do h, cuja pronúncia não percebemos, como em Henrique – Enrique, homem – omem, mathemático – matemático, philósofo – filosófo, herdeiro – erdeiro, honrado – onrado e exemplifica que somente sentimos a aspiração do h, quando pronunciamos as interjeições: ha, ha (risos) ou ah, oh, além dos termos diferentes da língua portuguesa que os latinos não conhecem como ch, lh e nh. Véra (1631) adverte que a boa ortografia consiste em escrever como pronunciamos e da mesma maneira pronunciar como escrevemos.

Na obra de João de Moraes Madureira Feijó (1734), *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, na primeira parte, *Liçam X*, o autor caracteriza o uso da letra h na língua portuguesa, considerando que se deve chamar de letra e sem a qual as palavras não ficam significativas ou nem soam como elas realmente deveriam ser. Adverte que o uso do h em muitas palavras portuguesas são usadas como aspiração, enquanto que, em outras, o uso do h é necessário para evitar determinados equívocos: a exemplo de e, conjunção, de he, terceira pessoa do verbo *est*.

Ainda segundo Madureira Feijó (1734, p. 70), há outras muitas palavras, que não principiam por h, mas nas sílabas se escrevem com ele para a sua perfeita ortografia, como contrahente, Eucharistia, Bahía, cohabitar e nenhuma palavra portuguesa acaba em h, a exemplo de Joseph, palavra que não é nem latina, nem grega e por isso é chamada de peregrina.

Luís António Verney (1746), no *Verdadeiro Método para estudar*, explica em relação ao uso do h que nenhum português deve utilizá-lo, senão quando tiver diferente pronúncia como em 'chave' e 'minha' e nunca utilizar em 'he', 'hei', etc. Verney chama a atenção de que "o 'é' quando é verbo, se distingue do 'e' conjunção, pondo-lhe encima um acento" (1746, p. 23-4). Ainda segundo o autor, antigamente, o h era sinal de uma forte aspiração e no tempo da pureza da língua latina, os "omens doutos" nunca escreveram h depois de consoante, mas somente no início da palavra e antes de vogal, salvo em palavras de origem grega.

Além da consulta das obras supracitadas que refletem as etapas pretéritas da língua, apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre o emprego do h, a partir de obras contemporâneas.

Raul Machado (1940, p. 46-47), na obra *Questões de Gramática Latina*, descreve que o emprego do h não era pronunciado entre a gente culta, apenas entre o povo que fazia uma leve aspiração. Segundo o autor, a aspiração popular chegou até as camadas mais elevadas socialmente, até tomar um caráter de pedantismo.

Mais adiante, Said Ali (1964, p. 45), em sua *Gramática histórica da língua portuguesa*, informa-nos que em português antigo, o emprego do h não era determinado pela preocupação etimológica e, mesmo depois de muito tempo de modernizado, o sistema ortográfico medieval, o h continuou presente nos monossílabos he, hũ, hi, ahi. Ainda segundo o autor, o período da Renascença aproximou-se mais do latim, suprimindo o h em algumas palavras e restabelecendo-o em outras.

Williams (1973, p. 35) acrescenta que a letra h foi usada para marcar o hiato entre duas vogais diferentes ou vogais de qualidade diferente, como em poher, tehudo, mãho. O uso do h antes de vogais iniciais, em determinadas situações, indicava o hiato com a vogal final da palavra precedente, como em ha (artigo), hidade, honde e hum. O emprego do h inicial foi fortemente omitido em palavras que o tinham no latim clássico, como em ouve (houve) e omĕ (homem).

Silva (2011, p. 269), considerando a questão do emprego do h, em seu trabalho sobre *o estado da língua portuguesa num documento do século XVIII*, atribui que o reaparecimento do h deu-se por influência do Renascimento, com o intuito de aproximação do vernáculo da língua latina, embora a influência não seguiu totalmente o rigor etimológico porque, em muitos casos, o emprego do h era utilizado em formas que não figuravam no latim.

Por seu turno, Bruno Fregni Bassetto, na obra *Elementos de Filologia Românica*, vol. 2, expressa que "o h não era considerado propriamente uma letra pelos gramáticos latinos, mas um mero sinal de aspiração, correspondente ao 'espírito' forte grego ou ao h do alemão" (BASSETTO, 2016, p. 55). De acordo com o autor, na Antiguidade pouco se usava o h no início de palavra ou junto a outra consoante e havendo, tempos depois, um período de uso abusivo (chenturiones, choronae, praechones), certamente por influência grega ou hiperurbanismo, denotando ainda alguma inadequação da aspiração ao sistema latino. A reação culta reimplantou a pronúncia do h inicial, abandonada já no período arcaico e os gramáticos insistiram em sua emissão, considerando sua ausência um rusticismo (BASSETTO, 2016, p. 78).

Em relação às línguas românicas, Bassetto (2016, p. 79-80) afirma que não herdaram o h aspirado do latim clássico, mas do contexto do latim vulgar, cujo modelo latino conserva ou introduz o h, sem valor fonético ou fonológico, como por exemplo: lat. Homine > port. Homem, cast, hombre, mas cat. Ome, gasc. Omi, prov. Ome, fr. Homme. Assim, o emprego do h passou a ser usado em combinações para grafar sons inexistentes no latim ou distinguir valores diversos das letras.

Dadas as reflexões acerca do emprego do h, nas próximas seções nos deteremos nos procedimentos metodológicos e na descrição e análise dos dados.

*3. **Procedimentos metodológicos***

A fim de contribuir para a compreensão do emprego do h, este estudo utilizou como corpus 231 assentos de casamentos presentes no livro nº1 (1719-153) da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio São Francisco, exarados por oito *scriptores* ao longo do período em que o documento foi constituído. A pesquisa documental utilizou a reprodução fac-similar para a leitura e transcrição do documento.

Para a coleta dos dados e constituição da amostra dos vocábulos grafados com h e suas variações, utilizamos a ferramenta computacional *AntConc* (2011) para identificar as ocorrências e quantificar as frequências do objeto pesquisado.

Após o levantamento das amostras, consultamos o *Vocabulario Portuguez e Latino* de Rafael Bluteau (1728), a *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa* de João de Moraes Madureira Feijó (1734), o *Dicionário etimológico da língua portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1986) e o *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes* do Prof. Rosário Farâni Mansur Guérios (1979), a fim de permitir melhor comparação entre as grafias encontradas no documento estudado e nas normas de ortografia vigentes na época e suas etimologias, além de consultar outros autorespara possíveis explicações para as variações gráficas.

4. Descrição e análise do emprego do h no corpus

A partir da caracterização dos períodos da ortografia portuguesa (COUTINHO, 1971) e da explicação do emprego do h pelas obras consultadas, a descrição e análise dos dados será feita com base nos exemplos encontrados nas três situações do emprego do h, a saber: influência etimológica, pseudoetimológica e forma de marcar o hiato. As grafias foram comparadas com as obras de referência citadas anteriormente.

A Tabela 1 mostra os dados referentes ao emprego do h, sob a influência etimológica.

Tabela 1: Emprego do h – influência etimológica.

Transcrição	nº de ocorrências	Bluteau (1728)	M. Feijó (1734)	Cunha (1986)
horas	03	Hora	hóra	hora
hora	02	Ora / hora	-	ora (*há hora/ por hac hora*
homem	27	Homem	homem	Homem (lat. *homo- inis*)
habito	03	Habito	hábito	Hábito (lat. *habitus*)
Parochia	02	Parochia	Parróquia Parochia paroquia	Paroquia (lat. *Parochia*)
Parochial	01	Parochial	Parrochial Parroquial	Paroquial (lat.ecles.

			parochial	*parochialis*)
Parocho	08	Paroco	Parróco Parocho	Pároco (lat. *parochus*)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao investigar as entradas e etimologias dos vocábulos nas obras de referência, constatamos que o uso do h, nos casos apresentados na Tabela 1, é etimológica, já que provém da origem ou formação do latim.

Nos exemplos horas / hora, podemos ver que a influência etimológica do lat. *hora* recaiu sobre a expressão "por ora", que dá a ideia de "no momento ou agora", como demonstra os contextos a seguir:

(1) pelas tres **horas** da tarde em esta Matris de S.^{to} An | tonio" (f. 11v.)
(2) e **hora** moradora na | de Santo Antonio do Urubû de bx.º do Rio de Sam Francisco" (f.17v.)
(3) mas p **hora** moradora e asistida nesta | de S.^{to} Ant.º do Urubû, [...]" (f.36 v.)
(4) Sem mais **oura** nenhúa" (f. 20 v.)

Em (1) a palavra hora, grafada com h, refere-se ao tempo cronológico. Nos exemplos (2) e (3), a palavra hora, grafada com h, não se refere ao tempo cronológico, e sim ao momento atual ou no presente momento. Em Cunha (1986), lemos "ora" para se referir a esta situação, apresentando a origem da expressão "por ora" do latim *há hora / por hac hora*.

No exemplo (4), encontramos "oura", que de acordo com o contexto, indica sem mais nada a declarar.

Quanto aos vocábulos homem e hábito encontrados no documento, a partir do que observamos, estes correspondem às grafias das obras consultadas.

No tocante aos exemplos parochia, parochial e parocho, Madureira Feijó (1734, p. 428) apresenta a seguinte explicação: párocho, parochial e paróchia imitam a palavra latina *párochus*, tirado do grego *párochos*, enquanto que o uso das grafias pároco, paroquial e parróquia imitam a ortografia a pronúncia e por isso não utiliza o ch.

Ao longo da leitura e transcrição do documento, percebemos também frequentes variações no uso do h, em relação à grafia dos nomes próprios. A Tabela 2 apresenta os exemplos encontrados no corpus:

Tabela 2: Emprego do h – Influência etimológica em relação aos nomes próprios.

Transcrição	n.º de ocorrências	Guérios (1979)
Escholastica	01	Escolástica (lat. Scholastica)
Escolastica	02	Escolástica (lat. Scholastica)
Christina	03	Cristina (lat. Christinus)
Chrystovam	01	Cristóvão (lat. Christophanus)
Cristovão	02	Cristóvão (lat. Christophanus)
Michaela	03	Micael (a) (lat. Michael)
Joachim	17	Joaquim (hebr. Ioakhin; Ioiaquim)
Archangella	01	Arcângelo (lat. Archangelus)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os nomes próprios coletados na fonte documental e encontrados na obra de Guérios (1979) atestam como suas formas etimológicas são encontradas no latim, sendo presente no documento a variação do uso do hno momento da escrita em alguns casos, como em Escholastica e Escolastica e Chrystovam/ Cristovão.

No que diz respeito ao emprego do h com o uso pseudoetimológico, encontramos as seguintes ocorrências, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3: Emprego do h – uso pseudoetimológico.

Transcrição	n.º de ocorrências	Bluteau (1728)	M. Feijó (1734)	Cunha (1986)
honde	03	Onde	-	onde
hú	13	-	-	-
hum	36	Hum / um	Hum	um (lat. Ūnus)
huá	02	Huma / uma	Hua/ huma	uma (lat. Ūna)
he	116	he	He	-
eh	02	-	-	-
sachristaõ	01	sacristão	-	Sacristão (lat. sacristanus)

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao pronome relativo "onde", o uso do h ocorreu em três situações, a saber:

(5) nesta Igr.ª **honde** os Contraentes são moradores e aSisten | tes (f. 63 v.);
(6) ena de Jezus M.ª Jozêe Sam G.lo do Pe do Banco | **honde** o contraentehe natural, (f.63 v.);
(7) na | freg.ª de Jezus M.ª Jozê do Pe do banco **honde** he | natural e aSistente" (f. 64 r.).

O uso do onde ocorreu em 157 situações, conforme a terminologia usada por Bluteau (1728), ficando restrito a um pequeno número de ocorrências com o uso do h. Nas 03 ocorrências, portanto, a grafia com h não é etimológica e segundo Williams (1973, p. 35) a letra h pode ter sido utilizada para marcar o hiato com a vogal final da palavra precedente, como pode ser observado nas situações descritas anteriormente.

No que diz respeito ao uso do h na posição inicial dos numerais "um" e "uma" é recorrente em todo o documento o uso do h inicial, não havendo ocorrência desses numerais sem o seu uso, como ilustram os exemplos a seguir:

(8) Aos vinte dias do mes de Setembro demileSete | centos e Sincoenta e **hum** anos (f. 79 r.)
(9) Aos nove dias do mes de Fevereyro de mil e Setecentos e in | coenta e **hú** anos (f. 76 v.)
(10) em **huá** certdaõ do dito R.do P.e Asistente (f. 20.r.)

Madureira Feijó (1734) registra em sua obra a grafia hum e huá, assim como Bluteau (1728) que faz a seguinte observação: "Hum, adj. numeral, de *unus* latino; não sei porque os etimologistas se obstinão a escrever este adj. com h, já que nem o pede a etymologia, nem a pronuncia, que não he aspirada" (BLUTEAU, 1728, p.686). Conforme Cunha (1986, p. 660), as formas atuais de um, uma, uns, umas, do latim *ũnus* e *ũma* através do arcaico*ũu* e *ũa* só se generalizaram a partir do século XVII.

Consideremos, agora, a forma grafada para a terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo ser, "he". Madureira Feijó (1734, p. 70) salienta que em muitas palavras portuguesas é preciso utilizar o h para diferenciar de outras, a exemplo do "e" conjunção e "he" terceira pessoa do verbo ser no português. Ademais, Verney (1746) observa que o verbo deveria se distinguir da conjunção utilizando o sinal diacrítico.

A representação gráfica da conjunção "e" foi registrada em 691 ocorrências, além de 02 casos em que a variação "eh" foi encontrada, o que nos leva a inferir que o uso do h foi utilizado para marcar o hiato com a vogal inicial da palavra seguinte, como mostra os exemplos (11) e (12):

(11) que por verdade aSigney, dia, ***eh*** *era ut Supra*. (f.70 v.)
(12) deq | tudo fis este aSento, que por verdade aSigney, dia, ***eh*** *era ut supra*." (f. 70 v.)

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, observamos que na grafia das palavras reflete o contexto da época em que o documento foi escrito, especialmente pela influência da variação etimologizante.

No que concerne ao uso do h para formar o hiato, podemos observar os resultados na Tabela 4:

Tabela 4: Emprego do h – forma de marcar o hiato.

Transcrição	n.º de ocorrências	Bluteau (1728)	M. Feijó (1734)	Cunha (1986)
contrahentes	165	contrahente	contrahentes	Contraente (lat. contrahĕre)
sahio	01	sahir	sahir	Sair (lat. sălīre)
Bahya	05	Bahia	Bahía	Bahia
Bahia	02	Bahia	Bahia	Bahia

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos dados da Tabela 4, a letra h se destaca pela formação do hiato, ocorrendo variação na escrita dos vocábulos "contraentes" (165 ocorrências), e "contraentes" (104), sendo comum encontrar as variações escritas pelo mesmo punho e no mesmo assento.

Quando a grafia de 'sahio', Bluteau (1728) e Madureira Feijó (1734) registram a grafia "sahir". Na entrada do dicionário etimológico de Cunha (1986, p. 576), temos a forma "sair", do lat. *sălīre.*

Quanto ao topônimo "Bahya" e "Bahia", as obras consultadas apresentam a mesma grafia: "Bahia".

Além dos dados apresentados na Tabela 4, encontramos o uso do h como marcador do hiato em nomes próprios, a exemplo de: "Arahujo",

"Carahibas", "Sucurihu" e "Marhcos". Em relação aos nomes e sobrenomes, consultamos a obra de Guérios (1979) para atestar as etimologias.

No que se refere ao sobrenome português "Arahujo" e "Araujo", encontramos 05 ocorrências com o uso do h entre as vogais e 14 ocorrências sem o h. A hesitação no momento da escrita também ocorria no labor de um mesmo *scriptor*.

No tocante aos vocábulos de origem tupi "Caraíbas" (*Karaýwa)* e "Sucurihû" (*sukuri-iúwa*), encontrados nas fontes para denominar determinadas localidades (no citio das **Carahibas** desta freguesia" – f. 14 v.; no Citio do **Sucurihû** desta freg.ª – f. 15 r.), são empregados o hpara separar o hiato, embora não sendo de origem etimológica, conforme consulta ao Dicionário Michaelis On-line[109].

Referente ao vocábulo 'Marhcos' (Sendo prezentes | por testemunhas Pedro Barboza e **Marhcos** Ferraõ – f. 69 v.), o uso do h para marcar o hiato entre vogais, ocorreu entre duas consoantes, possivelmente, o uso recorrente desse recurso, levou o *scriptor* a cometer esse erro de hipercorreção.

Face ao exposto nesta seção, podemos observar que em todo o manuscrito, encontramos exemplos do emprego do h nas três situações: influência etimológica, pseudoetimológica e forma de marcar o hiato, influenciados pela falta de uniformidade da ortografia da língua portuguesa no contexto sócio-histórico do século XVIII.

5. Considerações finais

Nestas reflexões acerca do emprego do h e suas variações em um livro de assentos de casamentos do sertão do São Francisco, notamos que os resultados demonstraram que os *scriptores* seguiram as tendências da escrita do seu tempo em que o predomínio da influência da grafia latina vigorava no século XVIII. As variações no emprego do h mostram a atuação da latinização, por influência do Renascimento e também pela ausência de normatização ortográfica da língua portuguesa, no referido período, o que intensificava a oscilação gráfica no momento da escrita.

---

[109] https://michaelis.uol.com.br/. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Acesso em 30/03/2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fonte manuscrita:

Livro nº 1 de Registros de Batizados da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de Baixo (1719-1953). Arquivo da Cúria Diocesana de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

Fontes impressas e eletrônicas:

ALI, Manuel Said. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

ANTHONY, L. Lawrence Anthony Website (AntConc). Disponível em: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/index.html. Acesso em: 16 jul. 2020.

BAHIA, Arcebispado. *Constituiçoens primeyras do Arcebispado da Bahia feytas*, & ordenadas pelo Illustríssimo, e Reverendissimo Senhor D. Sebastiaõ Monteyro da Vide, Arcebispo do dito Arcebispado, & do Conselho de Sua Magestade, propostas, e aceytas em o sínodo Diecesano que o dito Senhor celebrou em 12 de junho de 1707. Lisboa Occidental: na Oficina de Pascoal da Sylva, Impressor de Sua Magestade, 1719. Disponível em: http://purl.pt/24092. Acesso em: 01fev. 2021.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*: história interna das línguas românicas. São Paulo: EDUSP, 2010. v. 2.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e Diplomática*. Santa Maria: UFSM, 2008.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico* ... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. 8 v. Disponível em: http://purl.pt/13969. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológicoda língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acresc. de um supl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1986.

GUÈRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Ave Maria, 1979.

MACHADO, Raul. *Questões de Gramática Latina*: pronúncia do latim e elementos de fonética histórica latina. Lisboa: Clássica, 1940.

MADUREIRA FEIJÓ, João de Morais. *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*. Lisboa Occidental: na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Senhor Patriarca, 1734. Disponível em:http://purl.pt/13. Acesso em: 01 fev. 2021.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Jorge Augusto Alves. *O estado da língua portuguesa num documento do século XVIII:* abordagem sócio-histórica de fenômenos linguístico do livro das Monjas. In: CAMBRUSSI, M. F.; ARAGÃO NETO, M. M. (Orgs). Léxico e Gramática. Curitiba: CVR, v. 1, p. 237-62, 2011

VÉRA, Álvaro Ferreira de. *Orthographia ou modo para escrever certo a língua portuguesa*. Lisboa: Mathias Rodriguez, 1631. Disponível em: http://purl.pt/12. Acesso em: 01fev. 2021.

VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*: para ser util à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necesidade de Portugal. Oficina de Antonio Balle, 1746. Disponível em: http://purl.pt/118. Acesso em: 01 fev. 2021.

WILLIAMS. Edwin Bucher. *Do latim ao português*: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Trad. de Antônio Houaiss. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1975.

INTELIGIBILIDADE MÚTUA UMA ANÁLISE ENTRE OS FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL E OS FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA DE PORTUGAL: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

Gislaine Siqueira (FLUL-Portugal)
gislainefs28@icloud.com

RESUMO

O presente artigo aborda o tema da Inteligibilidade mútua entre os falantes da língua portuguesa do Brasil e os falantes da língua portuguesa de Portugal, ou seja, faremos uma abordagem sob o olhar da Sociolinguística em relação à intercompreensão desses idiomas consideradas por alguns linguistas, línguas diferentes, porém, relacionadas, podendo assim, serem entendidas com uma relativa facilidade, um entendimento que não se faz necessário de esforços extraordinários ou estudos intencionais. Utilizaremos para esta abordagem os fatores sociolinguísticos e uma pesquisa sociolinguística, para assim, evidenciar a dificuldade na comunicação entre os falantes da língua portuguesa do Brasil e os falantes da língua portuguesa de Portugal, mesmo que, essas línguas sejam consideradas aparentadas.

Palavras-chave:
Linguística. Sociolinguística. Inteligibilidade mútua.

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la Inteligibilidad Mutua entre hablantes de la Lengua Portuguesa de Brasil y hablantes de la Lengua Portuguesa de Portugal, o sea, haremos un acercamiento sob la perspectiva de la sociolingüística sobre la intercomprensión de estas lenguas considerada por algunos lingüistas , diferentes idiomas, sin embargo, están relacionados y por lo tanto pueden entenderse con relativa facilidad, comprensión que no es necesaria tenermos esfuerzos extraordinarios o estudios intencionales. Utilizaremos para este enfoque los factores sociolingüísticos y una investigación sociolingüística, con el fin de mostrar la dificultad de comunicación entre los hablantes de la lengua portuguesa de Brasil y los hablantes de la lengua portuguesa de Portugal, aunque estos idiomas son considerados relacionado.

Palabras clave:
Lingüística. Sociolingüística. Inteligibilidad mutua.

1. Introdução

A comunicação é a principal forma de interação entre os indivíduos, tratando-se de um processo social primário que é considerado por Freud (1856–1939) um modo de funcionamento do aparelho psíquico, ou seja, sem a necessidade de uma aprendizagem formal, o sujeito a partir

dos primeiros anos de vida internaliza a língua da comunidade a qual está inserido.

Quando se trata de léxicos e fonéticas diferentes, acredita-se que a dificuldade de interpretação da comunicação seja muito limitada ou mesmo improvável, esperando assim, dos envolvidos no discurso um prévio conhecimento da língua, fazendo necessário, um estudo gramatical, uma relação com a língua a qual se pretende manter a comunicação.

Há muitas discussões entre os linguístas no que desrespeita a língua portuguesa, alguns acreditam que a língua do Brasil é definitivamente diferente da língua de Portugal. Em entrevista para a jornal opção (Edição 2084), o linguísta e professor Marcos Bagno[110] defende que: "É preciso dizer, com todas as palavras, em alto e bom som: o português brasileiro é uma língua e o português europeu é outra. Muito aparentadas, muito familiares, mas diferentes". Em contraposto a isso, em entrevista para a revista Super Interessante (2016), o gramático Evanildo Bechara[111] discorda. "Não há nada no português brasileiro que não exista em Portugal", argumenta. "Falamos a mesma língua!". Do que ninguém duvida é que nosso modo de usá-la é bem diferente do de Cabral.

Tentando assim, traçar a origem dessas diferenças, diferenças essas que pode ser tomado em consideração o meio milênio ao qual o português do Brasil esteve se desenvolvendo longe da língua de Portugal, faz necessário ainda, levar em atenção um aspecto muito relevante no estudo da língua portuguesa do Brasil, que é quando a língua falada possui elementos inexistentes na escrita, sendo assim, o falante da língua portuguesa de Portugal não retém recursos, para, etendê-la, exemplo disso, são os idiomas que podem ser falados, mas não têm uma forma escrita padronizada, é o caso das línguas indígenas, que tradicionalmente são ágrafas, que é uma língua portuguesa do Brasil, além do mais, com uma estimativa em dois a três milhões, considerada já em declínio, existem as chamadas "línguas de imigração", resultantes de processos migratórios, como por exemplo o "alemão-riograndense", falado inclusive além das fronteiras do estado do Rio Grande do Sul, também falada em algumas regiões do Nordeste da Argentina e do Sudeste do Paraguai.

---

[110] Marcos Bagno – Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Marcos Bagno é professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB).

[111] Evanildo Bechara – professor, gramático e filólogo brasileiro.

Considera-se, também, que essas línguas faladas e não escritas, se dão ao fato de que na ausência de educação formal no século XVI, a mistura de idiomas se tornaram comum e são traços de um, que, impregnam o outro.

2. A língua portuguesa no ponto de vista social e cultural

Em se tratando das línguas portuguesas faladas no Brasil e em Portugal, podemos dizer que, embora semelhantes, são de uma difícil compreensão para quem inicia um diálogo sem um prévio conhecimento das particularidades de cada uma delas.

Como a língua está em constante evolução, essa transformação, tende a fazer com que seja necessário a inteligibilidade mútua, a compreensão sem estudos intencionais, ou esforços extraordinários, essa inteligibilidade mútua, por sua vez, seria um reflexo das semelhanças entre as diferentes variedades de fala.

Para Richard Hudson[112], linguísta britânico, a inteligibilidade mútua como critério para definir um idioma, não precisa ser recíproco, ou seja, uma vez que X e Y não necessitam ter o mesmo nível de estímulo para compreender um ao outro, nem precisam ter o mesmo grau de experiência anterior das diversidades de fala um do outro, para o linguista é mais fácil para os falantes que fazem uso da língua não padrão entenderem os falantes da língua padrão do que o contrário, pois os mesmos ainda que não fazem uso da língua padrão são motivados ao conhecimento, por exemplo, através das mídias.

O Brasil é o maior país de língua oficial portuguesa, contudo, podemos dizer que o português brasileiro, não é puro, antes do Brasil–colônia, a língua falada era o tupi-guarani, já no litoral, os primeiros índios colonizados era com o tubinambá (sub-língua do tupi) que tinha o domínio na comunicação. Com o início da escolarização dos brasileiros, por volta de 1549, inicia-se um processo de inserção da língua portuguesa aos indígenas, e em 1757 passa a ser proibido o uso da língua tupi, passando a ser em 1759 o português a língua oficial no Brasil.

Depois de 1822 chegaram muitos imigrantes ao Brasil, pois, nesse período o Brasil passa a ser independente de Portugal. Ao mesmo tempo que o Brasil sofria influência com as línguas africanas e indígenas, Por-

[112] Richard Hudson – Linguista britânico (1939).

tugal era influênciado pela língua francesa, que na época, era uma língua de prestígio, principalmente devido a educação e cultura.

O português no Brasil sofreu inúmeras influências, não só das línguas já mencionadas, como também, dos holandeses, que embora não conseguiram impor a sua língua, eles dominaram o Nordeste brasileiro por 24 anos (1630–1654), o que explica algumas diferenças de vocabulário e/ou sotaque existentes entre algumas regiões do Brasil.

Também podemos afirmar que com a literatura implantada no Brasil no início do século XIX mais mudanças na língua foram observadas, a influência do Romantismo, movimento artístico-literário impulsionou o país a ser distanciar e se diferenciar de Portugal, além disso, o contexto político do Brasil estimulou esse nacionalismo.

Gilberto Freyre[113] em "Casa grande e senzala", faz um comentário sobre a "natureza" da língua portuguesa falada no Brasil, conjecturando que a língua teria agregado certos valores ou propriedades em virtude do processo de miscigenação racial:

> Temos no Brasil dois modos de colocar pronomes, enquanto o português só admite um – o 'modo duro e imperativo': diga-me, faça-me, espere-me. Sem desprezarmos o modo português, criamos um novo, inteiramente nosso, caracteristicamente brasileiro: me diga, me faça, me espere. Modo bom, doce, de pedido. (FREYRE, 2003, p. 376-7)

Mesmo com a reforma ortográfica, implantada em 2009, com a intenção de unificar o idioma oficial, nesse caso, o português, a oralidade continuou mantendo distinções consideráveis, notáveis até nos dias de hoje.

Considerada por muitos linguístas apenas variantes de um mesmo idioma, contudo, podemos dizer que as duas línguas possuem muitas particularidades, e em algumas regiões, considera-se duas línguas completamente diferentes, levando em consideração as gírias, os sotaques, e muitos léxicos, produtos da situação a qual cada país está inserido.

De forma geral, muitos holandeses, judeus, alemães, franceses, japoneses, italianos, chineses etc., chegaram ao Brasil durante e depois da colonização.

Consideramos então a língua portuguesa herdada de Portugal uma herança não fidedigna, pois o contato entre africanos, indígenas e vários

[113]Gilberto Freyre –Sociólogo, antropólogo, ensaísta, historiador, escritor e pintor.

imigrantes que vieram de algumas regiões da Europa favoreceu o chamado multilinguísmo, e, além da fase bilíngue pela qual o português passou, o multilinguísmo também contribuiu e continua contribuindo para a formação identitária do português brasileiro.

3. A língua portuguesa do Brasil e a língua portuguesa de Portugal e seus paralelos

Embora o grande paralelo da língua portuguesa falada em Portugal e da língua portuguesa falada no Brasil, ser na fonética, ou seja, na pronúncia das palavras, existem também, muitas outras diferenças que devem ser levadas em consideração quanto o nível de compreensão no diálogo, por exemplo, as palavras de grafia diferentes e as gírias, pois nesses dois casos para se fazerem entendidos precisam de um conhecimento prévio do significado delas, como mostraremos na pesquisa sociolinguística realizada.

Quanto à pronúncia da língua portuguesa pelos brasileiros, costuma ser mais lenta, onde, as vogais átonas e tônicas são claramente pronunciadas, o acento circunflexo em Portugal é substituído pelo agudo, como é o caso de: bebé e bónus, sendo assim, muda a pronúncia, ficando fechada no português do Brasil e aberta no português de Portugal.

O português falado em Portugal tem por característica a supressão das vogais átonas, como é o caso das palavras: esperança, pronunciada como – esp'rança – merecer, pronunciada como – mRséR, decifrar, pronunciada como – dsifRáR.

Com relação a sintaxe podemos encontrar a não utilização do gerundismo como é no caso da língua portuguesa falada no Brasil, por exemplo:

Em portugal, diz-se: Estou a falar – estou a fazer – estava a estudar. (verbo no infinitivo)

No Brasil, diz-se: Estou falando – estou fazendo – estava estudando.

Ainda na diferenciação Fonética/Sotaque, no português europeu, a marca do -L- é evidente na pronúncia, como é o caso das palavras: papeL – hoteL; no Brasil a pronúncia passa a ser com o -U- no final, como por exemplo: papeU – hoteU.

A língua portuguesa do Brasil e a língua portuguesa de Portugal conta com um infindável vocabulário de palavras que não são os mesmos entre os países.

BRASIL	PORTUGAL
CELULAR	TELÉMOVEL
FAIXA DE PEDESTRE	PASSADEIRA
XÍCARA	CHÁVENA
MEIAS	PEÚGAS
SORVETE	GELADO
BANHEIRO	CASA DE BANHO
CRIANÇA	MIÚDO
ÔNIBUS	AUTOCARRO
PEDÁGIO	PORTAGEM

Embora a lista seja muito extensa o que devemos entender é que, a comunicação exige uma inteligibilidade mútua em diversos contextos.

4. Pesquisa sociolinguística

A frase abaixo foi traduzida por cinco brasileiros que não possuem acesso ao português de Portugal, e que não estavam com meios de pesquisa para os auxiliar na tradução dos termos que fossem necessários, o que nos proporcionou saber, que, para uma comunicação efetiva, o brasileiro em Portugal teria dificuldades em entender determinadas palavras do contexto mencionado,assim como, em outros contextos, não impossibilitando a comunicação, porém, tornando-a, no mínimo, confusa.

"Fui levar o cão à rua e oiço uma mãe com uma miúda a sair de uma carrinha. A miúda muito gira saltitava com plasticines e uma grande esferovite na mão até que não viu o degrau do passeio e tropeçou. A mãe piurça deu-lhe um raspanete e ainda a mandou pôr o rabo no passeio enquanto apanhava as tralhas caídas. As quadrilheiras já foram espreitar à janela para ficarem a par do ocorrido".

Falantes da língua portuguesa do Brasil:

SEXO	GRAU DE INSTRUÇÃO	IDADE
1º FEMININO	LICENCIADA	27
2º FEMININO	MESTRE	36
3º FEMININO	SECUNDÁRIO	32
4º MASCULINO	CURSANDO GRADUAÇÃO	23
5º FEMININO	LICENCIADA	51

A **primeira** pessoa entrevistada, não conseguiu traduzir a frase de forma efetiva:

Sendo para ela:

"Fui levar o cachorro na rua e ouvi uma mãe com uma criança saindo de um carro. A criança muito agitada saltitava com (*não soube responder*) e uma grande *(não soube responder*) na mão até que não viu o degrau do (*não soube responder*) e tropeçou. A mãe (*não soube responder*) deu-lhe um tapa e ainda a mandou pôr a bunda no (*não soube responder*) enquanto apanhava as coisas caídas. As fofoqueiras já foram olhar à janela para ficarem sabendo do ocorrido".

A **segunda** pessoa entrevistada, não conseguiu traduzir a frase de forma efetiva:

Sendo para ela:

"Fui levar o cão à rua e ouço uma mãe com uma menina saindo de um casinha. A menina gira muito saltitava com peraltices e uma grande *(não soube responder*) na mão até que não viu o degrau da calçada e tropeçou. A mãe (*não soube responder*) deu-lhe um tapa e ainda a mandou pôr a bunda na calçada enquanto apanhava as coisas caídas. As fofoqueiras já foram espreitar à janela para ficarem a par do ocorrido".

A **terceira** pessoa entrevistada, não conseguiu traduzir a frase de forma efetiva:

Sendo para ela:

"Fui levar o cão na rua e ouvi uma mãe com uma meninasaindo de um carro. A menina girava muitoe saltitava com *(não soube responder*) e uma grande *(não soube responder*) na mão até que não viu o degrau do meio-fio e tropeçou. A mãe irritada deu-lhe um tapa e ainda a mandou pôr a bunda no meio fio enquanto apanhava as coisas caídas. As fofoqueiras já foram olhar na janela para ficarem sabendo do que aconteceu".

A **quarta** pessoa entrevistada, não conseguiu traduzir a frase de forma efetiva:

Sendo para ela:

"Fui levar o cão à rua e ouço uma mãe com uma menina saindo de um carro. A menina gira muito e saltitava com travessuras e uma grande *(não soube responder*) na mão até que não viu a calçada e tropeçou. A mãe (*não soube responder*) deu-lhe um tapa e ainda a mandou pôr a bunda na calçada enquanto apanhava as coisas caídas. As fofoqueiras já foram espreitar à janela para ficarem a par do ocorrido".

A **quinta** pessoa entrevistada, não conseguiu traduzir a frase de forma efetiva:

Sendo para ela:

"Fui levar o cão para passear e ouço uma mãe com uma criança saindo de uma lojinha. A criança girava e saltava com prática e com um grande brinquedo na mão até que não viu o degrau da calçada e tropeçou. A mãe zangada deu-lhe uma bordoada e ainda a mandou sentar na calçada enquanto ajuntava os objetos que caíram. As fofoqueiras já foram cuidar na janela para ficarem a par do ocorrido".

Análise da pesquisa:

Todos os entrevistados apresentaram dificuldades para interpretar as palavras que não fazem parte do dicionário da língua portuguesa do Brasil, os termos que mais trouxeram confusão estão listados abaixo, como também, os significados coletados, ainda assim, além dos termos que não são conhecidos pelos entrevistados, também, teriam uma soma na dificuldade no diálogo, já que, a pronúncia da língua portuguesa de Portugal é muito diferente da pronúcia brasileira, e o estranhamento dos termos junto a pronúncia, certamente causariam um impasse na comunicação.

A inteligibilidade mútua auxilia no processo de compreensão, já que, observamos a ligação das palavras ao contexto da comunicação, como é o caso de *quadrilheiras* e *espreitar*, os entrevistados fizeram ligação do termo ao contexto e assim decodificaram o significado desses termos.

Palavras não compreendidas	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5
carrinha	Carro	casinha	carro	carro	lojinha
gira	agitava	girava	girava	girava	girava

plasticines	NSR	peraltices	NSR	travessuras	prática
esferovite	NSR	NSR	NSR	NSR	brinque-do
piurça	NSR	NSR	irritada	NSR	zangada
passeio	NSR	NSR	meio-fio	calçada	calçada
quadrilheiras	fofo-queiras	fofoqueiras	fofoqueiras	fofoqueiras	fofoquei-ras
espreitar	Olhar	espreitar	olhar	espreitar	cuidar

*Legenda: NSR – Não soube responder.

5. Conclusão

Assim como outros idiomas, o português tem sofrido uma evolução constante, no âmbito histórico, cultural, político e geográfico, sendo influenciado por vários idiomas e dialetos, chegando ao que conhecemos hoje. Considera-se, porém, que o português de hoje atinge vários dialetos e subdialetos, falares e subfalares, por vezes muito distintos, além de dois padrões internacionalmente reconhecidos (o português europeu e o português brasileiro).

Com uma grande variedade de dialetos a língua portuguesa possui uma acentuada diferença lexical em relação ao português padrão, seja no Brasil, ou em Portugal.

As diferenças entre as variedades do português da Europa e do Brasil estão no vocabulário, na pronúncia e na sintaxe, especialmente nas variedades vernáculas, já nos textos formais essas dessemelhança diminuem, porém, existem.

Diante da pesquisa sociolinguística realizada, observamos a dificuldade de compreensão e necessidade da inteligibilidade mútua entre os falantes, pois sem um relacionamento prévio com a língua portuguesa de Portugal certamente teriam dificuldades no diálogo, não o interpretando de forma efetiva.

Em suma, existem particularidades que tendem a dificultar a inteligibilidade entre os falantes da língua portuguesa de Portugal e da língua portuguesa do Brasil, sendo assim, é importante ressaltar que dentro daquilo a que se convencionou chamar “português do Brasil” e “português de Portugal” há um grande número de variações regionais que fazem com que essas línguas se tornam paralelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Para a história do português brasileiro*: primeiros estudos. São Paulo: USP, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 1933/2003. 365p.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A *CHARGE*

Edinéia Leite dos Santos Oliveira (UEMS)
edineia-leite@hotmail.com
Neide Araujo Castilho Teno (UEMS)
cteno@uol.com.br

RESUMO

O artigo que ora apresentamos discute as práticas pedagógicas para a aula de língua Inglesa (LI) como uma abordagem metodológica que considera os elementos visuais, juntamente com os designs linguísticos caráteres importantes para serem analisados, e assim aproximar o aluno-leitor do seu cotidiano por meio do gênero textual multimodal *charge*. Quando falamos de charge, não podemos esquecer-nos de outras narrativas, como a de humor, as tiras, as tiras jornalísticas, entre outras. A finalidade deste estudo é conhecer as orientações curriculares Nacionais BNCC (2018) acerca da temática dos multiletramentos e os gêneros multimodais e sua contribuição para o ensino aprendizagem da criticidade práticas sociais em língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa analítica qualitativa, pautada em estudiosos como Rojo (2012), Duboc (2015), Webber e Teno (2019), entre outros. Este estudo possibilitou compreender, por meio de semioses, que compõem o gênero multimodal *charge* desenvolver a percepção crítica e corrobora para a formação cidadã, e trouxe propostas dinâmicas na compreensão da concepção pedagógica dos multiletramentos e sua contribuição na formação do cidadão na contemporaneidade.

Palavras-chave:
Multiletramentos. Letramento crítico. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The article aims here discourses the pedagogical practices for the English Language (LE) as a methodological approach that considers the visual elements, together with the linguistic designs important characters to be analyzed and thus bring the student-reader closer to their daily lives through the multimodal charge textual genre. Thus, when we talk about cartoons, we can´t forget other narratives, such as humor, the strips comics, the News strips comics, among others. The purpose of this study is to know the National Curriculum Guidelines BNCC (2018) on the theme of multiliteracies and multimodal genres and their contribution to teaching criticality learning social practices in English. It is a qualitative analytical research guided by scholars like Rojo (2012), Duboc (2015), Webber e Teno (2019) and others. This study made it possible to understand, through semiosis that make up the multimodal charge genre, to develop the critical and corroborating perception for citizen formation, and brought dynamic proposals in the understanding of the pedagogical conception of multiliteracies and their contribution in the formation of citizens in contemporary times.

Keywords:
Multiliteracies. Critical literacy. English language teaching.

1. *Introdução*

O estudo que ora apresentamos envolve questões ligadas a prática docente do professor em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Trata-se de um estudo que ora vimos trabalhando no contexto da escola pública, e assinala-se como uma proposta didática para o ensino de Língua Inglesa, com evidência na construção de sentido na leitura e produção de textos impressos multimodais. Quando falamos em gêneros textuais estamos pensando numa gama de produções produzidas, nos diferentes meios de comunicação, com diferentes temáticas, trazendo uma representatividade social por meio do humor, do cômico.

Quando em 1996 foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as discussões acerca do ensino de língua inglesa ganhavam a crença da impossibilidade de ensinar plenamente o uso do idioma para a fala, e o foco foi para o ensino de Língua Estrangeira centradas nas habilidades de leitura. Um novo desenho se contorna com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dando destaques para Língua Inglesa como obrigatória a partir do 6º ano e, em dar voz para um ensino do inglês para a oralidade e para o seu uso. A finalidade do documento versa sobre a garantia de um ensino para a formação humana integral e uma sociedade mais compreensiva e justa.

A BNCC (2018) aborda em seu bojo o caráter internacional, principalmente dando destaques para a valorização das variantes da língua inglesa em detrimento de outras, o que justificativa a importância do conhecimento do estudo que ora propomos. Esse não é o único documento que trata acerca da formação de um cidadão mais crítico, outros já antecederam, como por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), todos amparados na Constituição Federal (1988) com o fito de formação de "cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (PCN, 1997, p. 4).

As transformações ocorridas nos meios comunicacionais trouxeram mudanças para o ensino, principalmente com o advento da tecnologia digital, e os recursos visuais, em especial as imagens, tornam mais frequentes nos meios sociais, nas propagandas, nas mídias, em materiais didáticos, exigindo do professor uma prática pedagógica mais multimodal para produção de significados aos alunos. Diante de tudo isso, surge a indagação: é possível um ensino multimodal em língua inglesa a partir dos gêneros textuais considerando o que propõe a BNCC?

O desafio está em suscitar reflexões tanto acerca dos documentos

(BNCC) e seu papel na interação de sala de aula, a partir da prática docente, como uma maneira de repensar o ensino de língua inglesa explorando tanto a linguagem verbal como visual. Reconhecer a importância da multimodalidade na BNCC e sua ênfase no ensino de linguagem, e um do foco do estudo. Assim, finalidade deste estudo é conhecer as orientações curriculares Nacionais BNCC (2018) acerca da temática dos Multiletramentos e os gêneros multimodais e sua contribuição para o ensino aprendizagem da criticidade práticas sociais em língua inglesa.

Trata de um estudo analítico qualitativa alicerçado em teóricos como Rojo (2012), Duboc (2015), Webber e Teno (2019) entre outros. Consideramos necessário buscar em Kress van Leeuwen (1996, 2006), os ensinamentos da multimodalidade para entender o letramento visual/multimodal em diferentes materiais presentes no contexto digital. Para isso selecionamos um corpus de Charges que trata do humor para desenvolver a percepção crítica e a formação cidadã. Duas charges foram selecionadas para as práticas de leitura de textos multimodais com alunos do sexto ano, adolescentes do ensino fundamental.

2. Base nacional comum curricular (BNCC): algumas considerações

A BNCC trata de um dos documentos que orienta na organização do ensino e está dividido em três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dentro desses grandes eixos, encontram- se as áreas do conhecimento, e a área das linguagens, é um dos eixos que contém os componentes curriculares de Língua Portuguesa: Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Esse documento já passou por várias versões, é de domínio público está à disposição da educação e dos professores. Segundo o documento, o estudo da língua inglesa:

> [...] pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239)

Já no próprio texto encontramos a ênfase para um ensino de inglês que supere fronteiras e o sujeito possa ter com outras linguagens e para a formação de um cidadão mais crítico e de reconhecimento das diferenças, fomentando a reflexão sobre o mundo. A outra ênfase está relacio-

nada à importância de considerar as práticas do mundo digital e a exploração dos multiletramentos na ampliação de conhecimentos.

Nesse sentido, a Base propõe o ensino do inglês focado no uso e nas práticas de linguagem, divididas nos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural. Toda essa estrutura do documento apresenta uma organização e distribui as etapas de ensino, apontando em cada um dos eixos, as Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidos na prática de ensino. O quadro que segue mostra o que prevê para o 6º ano, com seus respectivos eixos, unidades temáticas e habilidades. Na reflexão no eixo dimensão intercultural dado o foco do nosso estudo; e sendo assim restringimos na reflexão no eixo dimensão intercultural dado o foco do nosso estudo.

Quadro 1**:** Componentes de Língua Inglesa previstos para o sexto ano.

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos .	
A língua Inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e /ou oficial
A língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da Língua Inglesa no cotidiano

Fonte: Brasil (2017, p. 250). Quadro adaptado pelas autoras.

A base BNCC sustenta os princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porem traz avanços quando vincula o ensino de língua articulado ao uso social da língua. Da mesma maneira, o documento traz outros avanços, por exemplo, por conta do surgimento ampliação do uso da tecnologia encontramos a ênfase para o ensino da presença de textos multimodais, e as questões de multiculturalismo. No eixo da leitura podemos pensar nos aspectos concernentes à interação entre culturas e a diversidade entre os povos, o reconhecimento de um olhar para o mundo globalizado, o que implica dizer da importância do reconhecimento da multimodalidade no contexto da sala de aula diante da realidade do aluno.

O gênero textual de humor analisado aborda fatos do cotidiano do aluno fazendo uma relação intertextual e pela sua forma estrutural, dentro de um processo cognitivo e de interação, conforme depõe Romualdo (2000) explicitando que a charge além de transmitir informações compactadas, ela é predominantemente visual e humorístico, o que lhe dá o

caráter de intertextualidade. Destarte, Santos (2021), em uma entrevista sob o título "Uma conversa sobre quadrinhos: trajetórias e perspectivas" realizada no Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) – UEMS, destaca a importância da charge, por tratar de uma forma de narrativa visual e presente na linguagem dos quadrinhos, e a presença dos balões para indicar as falas possibilita uma relação sequencial dentro de uma única imagem e vinheta. Nesse sentido, a *charge* selecionada retrata uma realidade social, é composta de imagens e palavras com característica contemporânea.

As duas *charges* analisadas estão presentes na (figura 1) **An old reading newspaper e** na **(**Figura 2) **Merry Christmas** por caracterizar um gênero multimodal que carrega informações de um gênero hibrido pois faz uma reflexão sociedade e para isso recorre ao modo do gênero charge (caricatura, linguagem visual, linguagem escrita, cores, etc). Esse gênero se mistura com o humor pelo seu caráter de texto curto e pelo jogo das palavras. Possenti (1998) em seu livro "Os humores da língua: análise linguística de piadas" aponta que o humor pode estar presente no modo de utilizar as palavras, assim os idiomatismos podem constituir um pretexto para os textos de humor. Os efeitos de sentido de uma charge podem estar ligados ao modo como as palavras estão organizadas no texto, podendo recorrer ao duplo sentido da palavra, na ambiguidade, na polifonia, entre outros elementos.

3. Análise das charges

A aprendizagem da língua estrangeira antes da BNCC vinculava ao desenvolvimento integral do letramento do aluno, ou seja, bastava saber ler textos escritos em outra língua. Com a Nova configuração da BNCC a perspectiva linguística em língua inglesa solicita o envolvimento do Multiletramento, assim as charges que ora analisamos em língua inglesa aborda a possibilidades da aproximação e relação da BNCC e o mundo globalizado. A intenção foi proporcionar ao aluno a descoberta de outras culturas, com textos potencializados pelos meios digitais. Destacamos da BNCC a habilidade do eixo dimensão intercultural para focar nossa análise: "(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado" (BRASIL, 2017, p. 247).

As seguintes charges foram apresentadas aos alunos seguidas de indagações:

Figura 1: An old reading newspaper. Figura 2: Merry Christmas (Natal).

Fonte: https://www.jornaldenovaodessa.com.br/charges/em-ingles/

Ao serem indagados acerca do texto e a imagem, os alunos tiveram a oportunidade de fazerem relações com o gênero charge, com os elementos presentes na imagem, com os aspectos dos personagens, discorreram sobre o repertório linguístico e trouxeram informações importantes sobre os bens materiais e às pessoas que são desprovidas do *wifi*.

A práticas de leitura da *charge* em língua inglesa envolveu os aspectos (verbais, verbo-visuais, multimodais), e foi perceptível aos alunos as esferas de circulação. Essa atividade realizada envolveu diferentes articulações, tanto com os conhecimentos prévios dos alunos, como no contexto situacional que está ocorrendo na atualidade. As palavras, as expressões da *charge*: "*Live*, *home office* e *lockdown*e *drivethru*", foram expressões de uso cotidiano dos alunos, facilmente reconhecidas, e utilizadas por eles em outras situações.

> ***Professora: What do you see in the Picture 1 and 2? (O que você vê na figura 1 e 2)?***
>
> ***A3:*** Na figura 1, o idoso está lendo um jornal e se questiona como vai sobreviver a pandemia sem saber inglês. Na figura 2, há uma pessoa trabalhando de Papai Noel com uma criança no colo, o acusando de espalhar fake news.
>
> ***A12:*** A mistura de dois idiomas e culturas em nosso dia a dia.
>
> ***Professora: Do you know words live, home office, drivethru, lockdown e fake News? (Vocês conhecem estas palavras?)***
>
> ***A12:*** *Sim.*
>
> ***A8*:** Sim, são palavras muito usadas ultimamente em qualquer lugar!
>
> ***A3:*** Sim, conheço, *live* é um vídeo que está sendo transmitido ao vivo, home office é trabalho em casa ou escritório em casa, drivethru é quando você vai a algum lugar, mas não entra, como no Bob's, você vai no *drivethru* e pega o lanche e paga, *lockdown* se remete ao isolamento social e *fake news* são notí-

cias falsas.

A14: O texto diz sobre a pandemia e ele se questiona se precisaria aprender a língua inglesa para sobreviver.

Professora: **Onde vocês visualizaram, ouviram e ou encontraram estas palavras como *live, home office, drivethru, lockdown e fake News*?**

A3: *live:* na plataforma do *youtube, home office*: acho que vi no jornal, *drivethru*: lanchonetes, *lockdown*: jornal e notícias na internet, *fake news*: jornal, anúncios, vídeos.

A8: Jornais, na tv, revistas e etc.

A12: Jornais, mídias sociais como *facebook e whatsapp* e decretos.

Professora: Is there relationship between these images with our reality? (Existe relação dessas imagens com nossa realidade?)

A3: Sim, pois encontramos essas palavras no *whatsapp e facebook* "falando" de fake news, e palavras que não eram tão comuns para a sociedade.

A8: *Sim, tem relação com o que estamos vivendo em 2019.*

A12: Sim, estamos vendo isso muito em nosso dia a dia *fake News* e *lockdown* em alguns países, *drivethru* (para quem tem carro) e trabalho por *home office* que estamos passando por isso atualmente.

Professora: What conclusions did you get from observing the images? (Quais conclusões chegaram através da observação das imagens?)

A12: Que estamos vivendo isso atualmente, o trabalho em *home office, lockdown e fake News.* E estamos aprendendo a conviver não só com a nossa cultura e também aprendendo novos idiomas que estão fazendo parte de nossas vidas hoje em dia.

A3: Conclui-se que, conforme os tempos vão passando, há uma mudança de vocabulário e as pessoas têm de se habituar a isso, além de que, observando as imagens, pessoas mais jovens têm uma maior facilidade em fazer isso.

A14: O texto diz sobre a pandemia e ele se questiona se precisaria aprender a língua inglesa para sobreviver e o menino como não recebeu presente culpa Papai Noel de prometer e não cumprir por falsas promessas

A8: Que o assunto no momento é a pandemia. E as pessoas estão ensinando os mais jovens a não cair na *Fake News*, algo tão discutido nas redes hoje em dia.

Ao fazer a leitura da imagem os alunos recuperaram as palavras da charge relacionando-as com uso dessas palavras no dia a dia no tempo de pandemia. A leitura destas *charges* embora traga um caráter cômico a mesma desenvolveu habilidades de leitura e de senso crítico porque são palavras de circulação presente nas práticas sociais.

Na questão "*What do you see in the Picture 1 and 2*?", o aluno A3

ao responder "*o idoso está lendo um jornal e se questiona como vai sobreviver a pandemia sem saber inglês*" relacionou a importância de melhorar o conhecimento de outro idioma principalmente na sociedade contemporânea ,pois nota-se que o personagem não tinha conhecia estes vocábulos presentes nas interações comunicativas e nas mídias sociais e o mesmo demonstrou interesse em fazer um curso intensivo de inglês para melhorar as inferências e construção de sentido no ato da leitura dos suportes de comunicação em massa como os jornais. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2000) ensina que os alunos podem observar e compreender que as imagens relacionadas no gênero multimodal das charges ganham sentido quando "representam interações e relações sociais Kress e Van Leeuwen (2000, p. 121), pois o aluno ganha o status - observador e produtor de significados por meio da interação textual.

Quanto os vocábulos *live, home office, drivethru, lockdown e fakenews* nas duas *charges* os alunos fizeram inferências e descrições das palavras e seus significados como na questão relacionaram com o seu cotidiano – ***Do you know words live, home office, drivethru, lockdown e fake News? (Vocês conhecem estas palavras?)***. A3 fez descrição do contexto de uso assim expresso "Sim, conheço, *live* é um vídeo que está sendo transmitido ao vivo, home office é trabalho em casa ou escritório em casa, *drivethru* é quando você vai a algum lugar, mas não entra, como no Bob's, você vai no *drivethru* e pega o lanche e paga, *lockdown* se remete ao isolamento social e *fake news* são notícias falsas. Neste viés a aluna cita uma rede de *fast food* como é "Bob's". Isto é, faz parte do cotidiano desta aluna e amplia seu repertório em língua inglesa.

Quando questionados sobre "*Is there relationship between these images with our reality?*" *(Existe relação dessas imagens com nossa realidade?)*. Sobre onde visualizaram tais vocábulos, o aluno A3 opinou "Sim, pois encontramos essas palavras no *whatsAppe e facebook falando de fake news*, estas palavras que não eram tão comuns para a sociedade" e sendo assim a leitura antes tradicionalmente via impresso como os livros, jornais, cadernos e lousas e hoje as interações dialógicas mediadas pelas tecnologias, acontece um imbricamento do impresso para o digital como plataformas de *youtube* (imagem em movimento), vídeos, etc. A inserção dos Multiletramentos tanto no ambiente escolar como no cotidiano dos alunos, tem sido visto por Rojo (2019) como um exigência e uma necessidade para responder as novas demandas da sociedade, em especifico aos processos de leitura, para compreender que os textos e a construção de sentido apresentam-se nas mais variadas formas.

Há a compreensão de alguns alunos referente ao vocábulo *lock-down* associado à lei do (decreto) que legitima o isolamento social. Ao fazerem relação do vocábulo com a situação social, pode-se dizer de inferências de construção de sentido com o cotidiano vivenciado, haja visto, que estamos vivendo uma crise sanitária mundial "globalizada" e há uma expansão do sentido da palavra *lockdown* dependendo da letalidade do vírus.

Quando foram indagados acerca dessa palavra A12 mencionou que encontrou essa palavra "em jornais, mídias sociais como *facebook e whatsApp* e decretos". Certos que são alunos que tem acesso à mídia, são conectados com televisão entre outros artefatos tecnológicos e as redes sociais.

Assim como a pandemia trouxeram mudanças nas atividades econômicas, trouxeram também mudanças nos hábitos familiares e nas relações sociais restringindo a saída das pessoas, e com isso emergiram no contexto linguístico vocábulos como: *live*, *home office*, *drivethru*, *lock-down* e *fakenews* vocábulos associados a novos letramentos que ampliaram, facilitando a interação na comunicação por meio do acesso aos meios digitais, no qual, começou a fazer parte do dia a dia das pessoas.

O viés da Multimodalidade nessa charge foi observado pelos alunos por meio dos personagens, cores, informações gestuais e fisionomia que caracterizou as expressões dos dois personagens, a presença dos diálogos por meio dos balões o que proporcionou aos alunos um desenvolvimento crítico e situacional do cotidiano do aluno por meio da Língua Inglesa. Nessa ótica, (DUBOC, 2015) advoga que o letramento crítico tem a finalidade de desenvolver habilidades que possibilitem os alunos a lerem criticamente as práticas sociais e situada.

Enquanto docentes temos que proporcionar um espaço permanente de discussões sobre as charges, enquanto gênero textual, com a finalidade de promover o senso crítico, pois entendemos que a charge exige do leitor um conhecimento de mundo maior do que outros textos, exige inferências contextuais, pois trata de um gênero que apresenta mensagens icônicas, sempre respaldadas em questões sociais, e relevantes para o contexto de sala aula, pois a *charge* "não têm a intenção de promover uma única leitura, não abafam as várias visões em uma única. Sua força está na ambivalência, na pluralidade de visões que apresentam ao leitor" (ROMUALDO, 2000, p. 53).

Aliás, a charge contribui para a formação cidadã e sendo assim, na

interação da questão "*What conclusions did you get from observing the images? (Quais conclusões chegaram através da observação das imagens?)*. "Os alunos relacionaram a imagem ao nosso cotidiano e realidade mundial, estão cientes como na fala de A12, que aponta que estão aprendendo a conviver não só com a nossa cultura e também aprendendo novos idiomas que estão fazendo parte de nossas vidas hoje em dia.

4. Considerações finais

Com o advento das tecnologias digitais novos leitores com novos hábitos de leitura, surgem no meio social com outras exigências para habilidade de leitura. O estudioso Dionísio (2011), considera os textos multimodais como uma outra forma de ensinar a língua portuguesa e propõe veicular o ensino aos usos sociais em diferentes suportes de circulação das mídias digitais. Esse mesmo estudioso considera que sendo as ações sociais fenômenos multimodais, "consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais" (p. 139) pois para compreender e dar sentido ao texto necessariamente precisamos considerar diferentes modos de representação "palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc." (DIONÍSIO 2011, p. 139).

Nossa indagação partiu da seguinte ideia: é possível realizar um trabalho de cunho pedagógico com o gênero charge e assim estabelecer um imbricamento com a BNCC e a língua estrangeira sob a perspectiva dos multiletramentos? O estudo trouxe uma resposta de eficácia e ponderações importantes na organização da base, e sua relação com o ensino de língua inglesa, permitindo o desenvolvimento de competências em que os alunos possam interpretar discursos em diferentes formas para a formação do indivíduo crítico e reflexivo conforme depõe Webber e Teno (2019, p. 44) percebem como aluno sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem".

É imperativo dizer que os eixos da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa, e o ensino de inglês deve estar ao lado das situações de aprendizagem. Em outras palavras, pensar sempre na língua em uso, continuamente híbrida, polifônica e multimodal que conclama por um estudo de características específicas, por isso não podemos restringir o ensino em apenas alguns eixos, pois não deixam de ser pré-requisito para o uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educacão. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: Ministério da Educacão, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf. Acesso em: 25. nov. 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routledge. 1996.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*: análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSTEMA, Barbara. *Estrutura narrativa nos quadrinhos*: construindo sentido a partir de fragmentos. Trad. de Gisele Rocha. São Paulo: Peirópolis, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística*: polifonia e intertextualidade. Maringá-PR: Eduem, 2000.

SANTOS, Roberto Elísio. Roberto Elísio dos Santos, uma conversa sobre quadrinhos: trajetórias e perspectivas. Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) – UEMS. Apresentado por Thales Vieira [Campo Grande, 27 de março], 2021, 1 vídeo (1h 04min 7seg). Publicado pelo canal Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vKFMGSX5i0g. Acesso em: 27 mar. 2021.

WEBBER, Evelyn Coêlho Paini; TENO, Neide Araujo Castilho. *O Ensi-*

no de línguas estrangeiras e a pedagogia dos multiletramentos: uma proposta de aula. Jundiaí: Paco, 2019. (Coleção Educação, volume 3)

LEITURA E SAÚDE MENTAL: CONCEPÇÕES PRELIMINARES

Kairo Tavares Freire (IFTO)
kairo.freire@ifto.edu.br
Raimundo Pinho Gondinho (IFMA)
pinho.gondinho@ifma.edu.br
José James Torres da Silva (IFTO)
jjamestorres1@hotmail.com
Rejane Marinho de Sousa (IFTO)
rejaynne@gmail.com
Welmer Danilo Rodrigues Rocha (IFTO)
welmer.rocha@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta a perspectiva do ato da leitura, que pode trazer muitos benefícios a quem a prática, inclusive sabe-se que por meio dessa rotina simples, o homem pode entender os seus problemas. O objetivo foi de compreender a teoria de que a leitura é uma forma de promoção da saúde mental. A metodologia adotada foi de revisão bibliográfica, por meio de estudiosos que apresentaram conhecimentos sobre a temática, e a pesquisa de campo com base na análise de recortes de textos da literatura brasileira e das redes sociais, direcionando para a análise de conteúdo e do discurso, consoante ao preceituado por Bardin (1977). Os resultados obtidos se encaminham para a confirmação de que a leitura é fundamental para o desligamento dos problemas, das angústias, das incertezas, dos medos, da solidão, proporcionando um alívio das tensões emocionais, contribuindo para o bem-estar psicológico.

Palavras-chave
Perspectivas conceituais. Saúde psicológica. Ato de leitura.

ABSTRACT

This article presents the perspective of the act of reading, which can bring many benefits to those who practice it, including that it is known that through this simple routine, man can understand his problems. The objective was to understand the theory that reading is a way of promoting mental health. The methodology adopted was a bibliographic review, through scholars who presented knowledge on the theme, and field research based on the analysis of text clippings from Brazilian literature and social networks, directing to the analysis of content and discourse, according to the precepted by Bardin (1977). The results obtained lead to the confirmation that reading is fundamental to disconnect from problems, anxieties, uncertainties, fears, loneliness, providing relief from emotional tensions, contributing to psychological well-being.

Keywords:
Conceptual perspectives. Psychological health. Act of reading.

1. *Introdução*

A leitura é elemento importante na vida do ser humano. Ler estimula a criatividade, trabalha a imaginação, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário e a melhora na escrita, além de outros benefícios relacionados à qualidade de vida e cidadania. Tem-se um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano (ZILBERMA, 2010).

E por isso, a percepção do conceito de qualidade de vida também tem muitos pontos em comum com a definição de saúde. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1976), a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade. Observa-se uma implicação importante dessa definição é que a saúde mental é mais do que a ausência de transtornos mentais ou deficiências (SCHRAIBER, 1996).

Por sua vez, conforme Pinheiro (2018), a saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Ter saúde mental consiste em estar bem consigo mesmo e com os outros. Aceitar as exigências da vida. O termo bem-estar também aparece no conceito de saúde mental defendido pela Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1976).

Assim, quanto à justificativa, este artigo apresenta a perspectiva do ato da leitura, que pode trazer muitos benefícios a quem a prática, inclusive sabe-se que por meio dessa rotina simples, o homem pode entender os seus problemas. O objetivo foi de compreender a teoria de que a leitura é uma forma de promoção da saúde, seja física ou mental.

2. *Considerações metodológicas da pesquisa*

O caminho metodológico se encaminhou pela Análise do Discurso (AD), pois esta trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pelas relações de ideologia, história e linguagem (BARDIN, 1977).

Ao se analisar recortes no viés do discurso, nota-se por meio da ideologia que ocorre a naturalização das hegemonias decorrentes dos conflitos históricos, conforme o preceituado por Orlandi (1999):

> Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. (ORLANDI, 1999, p. 54)

Em síntese, a metodologia adotada foi de revisão bibliográfica, conforme cita Santos (1999), por meio de estudiosos que apresentaram conhecimentos sobre a temática, e a pesquisa de campo com base na análise de recortes de textos da literatura brasileira e das redes sociais, direcionando para a análise de conteúdo e do discurso, consoante ao estudado e defendido por Bardin (1977) e Silva (1999).

3. Caracterização de saúde mental: perspectivas do bem-estar psicológico

Falar de saúde requer um apurado conhecimento científico. Discutir saúde mental necessita do uso de um excelente referencial teórico. E por isso, no paradigma médico ocidental, saúde é a ausência de doença. Vale então a diferenciação, já que patologia significa mal funcionamento ou má adaptação de processos biológicos e psicológicos no indivíduo; enquanto enfermidade representa reações pessoais, interpessoais e culturais perante doença e desconforto (MASSÉ, 1995).

Para Kleinman (1992), a enfermidade é conformada por fatores culturais que governam a percepção, rotulação, explicação e valorização da experiência do desconforto, processos imbuídos em complexos nexos familiares, sociais e culturais. Isso implica na ponderação de que a experiência da enfermidade é uma íntima parte do sistema social de significações e regras de conduta, ela é fortemente influenciada pela cultura: ela é, como se vê, culturalmente construída.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1976), reitera que a saúde mental é caracterizada por um estado de bem-estar no qual uma pessoa é capaz de apreciar a vida, trabalhar e contribuir para o meio em que vive ao mesmo tempo em que administra suas próprias emoções. Na mesma reflexão, observa-se:

> Ao afirmar-se o bem-estar como um valor desejável, seja físico, emocional ou social, parece que tudo o que é reconhecido como positivo na sociedade, como produtor da sensação e do sentimento de bem-estar, passa a poder fazer parte do âmbito da saúde, como “a laboriosidade, a convivência social, a vida familiar, o controle dos excessos”, caracterizando, ao contrário, como um desvalor, como o seu “reverso

> patológico", tudo o que se apresenta como negativo, perigoso, indesejável, ou o que é reconhecido como maléfico. (LUNARDI, 1999, p. 28)

O cuidado e o zelo consigo e com o próximo também refletem o pensamento de Lunardi (1999). Entende-se que a atitude de cuidar se apresenta quando alguém tem importância para nós, conforme cita Wetzel (2005), pois ele recoloca para a saúde a importância da subjetividade, pois o cuidado constitui o meio e o fim das ações desenvolvidas pelos profissionais, servindo para interrogar os modos como são produzidas as intervenções, bem como a organização delas. O cuidado ganha materialidade na atitude dos profissionais, nas tecnologias priorizadas, caracterizando-se como uma unidade nucleadora de saberes e práticas sobre a integralidade, pois revela-se como um fio condutor para a construção de saúde.

Em palavras mais simples, é preciso lidar tanto com sentimentos positivos, como alegria, amor e coragem, como com os negativos, como tristeza, ciúmes e frustrações. Para Dejours (1986), para o equilíbrio emocional, tem-se como importância o ato de exercitar-se, pois aumenta a produção de endorfinas, substância natural produzida pelo cérebro que regula as emoções, reduzindo o estresse e a ansiedade e diminuindo as chances de desenvolver um quadro depressivo. Outra promotora de bem-estar é a leitura, que será tratado no tópico seguinte.

4. Conceito de leitura: considerações preliminares

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, pois para Krug (2015), ela se é envolvida com muita mais profundidade do que apenas aspectos de decodificação do escrito. A leitura proporciona ao indivíduo o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diferenciada, ao interagir com o texto.

Deste modo, o leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer, conforme se observa:

> A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como

> propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas). (AGUIAR, 1996, p. 32)

Além da família, tem-se no professor, o profissional que deve conhecer tanto em teoria quanto na prática as nuanças em relação ao ensino e aprendizagem da leitura. E para tanto, Silva (2009) afirma:

> É a pessoa do professor que constitui o principal fator para a promoção da leitura e, consequentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demostrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica difícil, 15 senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas voltadas ao ensino da leitura. (SILVA, 2009, p. 58)

A esse respeito Zilberman (1995), afirma que a leitura se concretiza ao se criar conceitos de produção para entendimento das narrativas, e somente na interação dos interlocutores com o discurso serão definidas condições e fatores adequados que efetivarão o processo de ler. Constituir a leitura, a partir de experiências, é reconhecer as diferenças sem discriminá-las, facultando ao leitor, representar-se e identificar-se sujeito ativo e participativo num determinado grupo social.

Para o desenvolvimento do ser humano é fundamental conhecer suas origens, e é através da leitura que o homem é capaz de ler e conhecer a história do mundo. Além disso, é por meio dela que se tem acesso a outras culturas, hábitos de vida das mais diferentes épocas e diferentes sociedades (ECO, 2003).

Ainda segundo Eco (2003), a relevância da leitura deve ser apresentada ao sujeito desde a infância, pois a leitura contribui extremamente para o desenvolvimento da cognição humana. Ela é uma necessidade biológica da espécie. Eco evidencia ainda que nenhuma tela e nenhuma tecnologia conseguirão suprimir a necessidade de leitura tradicional.

5. Benefícios da leitura: breves considerações

Em teoria e prática, o ato de ler é a forma de interpretar a realidade particular e problematizar a realidade do mundo. Por isso, tem-se a importância da leitura como fonte de aprendizagem e a pedagogia da leitura, que são fatores importantes para a formação educacional, pessoal e profissional do indivíduo (DAMKE, 1997).

Segundo Freire, (2003, p. 11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por conseguinte, mesmo que o indivíduo aprenda primeiro a “ler o mundo”, é depois que este aprende a “ler a palavra”, que as probabilidades de conseguir um lugar de destaque, socialmente falando, aumentam consideravelmente.

Compreende-se que a leitura desenvolve no indivíduo a capacidade crítica e o nível intelectual, sua criatividade e a relação com o meio social. Entretanto, com o propósito de alcançar esse objetivo, a leitura deve ser bem atrativa, segundo as concepções desse educando, para que o hábito de ler seja contínuo. Para Solé (1998), somente um leitor envolvido no mundo da leitura consegue praticar suas habilidades e ir à busca de novos textos para que, através de suas leituras, possa munir-se de capacidade de superar os medos e anseios que se tem de enfrentar o mundo concreto e realista.

Para o pesquisador Augusto Buchweitz afirma que, de acordo com o gênero de cada leitura, uma ou outras regiões cerebrais são ativadas, resultando em comportamentos, emoções e experiências distintas. Para ele, durante a leitura de histórias de suspense, por exemplo, a ativação do cérebro tem relação direta com a experiência do leitor. Os leitores que relataram ter ficado mais envolvidos com a narrativa foram os mesmos que tiveram maior ativação de uma circuitaria do cérebro, que envolve tentar antecipar as inferências futuras (BUCHWEITZ, 2016).

Nesta perspectiva, da leitura e seus benéficos cerebrais compreende-se que:

> Os benefícios da leitura não atuam no nosso cérebro apenas no presente. Estudos apontam que ler pode ser uma forma de proteger a mente contra o surgimento de doenças neurodegenerativas. Segundo a professora Aline, quando lemos melhoramos o funcionamento cerebral, o que ajuda a “atrasar” sintomas de doenças como demência e Alzheimer. Ela destaca que inúmeras pesquisas comprovam o aumento das as conexões neurais durante a leitura. Um destes estudos, realizado pela Universidade Emory, descobriu que ler afeta nosso cérebro da mesma forma como se realmente tivéssemos vivenciado os eventos sobre os quais estamos lendo. Diante disso, a professora ainda aponta que ao lermos podemos aumentar nossa empatia, ou seja, a capacidade de compreender e se solidarizar emocionalmente com o outro. (PUCRS, 2020, p. 1)

De acordo com Buchweitz (2016), a leitura pode estimular desde habilidades e conhecimentos mais fundamentais até aprendizagens

que extrapolam para outros domínios, como o desenvolvimento de raciocínio, do pensamento científico.

6. *Os fragmentos das redes sociais e a da literatura*

Bronwski (1998) faz abordagens sobre a mente humana e a literatura, evidenciando tanto o sentido afetivo quando situa a imaginação no contexto da liberdade que a mente humana é capaz de propiciar. Segue a figura 1, com fragmento de poesia, que traz essa perspectiva:

Figura 1: Recorte de poesia de Carlos Drummond de Andrade.

O lutador	[...]
Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco. Algumas, tão fortes como um javali. Não me julgo louco. Se o fosse, teria poder de encantá-las. Mas lúcido e frio, apareço e tento apanhar algumas para meu sustento num dia de vida.	O ciclo do dia ora se conclui e o inútil duelo jamais se resolve. O teu rosto belo, ó palavra, esplende na curva da noite que toda me envolve. Tamanha paixão e nenhum pecúlio. Cerradas as portas, a luta prossegue nas ruas do sono. (Carlos Drummond de Andrade)

Fonte: Andrade, 1942.

O presente trecho na figura 1, é significativamente, segundo Moura (1997) um dos poemas em que Carlos Drummond de Andrade desenvolve reflexões sobre o pensar e o psicológico humano, considerando o mundo à sua volta (no caso a segunda guerra mundial), intitulada “O lutador”, foi publicado no livro José (1942), do qual é transcrita acima apenas partes do começo e do término.

Ainda para Moura (2002), a luta, a peleja, a entrega, o duelo, são termos que se integram, portanto, ao todo em guerra no mundo. O poema reconhece a parte da mente humana que opera à revelia do homem, que produz a insensatez, que trabalha até mesmo durante a noite: “nas ruas do sono”.

De forma reflexiva, compreende esse lutar do psicológico humano, conforme segue:

> Sua arma? As “palavras, intuições, símbolos”, a consideração lúcida da realidade, e, na condição de poeta, a consciência, sobretudo, da própria poesia. O engajamento do poeta nos problemas coletivos ocorreu, mais intensamente, na primeira metade da década de 1940, em que se

> passavam no mundo coisas muito graves, que afetavam e diziam respeito à vida e ao futuro de todos: os sucessos relacionados à Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, perante acontecimentos tão graves, era praticamente impossível ser individualista, e tomou ares de naturalidade o fato de o poeta passar a pensar em seu ofício, nas armas de que dispunha para ajudar a "salvar" a humanidade. (MOURA, 2002, p. 74)

Nesta perspectiva, segundo Soares (2019) abordar o universo poético de Drummond é um empreendimento audacioso, uma vez que essas temáticas dizem respeito não mais ao individualismo, mas sim ao destino do homem em face do mundo. A vida, a morte, enfim, a existência da humanidade passa a ser questionada, sem ilusão, sem otimismo ingênuo.

Todos os vieses do mundo pelo qual se apreende o cotidiano e transforma-o em símbolo, ultrapassa poeticamente o pensar de escritor universal. Há, nesse agir poético, um fazer de escrita mais demorado e preocupado com a linguagem verbal para a construção da poesia (SOARES, 2019).

A seguir, a figura 2 evidencia dicas para manter o cérebro saudável, e de certa forma, evitar doenças relacionadas à saúde mental, que estão relacionadas a atitudes que levem à qualidade de vida, conforme segue:

Figura 2: Postagem sobre Fake News nas eleições.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

A figura 2 foi postada no Facebook no dia 27 de julho de 2016, evidenciando 07 (sete) dicas de como ter saúde, pois para isso é necessário exercitar tanto o corpo quanto à mente. Assim como qualquer outro órgão, o cérebro também precisa de incentivo e de relaxamento para se renovar. Para Jodelet (2010), pode se pensar no cérebro como um músculo, que precisa de descanso e de estímulo como forma de cuidado e pro-

teção.

A dica número seis remete à leitura, pois além de ser uma atividade benéfica o para o funcionamento e para a saúde da mente, ela participa do desenvolvimento de habilidades específicas. Tem funções de favorecer a melhora da escrita, expandir o vocabulário, trabalha a criatividade, auxilia na formação do senso crítico e a capacidade de reflexão sobre o existir (MORIN, 2008).

Vale as considerações de que a mediação do estado para a consolidação da dignidade humana passa pelo bem-estar social e de saúde física e mental dos indivíduos, que devem ser fortalecidas por políticas públicas da mais variada natureza.

7. Conclusão

Concluiu-se à luz de Pinheiro (2018) que a saúde mental do indivíduo está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Ter saúde mental consiste em estar bem consigo mesmo e com os outros.

Compreendeu-se que a leitura pode estimular desde habilidades e conhecimentos mais fundamentais até aprendizagens que extrapolam para outros domínios, como o desenvolvimento de raciocínio, do pensamento científico, sendo relevante para a saúde mental.

Foi possível observar que as redes sociais, como o Facebook, são divulgadores da relevância da saúde mental, e neste caso, dar dicas sobre a leitura, que além de ser uma atividade benéfica o para o funcionamento e para a saúde da mente, permite o desenvolvimento de habilidades.

Por fim, notou-se que poesias como as de Carlos Drummond de Andrade desenvolvem reflexões sobre a saúde mental e do psicológico humano, considerando a percepção dos problemas e soluções do mundo à volta do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 124, n. 5/6, p. 23-34, Rio de Janeiro, jan./mar. 1996.

ANDRADE, C.D. de. *José*. São Paulo: José Olympio, 1942.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRONOWSKI, J. *O olho visionário*: ensaios sobre arte, literatura e ciência. Brasília: UNB, 1998.

BUCHWEITZ, A. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. *Jornal de Pediatria (Impresso)*, v. 92, p. s8-s13, 2016.

DAMKE, I. R. *Paulo Freire:* o mestre comprometido com o conhecimento, a história e a libertação. *Revista de Educação AEC*, São Paulo, n. 104, p. 135-48, 1997.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 14, n. 54, p. 7-11, São Paulo, abr./jun.1986.

ECO, U. *Sobre a literatura.* Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JODELET, D. *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

KLEINMAN, A. Local Worlds of Suffering: an Interpersonal Focus for Ethnographies of Illness Experience. *Qualitative Health Research*, 2(2), May/1992.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, p. 1-14, 2015.

LUNARDI, V.L. Problematizando conceitos de saúde, a partir do tema da governabilidade dos sujeitos. *Revista gaúcha de Enfermagem*, v. 20, n. 1, p. 26-40, Porto Alegre, jan. 1999.

MASSÉ, R. *Culture et Santé Publique*. Montréal: Gaetan Morin, 1995.

MOREIRA, I. C. Poesia na aula de ciências? A literatura poética e possíveis usos didáticos. *Física na Escola*. v. 3, n. 1, p. 17-23, 2002.

MORIN, E *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Portugal: Instituto Piaget, 2008.

MOURA, M. M. Noturno à janela do apartamento. Análise do poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade. *Inimigo Humor*, n. 1, p. 89-98, Rio de Janeiro, 1997.

_____. Carlos Drummond de Andrade. *Caderno de leituras*. 1. ed.São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ORLANDI, E.P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PINHEIRO M. A. *O conceito de capital mental no campo da saúde mental no trabalho*: uma análise crítica do discurso da organização mundial da saúde. [Tese] São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, 2018.

SANTOS. A. R. dos. *Metodologia científica*: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SCHRAIBER, L. B. *Programação em saúde hoje*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, E. T. da. *Criticidade e leitura*: ensaios. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

SOARES, J. W. D. O particular e o universal na poética de Carlos Drummond de Andrade. *Letras de Hoje*, v. 54, p. 54-65, 2019.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WETZEL, C. *Avaliação de serviço em saúde mental*: a construção de um processo participativo [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2005.

ZILBERMAN, R. *Leitura:* Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.

Outras fontes:

OMS – Organizacíon Mundial de La Salud. *Documentos básicos*. 26 ed. Genebra: OMS, 1976.

PUCRS. Assessoria de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *Hábito de leitura estimula o cérebro e promove benefícios para a saúde mental* (2020) Disponível em https://www. pucrs.br/blog/habito-de-leitura-estimula-o-cerebro-e-promove-beneficios-para-a-saude-mental/, aceso em 12abr2021.

LÍNGUA ESTRANGEIRA OU UMA LÍNGUA FRANCA GLOBAL: REPRESENTAÇÕES DO INGLÊS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisa Borges de Alcântara Alencar (UFT)
elisa.alencar@mail.uft.edu.br
Suiane Francisca da Silva (SEMED-Palmas)
suiane_s@hotmail.com
Marina de Alcântara Alencar (FACIT)
marina.alencar@faculdadefacit.edu.br

RESUMO

Este estudo tem o objetivo principal de analisar como os autores brasileiros das coleções aprovadas de livros didáticos de Língua Inglesa no PNLD 2020, compreendem o processo de ensino–aprendizagem de Língua Inglesa. Como embasamento teórico-metodológico nos utilizamos das definições do inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2005), e da Análise de Discurso Franco-Brasileira (ORLANDI, 1999), a partir de uma abordagem discursiva do tema, do inglês como discurso, ou seja, aqui o objeto língua inglesa é visto sob uma perspectiva de língua global. Para tal empreitada, analisamos os textos introdutórios de dois livros didáticos de Língua Inglesa escolhidos por duas escolas campos da cidade de Palmas e Araguaína no estado do Tocantins, para serem utilizados no ciclo de 4 anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do ano de 2020. Foi perceptível a relação da língua inglesa com a globalização, bem como um distanciamento a modelos de ensino–aprendizagem tidos como nativos, que tanto têm feito com que a aprendizagem de Língua Inglesa seja vista como algo extremamente difícil de se alcançar. Verificar a evolução nos modos de construir o processo de ensino–aprendizagem do Inglês a partir de uma visão mais plural faz com que os alunos se sintam incluídos e, assim, os tornam mais interessados em aprender o idioma.

Palavras-chave:
Discurso. Livro didático. Ensino de língua.

ABSTRACT

This study has the main objective of analyzing how the Brazilian authors of the approved collections of English language textbooks in PNLD 2020, understand the teaching-learning process of English language. As a theoretical and methodological basis, we use the definitions of English as a Lingua Franca (SEIDLHOFER, 2005), and the Franco-Brazilian Discourse Analysis (ORLANDI, 1999), from a discursive approach of the theme and English as a discourse, that is, here the English language object is seen from a global language perspective. For this effort, we analyzed the introductory texts of two English language textbooks chosen by two country schools in the city of Palmas and Araguaína in the state of Tocantins, to be used in the 4-year cycle of the National Textbook Program (PNLD), in the year of 2020. The relationship between the English language and globalization was noticeable, as well as a distancing

from native teaching-learning models, which have made English language learning to be seen as something extremely difficult to achieve. Verifying the evolution in the ways of constructing the teaching-learning process of English from a more plural perspective makes students feel included and, thus, makes them more interested in learning the language.

Keywords:
Discourse. Language teaching. Text book.

1. Introdução

Este artigo baseia-se nos aportes teóricos da Análise de Discurso Franco-Brasileira (ORLANDI, 2004), onde é possível estabelecer uma relação necessária entre a linguagem e as suas condições de produção, e também os aportes teóricos de Seidlhofer (2005) que concebe o inglês como língua franca.

Partindo dos estudos de Orlandi (2004, p.10) de que existem formas de controle de interpretação que são historicamente determinadas, e ainda, há leitores em que sua interpretação é dotada de prestígio como o professor no contexto da sala de aula, ou ainda, o autor do livro didático na relação professor-livro didático, buscamos neste trabalho fazer uma análise de como os autores brasileiros, das coleções aprovadas de livros didáticos de Língua Inglesa no PNLD 2020, compreendem o ensino–aprendizagem de Língua Inglesa, em um país considerado parte do círculo de expansão (KACHRU, 1982).

Desta maneira, o que pretendemos com este artigo é um estudo do discurso, que se preocupa menos com a interpretação e mais com a compreensão do processo discursivo no livro didático de Língua Inglesa, enfatizando suas condições de produção, seus efeitos de sentido, as posições-sujeito e, sobretudo, a opacidade da linguagem.

Para tal empreitada, analisamos os textos introdutórios de dois livros didáticos de Língua Inglesa escolhidos por duas escolas campos das cidades de Palmas-TO e Araguaína-TO para serem utilizados no ciclo de 4 anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do ano de 2020.

Como embasamento teórico-metodológico nos utilizamos das definições do inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2005), a partir de uma abordagem discursiva do tema, do inglês como discurso, ou seja, aqui o objeto língua inglesa é visto sob uma perspectiva de língua global, carregando a marca identitária de que existem mais interlocutores não na-

tivos inseridos no contexto histórico-social da língua, do que interlocutores nativos.

Desta maneira, o inglês como discurso não é fechado em si mesmo, nem de domínio exclusivo dos interlocutores nativos, mas tem relação ao que não diz, ao lugar social do qual se fala a língua, para quem se fala e sua relação com outros discursos, como o da BNCC.

Por fim, a pergunta de pesquisa que norteou esse trabalho foi "Quais as representações do inglês como discurso no livro didático e de que maneira esse discurso se dá no processo de ensino-aprendizagem?"

Este estudo é importante porque analisar um Livro Didático que norteará o trabalho de professores da rede pública de ensino é relevante para compreender de que forma a língua inglesa é compreendida no contexto da sala de aula, e também porque há poucos estudos sobre o inglês na perspectiva discursiva.

2. Percurso metodológico

O presente artigo foi desenvolvido dentro da tradição da pesquisa qualitativa, tendo como base a abordagem da Análise de Discurso Franco-brasileira desenvolvida por Orlandi (2004) e Pêcheux (2006).

Para os autores, a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade, pois seu processo de constituição é histórico-social, da mesma maneira, pensamos que o inglês visto numa perspectiva discursiva, também não pode ignorar o histórico-social dos sujeitos a quem se destina o processo de ensino–aprendizagem.

A Análise de Discurso franco-brasileira enxerga que todo discurso possui uma matriz, que chamamos de formação discursiva a que se liga, e uma formação ideológica a que obedece, e que o emissor tem apenas a ilusão de que produz o discurso, quando na verdade é atravessado por forças que apenas retomam os sentidos pré-existentes de outros discursos.

Também tomamos como perspectiva teórica a posição de Barbara Seidlhofer (2005, p. 46), do inglês como língua franca, sendo "um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas".

Trazer o conceito teórico do inglês como língua franca para a

Análise de Discurso é fazer um movimento de busca dos sentidos a outros dizeres. Ora, assim como a interculturalidade permite o inglês ser hoje uma língua mais falada por não nativos do que nativos e isso advém de um processo histórico que se dá pela globalização, na Análise de Discurso os sentidos se dão pela história, por uma memória, onde linguagem e ideologia estão vinculadas, sendo a ideologia para a AD "uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica" (FERNANDES, 2005).

Para facilitar a identificação das representações do inglês como discurso, estabelecemos alguns domínios específicos a serem analisados nas apresentações do livro-didático, sendo eles: a memória discursiva nas representação do inglês como língua franca, as tomadas de posição ideológica presentes no texto e a identificação de formações discursivas no processo de ensino–aprendizagem.

3. Resultados e discussão

3.1. Análise do primeiro livro didático: Time to Share

A escolha dos livros didáticos de Língua Inglesa segue as regras do Programa Nacional do Livro didático (PNLD)[114]. Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações feitas e coordenadas pelo Ministério da Educação que conta com profissionais da área específica para avaliar as obras. Os livros são inscritos pelas editoras e a análise acontece a partir de critérios comuns a todas as áreas e também específicos de cada componente curricular, os quais envolvem desde a produção material dos livros até questões educacionais gerais e as específicas da área.

Os especialistas contratados pelo MEC analisam as obras didáticas de maneira anônima e isenta, e com base neste trabalho feito com cada volume da coleção didática, esta pode ser retirada/excluída, ou aprovada, e neste caso consequentemente ter uma resenha sua publicada no Guia do Livro Didático. Deste modo, para o professor de inglês que terá que optar poruma obra/coleção do guia, já houve uma avaliação e uma seleção prévia. Esta avaliação indica que aquelas obras constantes do

[114] O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país.

guia são as consideradas, dentre as avaliadas, as que mais se aproximam do que atualmente é proposto para o ensino regular com base na legislação, parâmetros e orientações vigentes. Os docentes, então, se reúnem para escolher a obra que melhor se adequa às suas expectativas e concepções teóricas.

Os textos introdutórios dos livros didáticos são de suma importância na escolha dos livros, pois diante da extrema falta de tempo dos professores, que não tem muito tempo para análises profundas, notamos que muitos se deixam guiar pelas palavras ditas nas sessões iniciais dos livros. espera-se que esta parte do livro traga uma visão geral e facilitadora para a compreensão do material.

Alguns pontos foram interessantes na apresentação do primeiro livro didático, o qual nomearemos ld1. para destacar estes pontos, faremos recortes discursivos (rds) com destaque para o que compreendemos necessário discursivizar.

Passemos ao primeiro recorte discursivo (rd1):

> RD1: **Olá, professor**, esta coleção, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, tem como objetivo **ser um dos instrumentos** no processo de **ensino–aprendizagem da Língua Inglesa**. Esperamos, com esta obra, propor temas e discussões que propiciem **aulas dinâmicas, plurais e que ecoem no dia a dia dos estudantes** brasileiros, contribuindo **para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**. (SILVESTRE, 2018, p. 5) (grifos nossos)

O RD1 começa pela marca da posição-sujeito a quem se dirige o discurso: o professor. Aqui é possível perceber que o aluno não é incluído na apresentação do livro, ainda que este livro seja o livro destinado ao professor. O que podemos perceber é a separação pelo tom evocativo que marca o destinatário da mensagem do texto a ser produzido.

Não faz o aluno parte do processo de ensino-aprendizagem? Por que ele não é incluído como protagonista na apresentação ao livro do professor? Todo texto, por menor que seja, nos traz à tona uma memória discursiva: “aquele saber discursivo que torna possível todo o dizer, e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 2004. p. 31). Retomamos aqui o sentido de que dirigir-se somente ao professor é retomar a concepção de que o professor ocupa uma posição de superioridade tanto em sala de aula, quanto em relação ao livro didático como instrumento.

Outro ponto interessante para análise é a questão do livro didático

como instrumento no processo de ensino–aprendizagem. Percebamos que o sujeito utiliza-se do artigo indefinido "um" de modo que o sentido trazido ao professor (a quem o discurso se dirige) é o de que existem outros instrumentos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, não sendo o livro didático o único a ser seguido. Para Santos e Bergsleithner (2014, p. 12) que dizem "no processo de ensino e aprendizagem, o LD em sala de aula pode se caracterizar como uma ferramenta que prediz o quê e como o professor pode trabalhar em sala de aula, principalmente quando for explorar as habilidades de uma LE" e isto enseja em muitas vezes ignorar os outros instrumentos que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem na LI. Ou seja, o sentido trazido pelo RD1 é o de que p professor deve estar ciente que pode ir além do LD.

Por aulas "dinâmicas, plurais e que ecoem no dia a dia dos estudantes" é possível perceber a inscrição do sujeito na Formação Discursiva inovadora da aula de LI. Explicamos: se fizermos um movimento contrário, ou ainda uma paráfrase, veremos que o sentido do dizer, nada mais é do que a negação das típicas aulas de LI "monótonas, singulares e que nada tem a ver com o dia a dia dos estudantes", o que se constitui como uma queixa de muitos professores e alunos no ensino de LI, o que aciona o interdiscurso – a historicidade do discurso – da aula resumida a conteúdos incompreendidos ou vistos como inúteis. Por fim, é possível perceber no último ponto de destaque a submissão dos sentidos com o discurso oficial da LDB, ao trazer os seus princípios norteadores para o texto.

Passemos agora ao RD2:

> RD2: Essa proposta de educação **depende também dos seus saberes e dos saberes dos estudantes, da história da comunidade em que estão inseridos e da diversidade que a sala de aula oferece**. Assim, entendemos que a obra é **um recurso que pode ser transformado e adaptado ao contexto social, somando vozes, saberes e realidades**. (SILVESTRE, 2018, p. 5) (grifos nossos)

Neste RD2 já é possível perceber o inglês como língua franca através dos trechos "depende também dos seus saberes e dos saberes dos estudantes" que pode ser corroborada pela definição apresentada por Antunes (2009, p. 35) que destaca que o inglês necessita ser encarado como uma atividade funcional "a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram".

Por fim, percebamos que ao afirmar conclusivamente que a obra é

um recurso passível "de adaptação ao contexto social", o sujeito do discurso enfatiza o caráter lúdico do seu discurso, seja ao utilizar-se da expressão "pode ser" ele traduz a possibilidade de o professor adaptar ou não o que é posto no LD. E ainda, mostra-se inscrito numa Formação Discursiva que remete a BNCC, que norteia em suas competências e habilidades que as aulas de LI se adaptem ao contexto social e diferentes saberes e realidades. Então aqui, existe uma tendência a polissemia – a multiplicidade de sentidos. Agora vejamos o RD3:

> RD3: Esperamos que **as ferramentas e reflexões aqui disponibilizadas** possam contribuir para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula **e que os estudantes possam ser transformados por ele e pelos conhecimentos adquiridos** ao longo do tempo. (SILVESTRE, 2018, p. 5) (grifos nossos)

Em RD3 fica evidenciado, de certa forma, o mecanismo da antecipação, que se dá da seguinte forma: o editor do texto tem uma imagem daquilo que ele (editor) diz ao professor sobre o livro didático. Isso faz com que o editor ajuste os seus dizeres e os objetivos do LD trabalhando com esse jogo de imagens pré-construídas que o professor tem sobre o LD – como ferramenta, reflexão. Para Orlandi (2006, p. 39): "Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte".

Por último e não menos importante, é preciso salientar o caráter quase autoritário da premissa final da apresentação: a espera da transformação do estudante por meio do conhecimento trazido pelo livro. Levando-se em conta o contexto sócio histórico do texto, qual seja: apresentação de um livro didático, que leva em conta as competências e habilidades postuladas na BNCC, o ano de publicação do livro que podemos levar em conta o momento político em que as políticas públicas de educação miram na perspectiva quase tecnicista; podemos perceber que se espera do professor que ele seja capaz de transformar o aluno, vestindo sua memória discursiva de "herói da sala de aula", como se esse fosse o objetivo crucial do professor no processo de ensino–aprendizagem. Na tentativa de amenizar o discurso autoritário (Quase pretensioso), utiliza-se do verbo "poder" no presente do indicativo.

3.2. Análise do segundo livro didático: Way to English for Brasilian learners

O processo de escolha do livro didático *Way to english* segue a mesma linha do livro time do share mencionado na sessão anterior deste artigo. relembramos, então, que todos os livros didáticos passam por avaliações feitas por profissionais da área e as aprovações ou reprovações das coleções didáticas seguem as regras de um edital feito pelo ministério da educação-mec para este fim.

Seguindo com nossa análise sobre o ensino de inglês em uma perspectiva discursiva, passemos agora a analisar a apresentação do segundo livro didático selecionado. Continuaremos com a proposta de selecionar os Recortes Discursivos, e nos propusemos a comparar alguns trechos entre as apresentações dos livros, de modo a enfatizar o discurso que cada um reproduz sobre o ensino-aprendizagem de LI. Dando continuidade, vejamos o RD4, que refere-se a parte introdutória da apresentação do segundo livro didático:

> RD4: Esta coleção didática em quatro volumes **pretende ser um instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a ser utilizado por professores e alunos do 6o ao 9o ano do Ensino Fundamental**. Com a obra, **esperamos contribuir** para o desenvolvimento **da formação dos alunos como indivíduos que utilizam a linguagem, de forma crítica, em diversas práticas sociais**. (FRANCO, 2018, p. 5) (grifos nossos)

Em RD4 podemos perceber a diferença da introdução da apresentação do LD, primeiro por não possuir um tom evocativo apenas na figura do professor, e segundo ao incluir os alunos no processo de aprendizagem ao colocá-los juntos com a utilização da conjunção aditiva "e", no sentido de incluí-los numa horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem da LI. Observemos que se retoma o sentido apresentado em RD1: o do livro didático como instrumento.

Na expressão verbal "esperamos contribuir" existe uma tomada de posição do sujeito quanto ao sentido de que o LD nada mais é do que um apoio no ensino de LI. Logo à frente, vemos a contextualização do discurso, que se constrói apoiado aos conceitos de Bakhtin, ao ver a língua como prática social, conceito este também presente na BNCC do ensino fundamental, remetendo ao leitor a que se dirige o livro (professor), essas duas memórias discursivas. E a apresentação continua em RD5:

> RD5: Compreendemos, entretanto, que **o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo** e incentivamos a utilização de vários outros, inclusive a partir de atividades sugeri-

> das ao longo da coleção. Acreditamos também que o **livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam – alunos e professores – a fim de adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades**. (FRANCO, 2018, p. 5) (grifos nossos)

Em RD5 existe uma retomada ao sentido que já foi dito: o de que o livro didático é apenas um dos instrumentos, não único. É um processo para frástico que reforça a posição ideológica no contexto da educação não tradicional, e porque não, do inglês como língua franca, uma vez que o sentido de não se utilizar apenas o LD é justamente poder ir além do mero ensino tecnicista para a aprendizagem de uma língua. Esta posição ideológica é reforçada no trecho "o livro didático é e deve ser transformado por aqueles que o utilizam", especialmente ao incluir o binômio aluno-professor.

E mais uma vez, finalizando com a ideia de trazer o contexto social, as necessidades e as possibilidades para dentro do processo de ensino–aprendizagem. Essa repetição do contexto social do aluno, significa. Que é a repetibilidade senão o recurso linguístico capaz de afirmar a importância de um tema? Quais são as necessidades e possibilidades que um LD de LI pode propiciar a um aluno? E a um professor? São respostas (e sentidos) que esperamos do processo de ensino–aprendizagem? São questionamentos que aparecem na leitura de RD5. A finalização da apresentação se dá em RD6, vejamos:

> RD6: As orientações e sugestões de procedimentos **não devem ser entendidas, portanto, como recomendações a serem necessariamente seguidas, restringindo sua autonomia e criatividade.** Ao contrário, todo o material de apoio ao professor pretende contribuir **para que você se sinta mais informado e confiante** para adotar e adaptar as diversas atividades pedagógicas propostas na coleção **e também construir colaborativamente, com os alunos e com a comunidade escolar, suas próprias experiências de ensino-aprendizagem**. (FRANCO, 2018, p. 5) (grifos nossos)

Na conclusão da apresentação, o texto faz uma tentativa de estabilizar os sentidos, tentando deixar a linguagem mais clara possível, ao utilizar "portanto", "necessariamente", seguidos de uma oração coordenada sindética adversativa.

Aqui, o discurso começa a mostrar a quem é destinado: ao professor, uma vez que se utiliza do pronome "você", demonstrando quem é o leitor do texto e como ele pretende interpretá-lo.

O que podemos perceber é que a apresentação deste livro, praticamente não cita especificamente a língua inglesa, estando pautada basicamente nas premissas e formações discursivas presentes na BNCC, ignorando a especificidade que o ensino de LI possui, e como é importante que isto apareça na apresentação de um LD.

4. Considerações finais

Pretendemos com esse artigo responder a pergunta "Quais as representações do inglês como discurso no livro didático e de que maneira esse discurso se dá no processo de ensino–aprendizagem?" a partir da análise de apresentações de livros didáticos de Língua Inglesa do ensino fundamental.

Diante da análise, foi perceptível a relação da língua inglesa com a globalização, bem como um distanciamento a modelos de ensino–aprendizagem, baseados nos discursos de que somente nativos são capazes de aprender a LI, que tanto têm feito com que a aprendizagem de Língua Inglesa seja vista como algo extremamente difícil de se alcançar, principalmente, em relação a questões que envolvem pronúncia.

Percebemos que as apresentações de ambos os livros estão inscritas em formações discursivas que privilegiam o protagonismo do professor no processo de ensino–aprendizagem, apesar da BNCC estabelecer o contrário.

Percebemos também a forte influência do contexto social, que pode ser interpretado como uma tomada de posição do discurso da BNCC nos livros didáticos, especialmente da perspectiva crítica no ensino de LI.

A partir desta análise é possível verificar que apesar de um dos livros dirigir seu discurso somente ao professor, há uma evolução dos sentidos do processo de ensino–aprendizagem do Inglês a partir de uma visão que o concebe discursivamente como mais plural, fazendo com que os alunos se sintam incluídos e, assim, tornando-os protagonistas, e porque não, sujeitos discursivos no processo de aquisição da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALICE RIBEIRO SILVESTRE (Ed.). *Time to share – 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018. 236p. (Livro do Professor)

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. Uberlândia: Trilhas Urbanas, 2005.

CLAUDIO FRANCO (Ed.). *Way to english for brazilian learners, 7º ano: do ensino fundamental, anos finais.* 2. ed. São Paulo: Ática, 2018. 244p. (Livro do Professor)

KACHRU, Braj B. The bilingual's linguistic repertoire. In: ____. *Issues in international bilingual education*. Springer, Boston, MA, 1982. p. 25-52.

ORLANDI, Eni Puccinele. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006. 239p.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SANTOS, Givanildo Silva; BERGSLEITHNER, Joara Martin; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Atividades de produção oral em livros didáticos de inglês/LE utilizados em escolas públicas. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, n. 41, p. 7-34, 2014.

SEIDLHOFER, Barbara. *English as a lingua franca*. Oxford, 2005.

MARCAS DE NÚMERO NO SINTAGMA NOMINAL PLURAL NA FALA DAS COMUNIDADES RURAIS AFRODESCENDENTES, LOCALIZADAS NA COSTA DO DENDÊ – BAHIA

Aline de Sousa Resende (UFBA
aline.resende@ufba.com.br
Danniel Carvalho (UFBA)
dannielcarvalho@ufba.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a variação na realização de marcas de número no sintagma nominal plural na fala das comunidades rurais afrodescendentes, localizadas na Costa do Dendê – Bahia. O objetivo do trabalho é observar se nessas comunidades registram-se padrões morfossintáticos de concordância que são comuns em comunidades com aquisição de português como segunda língua (L2). Nesta pesquisa, foram analisadas as variáveis sociais: sexo e contatos extra comunidade. A variável linguística analisada foi a saliência fônica (que envolvem tonicidade e formação de plural) A metodologia utilizada é a orientada pela sociolinguística variacionista (LABOV, 2008), de base quantitativa, com a utilização de amostras de fala registradas a partir de entrevistas conduzidas pelo pesquisador em campo realizadas na comunidade. O *corpus* da pesquisa é constituído por um arquivo de 08 gravações obtidas nas comunidades. As entrevistas foram realizadas com moradores não escolarizados ou com pouca de faixa etária de 40 a 50 anos. Para a quantificação, é utilizado o programa de análise estatística VARBRUL, que apresenta resultados dos percentuais e pesos relativos dos fatores das variáveis controladas e indica as variáveis que são consideradas pelo programa como mais favorecedoras da concordância.

Palavras-chave:
Afrodescendentes. Concordância nominal. Variação linguística.

ABSTRACT

This work presents a research about the variation in the realization of number marks in the plural noun phrase in the speech of the aphrodendent-rural communities, located in Costa do Dendê - Bahia. The aim of the work is to observe whether these communities register morphosyntactic patterns of agreement that are common in communities with the acquisition of Portuguese as a second language (L2). In this research, the social variables were analyzed: sex and contacts outside the community. The linguistic variable analyzed was the phonic salience (involving tonicity and plural formation). The methodology used is that oriented by the variation sociolinguistics (LABOV, 2008), based on quantitative, with the use of speech samples recorded from interviews. conducted by the field researcher carried out in the community. The research corpus consists of an archive of 08 recordings obtained in the communities. The interviews were carried out with residents with no schooling or with little age between 40 and 50 years. For the quantification, the statistical analysis program VARBRUL is used, which presents results of the percentages and relative weights of

the factors of the controlled variables and indicates the variables that are considered by the program as more favorable to the agreement.

Keywords:
Afrodescendants. Linguistic variation. Nominal agreement.

1. Introdução

Esta pesquisa estuda a variação na realização de marcas de plural em cada um dos elementos flexionáveis do sintagma nominal (SN) no português das comunidades quilombolas Jatimane e Laranjeiras, no estado da Bahia e tem como objetivo de analisar, na fala das comunidades rurais afrodescendentes estudadas, os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos favorecedores da escolha da variante de plural nos elementos flexionáveis do sintagma nominal, fenômeno conhecido como concordância nominal.

O presente trabalho utiliza um *corpus* coletado em duas comunidades remanescentes de quilombos, localizadas na Costa do Dendê, na Bahia. Esta pesquisa busca entender o mecanismo de variação na marcação de plural nos elementos flexionáveis do SN e entender se essas comunidades apresentam alguma particularidade na variação observada, em comparação com outras comunidades já estudadas, refletindo dados da contribuição dos africanos e seus descendentes na história linguística do Brasil. Toma-se como pressuposto que a variedade linguística usada atualmente pela maioria da população brasileira pode guardar marcas do processo de variação e mudança desencadeadas em situações de contato entre línguas de africanos e crioulos para a formação da língua nacional, diante da quantidade de africanos para cá trazidos nos séculos de escravidão.

Segundo Pereira (2013), marcas das línguas africanas no português brasileiro e a sobrevivência quilombola são lembranças vivas das quase 300 línguas africanas trazidas ao Brasil por cerca de 3,8 milhões de escravizados negros, e pesquisar sua herança é mais do que um tributo aos quilombos. Ainda segundo esse autor, as línguas africanas no português brasileiro enriqueceram o léxico, abandonaram a prosódia (a ênfase na acentuação e na sonoridade das palavras), promoveram epênteses (acréscimo de fonemas no interior do vocábulo, como “fulô” em lugar de “flor”) e há quem garanta que alteraram a estrutura de muitas frases. Segundo Roberts (1997 *apud* LUCCHESI, 2009), em aspectos da morfossintaxe, como o paradigma da flexão verbal, a cliticização, o parâmetro

do sujeito nulo e o movimento na formação das orações interrogativas, são típicas dos processos de crioulização.

Para este estudo, adota-se, pois, a linha teórica e metodológica da Sociolinguística Variacionista, também chamada de Teoria da Variação (LABOV, 1972; 2008). Segundo Freitag (2011), essa linha de pesquisa vem colaborando com os estudos linguísticos, mostrando-se uma área muito fértil para os estudos do Português do Brasil.

A Sociolinguística Variacionista, impulsionada especialmente pelos projetos que desenvolveram bancos de dados, tem se mostrado um campo de estudos altamente produtivo no cenário nacional dos estudos linguísticos, contribuindo para uma ampla descrição do português brasileiro (FREITAG, 2011 p. 43).

Ao se estudar a língua pela abordagem laboviana, assume-se que a língua é heterogênea e passível de variação. Considera-se que a língua, então, não deve ser estudada isoladamente, mas considerando-se todo o contexto social e linguístico.

A variação da concordância nominal de número no português falado no Brasil é objeto amplamente pesquisado no país desde a década de 1970 (SCHERRE, 1978). A variante estigmatizada, a variante popular da concordância nominal de número (ausência parcial ou total das marcas de plural nos constituintes do sintagma nominal) é recorrentemente associada a baixos níveis de escolarização. Segundo Lopes (2001), é comum pressupor que os falantes de nível universitário façam a concordância em qualquer situação ou contexto. Mas essa autora, no seu trabalho, revela que a variação na concordância de número ocorre em todos os níveis de escolaridade por ela estudados, inclusive entre os mais escolarizados.

Na presente pesquisa, a variável dependente ou fenômeno linguístico analisado é a presença/ausência de marca de número nos elementos do sintagma nominal, ilustrada pelo exemplo 1, extraído do *corpus* da Comunidade Laranjeiras, remanescentes quilombolas da Costa do Dendê – Bahia:

(1) "Então são coisa que eu acostumo dizer pa *oS meuS filhoØ* cada um pra sua área." (inf. A.J.C – Homem, semianalfabeto, 58 anos).

Como variáveis independentes (ou grupos de fatores), são controladas, nesse trabalho, as variáveis sociais Saídas da comunidade e Sexo e também, a variável linguística Saliência Fônica.

Esta pesquisa teve como norte os seguintes estudos sobre a Concordância Nominal realizadas no Português Brasileiro, como Scherre (1988), Fernandes (1996), Lopes (2001), Andrade (2003), Baxter (2009). A partir desses estudos, será feita, na presente pesquisa, uma análise da relação entre as variáveis linguísticas e sociais e a concordância nominal. Acredita-se que o que ocorre no sistema linguístico, segundo o que se explica em Labov (1972), não é um efeito de acaso, nem aleatório. De acordo com a teoria da variação e mudança, proposta por Labov (1972), a variação na língua é motivada por fatores sociais e linguísticos, o que será discutido mais adiante, e que é o pressuposto teórico fundamental desta pesquisa.

2. Bases teóricas

O modelo teórico aqui adotado para análise da variação de concordância nominal é a Teoria da Variação e Mudança Linguística – também denominada de Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Variacionista. Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista foram estabelecidos com a publicação da obra de Weinreich, Labov e Herzog (doravante WLH) (2006 [1968]).

A Teoria da Variação e Mudança Linguística opõe-se à carência do componente social e à concepção de língua que até então dominava na linguística estrutural e gerativa. Considera o conjunto língua e sociedade, como objeto de estudo, avaliando a variedade das formas em uso, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico, e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. A variação da língua compõe, portanto, um dado relevante da teoria e da descrição Sociolinguística (HORA, 2004).

Dessa forma, Labov (2006 [1972]) explana que o pressuposto básico da teoria da variação linguística é o de que a heterogeneidade é inerente a todas as línguas e que essa heterogeneidade não é aleatória, mas ordenada por restrições linguísticas e extralinguísticas. Sobre isto, Weinreich, Labov e Herzog (2006) dizem:

> A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle dessas estruturas heterogêneas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 125)

Os autores ratificam que, a variação é inerente ao sistema linguístico. O interesse central dos estudos sociolinguísticos é encontrar a regularidade existente por trás do processo de variação, isto é, mostrar que há um sistema governando a variabilidade inerente à língua, o que torna possível prever, por meio das restrições linguísticas, sociais e estilísticas, os contextos que os falantes tendem a usar uma ou outra forma linguística. Em outras palavras, existem regras categóricas que fazem com que o falante use certas formas, por exemplo *os meninos* e não *meninos os*, dessa maneira, também existem condições ou regras variáveis que trabalham para favorecer ou desfavorecer, o uso de uma ou de outra das formas em cada contexto (NARO, 2008). O pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras.

Outro interesse dos estudos Sociolinguísticos centra-se na compreensão da mudança linguística. As línguas funcionam enquanto mudam, do que resulta um questionamento radical da identificação entre funcionalidade e homogeneidade, já que a mudança implica necessariamente que existiu anteriormente uma variação no sistema linguístico. Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968]) questionam o seguinte: se uma língua tem sua estrutura e funciona com eficiência, como as pessoas continuam a falar enquanto ocorre a mudança na língua?

De acordo com a concepção de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), os fatores sociais agem sobre a língua e incorporam a mudança ao sistema linguístico. Porém, não foi tão fácil para os WLH construir uma teoria que rompesse com a máxima da homogeneidade e concebesse a língua como um sistema dotado de heterogeneidade.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) precisavam explicar como a língua, que é um sistema estruturado, muda sem que as pessoas tenham problemas na comunicação. Os autores afirmam que, para poder delinear a teoria da mudança linguística era preciso ver a língua como um objeto constituído de heterogeneidade. Neste sentido, para WLH, a língua é heterogênea, apresenta um dinamismo intrínseco e passível de mudança (MOLLICA, 2013). Desse modo, ao se estudar a língua numa dada comunidade, defronta-se com a realidade da variação. De acordo com Alkmin (2001), toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar/sinalizar – chamadas variedades linguísticas. Podemos constatar, ainda, a partir da leitura de Alkmin (2001, p. 33), que língua e variação são inseparáveis. A Sociolinguística encara essa diversidade, as

variações linguísticas, não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico.

É nesta perspectiva que chegamos a mais um dos princípios da Teoria, Variação e Mudança, proposto por Labov: o princípio de que os fenômenos da variação e da mudança linguística estão fortemente relacionados. Nesse princípio, na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Isso quer dizer que, pelo simples fato de existirem duas variantes pertencendo ao mesmo contexto não quer4 dizer que uma delas vai deixar de ser usada e que a outra se tornará a forma comum. De acordo com o princípio da variação e mudança, duas formas podem conviver em variação durante muito tempo, sem que haja, contudo, a substituição de uma pela outra.

Um dos grandes diferenciais da Teoria da Variação e Mudança – Sociolinguística, em relação às teorias linguísticas dos séculos XIX e XX, é a incorporação nos estudos da língua aos fatores sociais. Nessa conjuntura, instaura-se uma correlação entre a estrutura linguística e a social, e coloca-se o contexto social como protagonista da mudança linguística. De acordo com Labov (2008 [1972]),

> A língua é uma forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por serem humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros. (LABOV, 2008 [1972], p. 213)

Nesse sentido, é uma afirmação correta dizer que a Sociolinguística trata da relação entre língua e sociedade. Ao estudarmos uma determinada comunidade, deveremos observar as variáveis linguísticas e também as variáveis sociais que se relacionam ao fenômeno observado na fala dessa comunidade:

> Os membros de uma comunidade são falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se. (SILVA, 2013, p. 67)

A sociolinguística procura fatos relacionados a questões estruturais e ao contexto social, em que os indivíduos estão inseridos, para dar respostas à variação linguística que compete a estes indivíduos. Sobre este assunto, Camacho (2001) ainda nos fala:

> Para início de conversa, dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação. Sendo assim, o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferença de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. (CAMACHO, 2001 p. 50)

É neste viés que esta pesquisa é realizada, analisando a escolha das variantes linguísticas da concordância nominal, a partir da observação de exemplares da língua em uso no contexto social, coletados em situações reais de uso de comunicação.

3. As comunidades

As comunidades estudadas nesta dissertação situam-se na Costa do Dendê, na Bahia. Nesta seção, discorre-se sobre as comunidades, sua localização, aspectos físicos, socioeconômicos e informações sobre a comunidade a formação da sua população.

A Costa do Dendê situa-se entre a foz do Rio Jaguaripe e a Baía de Camamu. São 115 quilômetros de litoral, constituído de muitas praias, baías, manguezais, costões rochosos, restingas, nascentes, lagoas, rios, cachoeiras e estuários. Nesse trecho do litoral baiano, encontram-se localidades turísticas, como Valença, Morro de São Paulo, Boipeba, Igrapiúna, Cairu, Camamu, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá e Maraú.

3.1. Jatimane

Jatimane é uma comunidade remanescente quilombola do século passado, está localizada na zona rural do município de Nilo Peçanha, na região do Baixo Sul Baiano.

O povoado possui 90 casas aproximadamente, o número de habitantes não foi informando com certeza, mas, segundo moradores a comunidade, é habitada por mais de 396 pessoas. A população dispõe de água encanada e energia elétrica. Por dar acesso às praias turísticas, como Pratigi, o local possui alguns restaurantes, pousadas e bares, tornando-se assim uma comunidade muito movimentada por turistas.

Segundo contam, o nome da comunidade se explica pela existência de indígenas que criavam a abelha jati, no local, e de um indígena mais velho chamado Mani. Unindo os dois nomes, surgiu Jatimane.

Nilo Peçanha atualmente é um dos municípios que compõem a Costa do Dendê, de vasta ocorrência do dendezeiro. Além desses produtos, a base econômica de Nilo Peçanha é a produção de cravo, pimenta, urucum e guaraná. Compõem também a economia local indústrias de beneficiamento da piaçava e de dendê - do qual se aproveita tudo, do óleo ao bagaço. Do óleo de dendê se produz o azeite, cosméticos; e a fibra do bagaço serve como combustível para as caldeiras da fábrica.

Jatimane conta com escola de ensino fundamental, mas o Ensino Médio só está disponível na zona urbana de Nilo Peçanha, para onde os alunos deslocam-se utilizando transporte provido pela prefeitura.

3.2. Laranjeiras

Laranjeiras é a comunidade quilombola mais antiga da região oriunda de escravos refugiados, localiza-se no município de Igrapiúna no Baixo Sul baiano. O município foi formado a partir da aldeia jesuítica, denominada Igarapí-Una que significa em tupi "Pequeno Rio de Águas Escuras". Em 1938, esse território foi anexado ao município de Camamu, tendo sido restaurado somente em 24 de fevereiro de 1989.

A comunidade Laranjeiras é formada por uma população pequena, não há muitos moradores, cerca de aproximadamente 200 afrodescendentes. As casas são simples, muitas ainda de taipa, porém já se percebe a modernidade presente em algumas casas feitas de bloco e cimento, além de, equipamentos modernos como antena parabólica, sinal de internet.

Em Laranjeiras prevalece a economia de subsistência, como a pesca, o seringal e extração de piaçava.

A comunidade possui apenas uma escola de nível fundamental, a qual é muito valorizada pelos moradores e pela prefeitura de Igrapiúna que, através de projetos voltados para a cultura local, permite que alguns estudantes possam concluir os estudos em cidades vizinhas como Igrapiúna.

4. Análise dos dados

Esta seção se dedica a apresentar os resultados da análise da concordância nominal nas comunidades estudadas. De início, apresentam-se resultados da análise geral, em seguida, discutem-se os resultados quantitativos das variáveis selecionadas.

4.1. Análise Geral

A tabela 01 apresenta os primeiros resultados, com os dados coletados nas duas comunidades observadas.

Tabela 01: Frequência de marca de plural nos sintagmas nominais nas comunidades de Laranjeiras e Jatimane – Análise Geral dos Dados.

Presença de marca/total	%
790/1120	70,5%

Após análises quantitativas dos dados acerca da concordância nominal, observou-se que houve 70,5% da presença de marca da concordância nominal. Esse resultado não era o esperado, pois acreditava-se haver uma menor frequência da concordância, pelo fato de ser uma comunidade quilombola, ou seja, uma comunidade formada por moradores com ancestralidade africana, com história de aquisição do português como segunda língua. Além disso, apesar de a região atualmente ser visitada por turistas, por muito tempo os habitantes viveram de forma semi-isolada e a maior parte dos moradores não teve acesso à escolarização; um outro aspecto a considerar é que os moradores da comunidade são pertencentes a zona rural e em sua maioria têm uma idade avançada.

4.2. Variáveis selecionadas

Nesta seção, são analisados os resultados das variáveis selecionadas na análise quantitativa dos dados, com a utilização do programa computacional VARBRUL. Foram selecionadas as seguintes variáveis, como condicionadoras da escolha da variante marcada com o morfema de plural: Saliência fônica, Saídas da comunidade e Sexo.

4.2.1. Saliência fônica

A variável Saliência Fônica, que envolve traços relativos a processos de formação de plural e de tonicidade, seráapresentada os resultados pela análise quantitativa, na tabela 02.

TABELA 02: Condicionamento da variável Saliência Fônica sobre a realização de marcas de plural no sintagma nominal nas comunidades Laranjeiras e Jatimane.

Fatores	**Presença marca/total**	**%**	**Peso relativo**
Monossílabos átonos	331/337	98,2%	0.77
Regular oxítono	25/34	73,5%	0.39
Regular paroxítono	343/603	56,9%	0.32
Regular proparoxítono	3/7	42,9%	0.32
Em L	22/24	91,7%	0.91
Em R	17/31	54,8%	0.43
Em S	35/63	55,6%	0.43
Duplos	2/3	66,7%	0.56
Em ão irregular	11/17	64,7%	0.50
TOTAL	790/1120	70,5%	------

Na observação da tabela 2, dentre os itens de plural regular, com o plural feito apenas com o acréscimo do morfema /s/, a análise faz a distinção entre os oxítonos (mais salientes por receberem a marca de plural em sílabas tônicas), dos paroxítonos e proparoxítonos (considerados menos salientes, por receberem a marca de plural em sílabas átonas). As outras formas, com final /l/, /r/ /s/, -ão e plurais duplos (com duas marcas de plural) são observadas separadamente quanto a frequências e pesos relativos. Nessas formas, o plural se faz com alomorfias, ou seja, o plural não é regular, o morfema de plural sofre modificações. Imagina-se que, por isso, os falantes percebam mais o morfema de plural e, por isso, faça-se mais a sua utilização.

Os resultados mostrados na tabela acima não eram os esperados, pois alguns itens com plural mais saliente não apresentaram favorecimento, como os oxítonos regulares, os com final /r/, /s/. As formas com final /l/ são as que têm maior peso relativo; além disso, os monossílabos átonos são itens com peso muito alto relativo à marca de plural (0.91 e 0,77, respectivamente). Os duplos, apesar do pouco número de dados, foi um peso que indica favorecimento desse fator.

4.2.2. Sexo

O efeito da variável sexo sobre a presença de marcas de plural em Jatimane e Laranjeiras pode ser observado, a partir da tabela 03.

Tabela 03: Condicionamento da variável Sexo sobre a presença de marcas de plural no sintagma nominal nas comunidades de Laranjeiras e Jatimane.

Sexo	Presença marca/total	%	Peso relativo
Masculino	422/579	72,9%	0.65
Feminino	368/541	68,0%	0.42
Total	790/1.120	70,5%	

Os dados revelaram que o sexo masculino favorece a escolha da variante marcada na variação estudada. Enquanto as mulheres têm o peso relativo de 0,42 da realização de marca no SN, o sexo masculino tem o peso de 0,65.

Tomando por base o resultado dessa variável em contextos urbanos, o resultado do efeito da variável sexo nas comunidades aqui estudadas poderia ser considerado distante do esperado, mas, no contexto de zona rural, as mulheres têm um papel social diferente do que ocorre nas zonas urbanas e principalmente das grandes cidades. Em contexto como nas comunidades observadas, os homens buscam saída do ambiente do lar ou do lugarejo, em busca de trabalho, têm redes mais ampliadas. As mulheres, no entanto, restringem-se a casa ou, no máximo, trabalham na roça, com raras exceções. Dessa forma a sua variedade é conservadora, mais distante da fala comum urbana que os homens.

Na pesquisa feita por Lopes (2001), com dados de zona urbana, de Salvador, capital do estado, ocorreu o que era previsto na sua análise. Segundo Lopes (2001), “existe uma tendência levemente maior entre as mulheres de realizarem mais formas com o morfema de plural, característico da concordância, do que os homens” (LOPES, 2001, p, 165).

Porém, o mesmo não aconteceu com as mulheres das comunidades quilombolas analisadas; isto se deve aos seguintes fatos: as mulheres dessas comunidades pouco tiveram ou não têm contatos linguísticos com outras pessoas fora das suas comunidades; seus trabalhos são em maior parte domésticos ou na zona rural da própria comunidade. Ao contrário dos homens que, na sua maioria, saem da comunidade para trabalhar,

como vender os artesanatos que as mulheres fazem em casa, principalmente da piaçava que é uma fonte de renda da comunidade; outros saem da comunidade para trabalhar em bares e restaurantes ao redores das comunidades (são comunidades próximas das praias do baixo sul baiano); outros exercem a função de líderes das comunidades e saem delas para reuniões, dar palestras e participar de eventos até mesmo fora do estado da Bahia.

Este fato também ocorre no dialeto de Helvécia, em que, segundo Andrade (2009), os homens favorecem (modestamente) tanto o uso da regra sintática da concordância como da morfologia flexional de número, e as mulheres desfavorecem as duas variáveis, de acordo com Andrade (2009),

> em Helvécia, normalmente, cabe ao homem o exercício de atividades mais diretamente ligadas ao contexto econômico e social. Ao passo que as mulheres da comunidade exercem, principalmente, atividades domésticas, e a falta de uma maior exposição ao convívio social acarreta na preservação de formas linguísticas mais características do dialeto. (ANDRADE, 2003, p. 49)

Os fatos sociais que estão por trás desse perfil são semelhantes àqueles das comunidades quilombolas da Costa do Dendê.

4.2.3. Saídas da comunidade

Na tabela 04, apresentam-se os resultados da variável Saídas da comunidade, com números referentes aos informantes que já tenham saído ou não das comunidades.

TABELA 13:Frequência da variável Saídas das Comunidades sobre a presença de marcas de plural no sintagma nominal das comunidades Laranjeiras e Jatimane.

Saídas	Presença de marca/total	%
Nunca saiu	231/333	69,4%
Passou algum tempo fora	559/787	71,0%
Total	790/1.120	70,5%

Os percentuais apresentados referentes aos fatores são bem próximos. Baxter (2009) fez uma análise como a presente pesquisa, em que examinou a presença de marca da concordância nominal na comunidade Tonga de Monte Café, e observou que a variável estada fora da comunidade apresenta uma situação semelhante relativamente à variável gênero e conclui que:

> Os homens tongas, embora sempre residentes na comunidade de Monte Café, têm uma maior integração social e, portanto, um maior contato com padrões linguísticos adventícios. [...] A mulher tonga, porém, dedicava-se principalmente ao trabalho básico nas plantações de café ou cacau, ou no processamento das colheitas, e ao mesmo tempo fazia trabalhos domésticos e cuidava dos filhos. Em resumo, a mulher teve menos convívio fora do contexto dos contingentes de serviçais, e isso reflete-se no seu uso do morfema PL. (BAXTER, 2009, p. 285)

Na presente pesquisa este resultado também se assemelha, pois, a maior parte dos informantes que tenham estado fora das comunidades foram do sexo masculino, pode estar havendo uma sobreposição de variáveis. Neste sentido, foi a mulher que teve menos convívio fora do contexto das comunidades, e isso reflete no seu uso da marca de concordância.

5. Considerações finais

No amplo campo de debates acerca da existência da variação da concordância no sintagma nominal no português do Brasil, esta pesquisa procurou buscar meios de dar sua contribuição.

A primeira conclusão a que chegamos é que a variável linguística, a saliência fônica, que atuou neste estudo específico, obteve o mesmo resultadojá constatado por Baxter (2009), Andrade (2003) e também por Lopes (2001) na pesquisa feita em Salvador - Bahia, mostrando, portanto, que alguns condicionamentos da aplicação ou não da regra de concordância não diferem de acordo com a região, sendo, de certa forma, uniformes no português do Brasil.Os itens mais salientes são, pois, mais alvo de concordância.

Na análise das variáveis sociais, nota-se que as tendências não são as mesmas em todas as comunidades, como, por exemplo, a variável sexo.

Nos resultados de Lopes (2001) e Fernandes (1996), observou-se que o sexo feminino favorece a realização de marca de plural no SN, diferentemente dos resultados achados por Andrade (2003) na comunidade de Helvécia e por esta pesquisa, com dados coletados em Jatimane e Laranjeiras. Em relação à variável sexo as mulheres fazem menos uso da concordância que os homens em Helvécia e nos nossos dados. Esses resultados divergentes explicam-se pelo fato de as comunidades analisadas

serem de zona rural e afrodescendentes, o que não ocorre com a pesquisa de Lopes (2001).

A variável Saídas das comunidades, sugere-se que houve uma superposição dessa variável, em relação à variável sexo. Principalmente porque são os homens que saem da comunidade e que têm contato extra comunidade.

Como apresentado pelos resultados da pesquisa, nas diversas variáveis, a variação na realização da concordância de número no SN plural não é aleatória, e, sim, motivada por fatores linguísticos e sociais.

A atual pesquisa, ao observar a variação da concordância no sintagma nominal considerando as variáveis estudadas – Saliência fônica, posição relativa, sexo, escolaridade - espera ter apresentado alguma contribuição para o estudo da diversidade linguística e étnica no português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, T. *Sociolinguística*. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística 1*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, Patrícia Ribeiro. *Um fragmento da constituição sócio histórica doportuguês do brasil* – variação na concordância nominal de número em um dialetoafro-brasileiro. Salvador, 2003.

BAXTER, A. *A concordância de número*. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 269-93

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística*. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. *Introdução à linguística 1*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Marisa. *Concordância nominal na Região Sul.* Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 1996.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Cadernos de Estudos Linguísticos – *SOCIOLINGUÍSTICA NO/DO BRASIL*, Campinas, p. 445-60, set./dez. 2011.

GUALBERTO, Ana. Um território: Nilo Peçanha – Baixo Sul da Bahia – Costa do Dendê. *Observatório Quilombola***.** Rio de Janeiro. Boletim Ter-

ritórios Negros (v. 8, n. 32, dez. 2007 – jan./fev. 2008). Disponível em: http://www.koinonia.org.br/oq/artigosdetalhes.asp?cod=12684 acesso em: 27 de junho de 2018.

LABOV, William**.** *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Maria Pereira Scherre; Carolie R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. LABOV, William. Language in theInner City. Philadelphia:Universityof Pennsylvania Press, 1972.

LOPES, Norma da Silva. *A fala Baiana em destaque* – A concordância nominal em Salvador, 2001.

MOLLICA, Cecília BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto 2013.

NARO, Antony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, Luís Costa. *Língua de Quilombo*. Revista Língua Portuguesa. Ano 8, n. 92. p. 22-6, São Paulo, 2013.

SCHERRE, M. M. P. *A regra da concordância de número no sintagma nominal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católicado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978, 158f.

_____. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado – UFRJ, Rio de Janeiro, 1988. 554p., 2v.

SILVA, Vera Lúcia Paredes da. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2013.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

MARCAS DE USO EM DICIONÁRIOS DIALETAIS BRASILEIROS DO SÉCULO XX

Ivan Pedro Santos Nascimento (UFBA)
ips.nascimento@hotmail.com

RESUMO

Pretende-se, neste trabalho, apresentar uma breve análise das marcas de uso empregadas em cinco dicionários dialetais brasileiros do século XX, com o intuito de refletir sobre o registro da variação linguística e os juízos de valor embutidos nesses segmentos. As obras examinadas foram *O dialeto caipira* (1920); o *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935); o *Vocabulário amazônico* (1942); o *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959); e o *Dicionário de termos populares* (Registrados no Ceará) (1959). O estudo fundamenta-se em Atkins e Rundell (2008), Burkhanov (1998), Cardoso (1999; 2010), González (2011), Hartmann e James (2002), Miranda (2014; 2019), Krieger (2009), Rey-Debove (1984), Silvestre e Verdelho (2007), Welker (2004; 2005; 2006; 2011) e Zgusta (1971). A metodologia consistiu na coleta das marcas de uso encontradas nos verbetes pertinentes a substantivos e verbos insertos nas três primeiras páginas das letras A, B, C, M, N, O e S; identificação das etiquetas, tabulação dos dados e análise. Como resultados, foram obtidos 58 itens que se classificam em marcas de uso diatópicas, diatópico-diastráticas, diastráticas, diacrônicas, diatópico-diacrônicas, diafásico-diastrática e diafásicas. Além disso, uma indicação de estrangeirismo e outra de folclore.

Palavras-chave:
Dicionários dialetais. Lexicografia dialetal brasileira. Marcas de uso.

ABSTRACT

It is intended, in this work, to present an brief analysis of the usage labels used in five Brazilian dialectal dictionaries from 20th century, in order to reflect on the registration of linguistic variation and the judgments embedded in these segments. The examined works were *O dialeto caipira* (1920); *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935); *Vocabulário amazônico* (1942); *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959); and *Dicionário de termos populares* (Registrados no Ceará) (1959). The study is based on Atkins e Rundell (2008), Burkhanov (1998), Cardoso (1999; 2010), González (2011), Hartmann e James (2002), Miranda (2014; 2019), Krieger (2009), Rey-Debove (1984), Silvestre and Verdelho (2007), Welker (2004; 2005; 2006; 2011) and Zgusta (1971). The methodology started from the collection of the usage labels found in the entries pertinent to nouns and verbs inserted in the first three pages of the letters A, B, C, M, N, O and S; label identification, data tabulation and analysis. As a result, 58 items were obtained, classified as diatopic, diatopic-diastratic, diastratic, diachronic, diatopic-diachronic, diaphásic-diastratic and diaphásic labels. In addition, an indication of foreignness and another of folklore.

Keywords:
Dialectal dictionaries. Usage labels. Brazilian dialectal lexicography

1. *Introdução*

Marcas de uso são segmentos informativos da microestrutura de um dicionário que fornecem, ao consulente, as dimensões sociolinguísticas de um item lexical e suas condições de emprego, no exercício socio-comunicativo, por meio de rotulações convencionadas no âmbito do planejamento da obra lexicográfica, na macroestrutura, contando com a sensibilidade e a intenção do lexicógrafo sobre o *corpus* linguístico.

Burkhanov (1998, p. 256, tradução nossa) define marca de uso como "tipo de indicador lexicográfico que intenta representar o uso, isto é, os limites no uso de itens lexicais em relação ao tempo, espaço ou circunstâncias comunicativas de interação ditadas pela estrutura de uma dada língua e costumes da comunidade linguística[115]". Hartmann e James (2002, p. 150, tradução nossa) descrevem como "a marcação de uma palavra ou frase como típica ou apropriada em um contexto particular ou variedade da língua[116]". Em trabalhos mais recentes da lexicografia brasileira, Oliveira (2017, p. 37) classifica como "recurso microestrutural" que se manifesta na "necessidade de classificar um uso lexical dentro de um contexto, quando há uma gama de opções para serem selecionadas" (p. 35-6) e Vilairinho (2017, p. 376) como "recursos lexicográficos para registrar lexemas que remetem a contextos de variação diacrônica, diatópica, diastrática, diafásica, entre outras". Em síntese, apesar das flutuações terminológicas, no que tange ao pertencimento das marcas de uso na arquitetura dos dicionários, percebe-se um consenso na constituição de um espaço ao registro da variação linguística.

Dicionários, assim como as gramáticas, são artifícios metalinguísticos que oferecem um acesso sistematizado às línguas e auxiliam no ensino-aprendizagem e no reconhecimento de normas. No que concerne ao direcionamento desses trabalhos, que podem ser desenvolvidos por acadêmicos, especialistas do mercado editorial e autônomos, identificam-se obras de cunho prescritivo, que visam à padronização e a manutenção de usos socialmente aceitos; e de cunho descritivos, voltados inteiramente à configuração e ao funcionamento do fenômeno linguístico. Levando em conta a amplitude da língua e das variedades em uso, podem-se desen-

[115] [...] kind of lexicographic indicator intended to represent usage (2), i.e., the limitations on the use of lexical items according to time, place, or circumstances of communicative interactions as dictated by the structure of a given language and the customs of the linguistic community.

[116] The marking of a word or phrase as typical or appropriate in a particular context or language variety.

volver trabalhos com recortes sobre o léxico em funcionamento, o que permite um universo tipológico com diferentes construções e abordagens, pois "o conteúdo e a forma de cada aspecto de um dicionário deve, centralmente, levar em conta quem serão os usuários e para o que eles usarão o dicionário[117]" (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 5, tradução nossa).

Assim, busca-se, neste artigo, analisar as marcas de uso empregadas em cinco dicionários dialetais do século XX, com o intuito de refletir sobre o registro da variação linguística e os juízos de valor embutidos nesses segmentos, observando até que ponto os trabalhos convergem em termos de tipologia dicionarística. Esta iniciativa advém dos resultados obtidos pelo pesquisador, no âmbito do mestrado, no projeto de pesquisa "Lexicografia dialetal brasileira: o estado da arte no século XX (1920-1959)", em que se identificaram 58 marcas de uso.

2. Dicionários dialetais e a percepção das marcas de uso

A lexicografia, ao longo dos séculos, assumiu os estatutos de arte, técnica, prática, saber, ciência e disciplina, à medida que se adotaram perspectivas teórico-metodológicas em relação ao seu principal produto, o dicionário, e à finalidade do conhecimento metalinguístico elencado em seus artigos. Assume-se, neste trabalho, a perspectiva de Welker (2006, p. 223), que a define como "a investigação sobre o uso de dicionários; as outras são: o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a análise e crítica de dicionários e a história dos dicionários". O objeto particular de análise e crítica de dicionários é o emprego das marcas de uso, como segmentos informativos, em dicionários dialetais.

O dicionário dialetal é um produto lexicográfico monolíngue, voltado a falantes nativos e não-nativos de uma língua, com um projeto dicionarístico e um programa de informações que enfatiza o léxico em uma dimensão diatópica. Nascimento (2020), em dissertação de mestrado, fez uma listagem de trabalhos do século XIX ao XXI, delimitando sua pesquisa metalexicográfica no século XX, a partir do exame de cinco obras: *O dialeto caipira* (1920); o *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935); o *Vocabulário amazônico* (1942); o *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959); e o *Dicionário de termos populares (Registrados no*

[117] [...] a dictionary is a description of the vocabulary used by members of a speech community (for example, by 'speakers of English'). And the starting point for this description is evidence of what members of the speech community do when they communicate with one another.

Ceará) (1959). Não se desenvolveu uma investigação da realidade total das obras, mas um estudo sobre uma amostra de verbetes pertinentes a substantivos e verbos insertos nas três primeiras páginas das letras A, B, C, M, N, O e S, o que, na tentativa de construir um repertório amplo, modesto e exequível de análise. Os dados dessa pesquisa são retomados aqui, aproveitando-se o aparato metodológico desenvolvido para a depreensão da microestrutura; dimensão lexicográfica em que as marcas de uso se expressam, os esquemas resumptivos em que se explicitam a composição e a sintaxe dos segmentos informativos no verbete e o inventário de marcas de uso identificadas.

De imediato, é importante se familiarizar a dois termos cujos conceitos podem ser confundidos: microestrutura e verbete. A microestrutura é o conjunto de itens e indicadores relativos a um verbete. Os itens ou segmentos informacionais costumam se inserir nas esferas da forma, como, por exemplo, a pronúncia, a ortografia, a etimologia e categoria gramatical; do conteúdo, como definições e sinônimos; e do discurso, nas abonações e marcas de uso do item registrado. Em relação aos indicadores, que são recursos gráficos que distinguem os itens entre si, estes podem ser tipográficos e não tipográficos. Para Welker (2004), a microestrutura possui duas faces: uma concreta e uma abstrata. Para o autor,

> [...] a concreta é aquela que se vê em determinado verbete, é a forma concreta em que as informações sobre o lema são dadas. A abstrata é aquele "programa constante de informação" de que falava Rey-Debove: antes de se confeccionar o dicionário, elabora-se uma microestrutura abstrata, que, em seguida, será preenchida com os dados concretos. A padronização é imprescindível tanto para o usuário (senão a leitura dos verbetes seria muito mais complicada do que já é) quanto para os redatores, que, sem ela, apresentariam as informações de maneiras divergentes. (WELKER, 2004, p. 108)

O verbete, por outro lado, é o gênero textual que surge como produto da estrutura e função do texto lexicográfico no âmbito de uma obra de referência e de seus objetivos, descrevendo o resultado da microestrutura com os dados da língua. Assim, a partir da análise da estrutura e dos conteúdos de verbetes, é possível construir uma descrição da microestrutura, situar seus segmentos informativos e entender como estes se articulam em sua metalinguagem.

Os resultados da pesquisa sobre as cinco obras do século XX, no espaço amostral, revelaram o seguinte panorama: em *O dialeto caipira* (1920), foram identificados 43 padrões de construção de verbete; no *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935), 32 padrões; no *Vocabulário amazô-*

nico (1942), 28 padrões; no *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959), 46 padrões; e, por fim, no *Dicionário de termos populares (Registrados no Ceará)* (1959), 34 padrões.

Os segmentos informacionais de detectados foram, para além do próprio lema principal (LP), a classe (CG) e gênero gramaticais (GG), predicação verbal (PV), definições (DE), variantes (VA), nomenclatura científica (NC) (para as designações de plantas e animais), comentários etimológicos (CE), abonações ou exemplos (AE), notas de referência (NR), fontes de pesquisa (FP), marcas de uso (MU) e remissões (RE). Ilustram-se nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5 os arranjos estruturais dos verbetes da amostra que contemplaram as marcas de uso para uma compreensão da ocorrência desse segmento informativo e de sua articulação com outros itens lexicográficos.

Quadro 1: Arranjo de verbete com marca de uso na amostra de microestrutura de *O dialeto caipira* (1920).

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7
LP	CG	PV	DE	**MU**	CE	NR

Fonte: Nascimento (2020).

Quadro 2: Arranjo de verbete com marca de uso na amostra de microestrutura do *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935).

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
LP	CG	DE	**MU**	-
LP	CG	**MU**	DE	-
LP	CG	DE	**MU**	DE

Quadro 3: Arranjo de verbete com marca de uso na amostra de microestrutura do *Vocabulário amazônico* (1942).

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
LP	**MU**	DE	DE	AE	FC

Fonte: Nascimento (2020).

Quadro 4: Arranjo de verbete com marca de uso na amostra de microestrutura do *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959).

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7
LP	DE	**MU**	-	-	-	-
LP	DE	VA	**MU**	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	-	-
LP	CG	GG	DE	AE	**MU**	-
LP	CG	GG	DE	NR	**MU**	-
LP	CG	GG	**MU**	DE	NR	-
LP	CG	GG	**MU**	DE	RE	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	CE	-
LP	CG	GG	**MU**	DE	VA	-
LP	CG	GG	DE	VA	**MU**	-
LP	CG	PV	DE	**MU**	CE	-
LP	CG	PV	DE	NR	**MU**	-
LP	CG	PV	DE	AE	**MU**	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	**MU**	CE
LP	CG	GG	DE	**MU**	CE	NR
LP	CG	GG	DE	AE	**MU**	CE
LP	CG	GG	DE	DE	**MU**	CE
LP	CG	GG	DE	VA	**MU**	CE
LP	CG	GG	DE	DE	NR	**MU**
LP	CG	GG	DE	NC	**MU**	NR

LP	CG	GG	DE	DE	AE	**MU**
LP	CG	GG	DE	AE	VA	**MU**
LP	CG	GG	DE	DE	VA	**MU**
LP	CG	GG	DE	NC	**MU**	NC

Fonte: Nascimento (2020).

Quadro 5 ─ Arranjo de verbete com marca de uso na amostra de microestrutura do *Vocabulário de Dicionário de termos populares (Registrados no Ceará)* (1959)

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10
LP	CG	GG	DE	**MU**	-	-	-	-	-
LP	CG	PV	DE	**MU**	-	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	DE	**MU**	-	-	-	-
LP	CG	PV	DE	DE	**MU**	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	VA	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	VA	**MU**	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	NR	-	-	-	-
LP	CG	PV	DE	**MU**	NR	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	AE	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	AE	**MU**	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	CE	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	NC	**MU**	-	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	**MU**	-	-	-	-

LP	CG	GG	DE	DE	AE	**MU**	-	-	-
LP	CG	GG	DE	DE	NR	**MU**	-	-	-
LP	CG	GG	DE	**MU**	DE	**MU**	-	-	-
LP	CG	GG	NC	DE	VA	**MU**	-	-	-
LP	CG	GG	VA	AE	**MU**	NR	-	-	-
LP	CG	GG	DE	NC	**MU**	NR	-	-	-
LP	CG	GG	DE	VA	DE	**MU**	NR	-	-
LP	CG	GG	DE	NC	NR	NR	DE	**MU**	-
LP	CG	GG	DE	NC	DE	**MU**	DE	DE	**MU**

Fonte: Nascimento (2020).

De modo geral, as marcas de uso (**MU**) aparecem nos dicionários dialetas com a seguinte frequência nos verbetes: em *O dialeto caipira* (1920), foi identificado 1 contexto; no *Vocabulário sul-rio-grandense* (1935), 3 contextos; no *Vocabulário amazônico* (1942), 1 contexto; no *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (1959), 14 contextos; e, por fim, no *Dicionário de termos populares (Registrados no Ceará)* (1959), 22 contextos.

No que diz respeito à estruturação e articulação deste segmento informativo, observou-se que:

a) a marca de uso se articula preferencialmente à definição;

b) a marca de uso pode preceder ou suceder a definição;

c) a posição prototípica da marca de uso é à direita da definição, pois a esquerda é tradicionalmente ocupada por aspectos gramaticais;

d) a amostra apresenta um verbete de no mínimo de três itens, em que se tem o lema principal, a definição e a marca de uso, e uma estrutura em ninho de dez itens, em que a marca de uso se subordina às acepções do lema principal;

e) marcas de uso podem ocorrer em sequência, uma após a outra, para um mesmo lema, desde que pertençam a dimensões sociolinguísticas e condições de uso distintas.

3. Ampliando a percepção sobre as marcas de uso

Uma vez sistematizada a realidade das marcas de uso da amostra de verbetes dos cinco dicionários dialetais em termos de função e estrutura, procede-se aqui uma discussão e análise dos 58 rótulos empregados pelos lexicógrafos com o intuito de refletir sobre o registro da variação linguística e os juízos de valor embutidos nesses segmentos. Partindo-se do princípio de que as marcas de uso servem para indicar variações, a nomenclatura adotada para a classificação das etiquetas buscou se alinhar à terminologia corrente.

Em síntese, o quadro 6 apresenta as marcas de uso e suas classificações, em perspectiva comparativa, em que as obras de referência aparecem com os títulos em siglas: *O dialeto caipira* (ODC); o *Vocabulário sul-rio-grandense* (VSR); o *Vocabulário amazônico* (VA); o *Vocabulário de termos populares e gíria da Paraíba* (VTP); e o *Dicionário de termos populares (Registrados no Ceará)* (DTP).

Quadro 6: Quadro classificatório e comparativo das marcas de uso da amostra dos cinco dicionários dialetais do século XX.

CLASSIFICAÇÃO DA MARCA	ODC	VSR	VA	VTP	DTP
Diatópica	-	-	Marajó	Capital Capital e cidades Cidades do litoral e capital Cidades do litoral Litoral Sertão Brejo, Alto sertão Brejo	Acaraú; Município de Acaraú Litoral de Paracuru Região do Acaraú Russas Serra de Ipiaba Uso popular em Fortaleza Zona do Cariri Linguagem sertaneja, rural Linguagem popular corrente, especialmente rural

Diatópico-diastrática	-	-	-	Gíria da capital Gíria atual das cidades	Uso rural ou plebeu, eufêmico Uso plebeu e rural corrente Uso sertanejo, rural
Diastrática	-	-	-	-	Linguagem popular corrente, de acento familiar Linguagem de praieiros e pescadores Uso geral, mas de procedência sertaneja, rural Uso popular corrente, de acento plebeu e rural Uso popular de acento plebeu
Diacrônica	-	Port. antigo	-	-	-
Diatópico-diacrônica	-	-	-	-	Uso rural, hoje quase desaparecido
Frequência	Pouco usado	-	-	Uso geral Uso generalizado Nome geral	Uso geral Uso eventual Uso popular corrente
Diafásico-diastrática	-	Gíria do rinhedeiro	-	Gíria de futebol Gíria das brigas de galo Gíria de ladrão	Uso plebeu, rústico, meio burlesco
Diafásica	-	-	-	-	Linguagem popular corrente, depreciativa, em tom jocoso ou irônico, não raro Linguagem jocosa, chula

					Uso popular em tom jocoso Termo grosseiro ou pejorativo Termo depreciativo Termo burlesco Termo chulo Uso restrito, em tom jocoso e escarninho Uso popular em fato jocoso Uso popular burlesco ou irônico Uso popular corrente, jocoso e irônico Termo obsceno Uso restrito
Estrangeirismo	-	Castelhanismo	-	-	-
Área de conhecimento	-	-	-	Folclore	-

Fonte: Nascimento (2020).A partir da amostra, foram identificadas as seguintes relações no âmbito das marcas de uso, levando-se em conta a tipologia de dicionário dialetal e os juízos de valor que permeiam as rotulações:

a) *português ↔ estrangeirismo

b) urbano ↔ rural

c) capital ↔ cidades

d) regional/zona ↔ *local

e) sertão ↔ litoral

f) *não plebeu ↔ plebeu

g) sertanejo ↔ praieiro e pescador

h) linguagem popular ↔ gíria/termo

i) atual/corrente ↔ antigo

j) geral ↔ popular ↔ eventual ↔ restrito ↔ pouco usado ↔ quase desaparecido

k) eufêmico ↔ irônico/burlesco/jocoso ↔ chulo/grosseiro/obsceno

l) *língua ↔ folclore

De modo geral, os segmentos informativos revelaram um direcionamento à oralidade, descrevendo não só ao consulente a dimensão espacial, mas também a dimensão social, aspecto que sofre uma maior agência de juízos de valor, explicitando aquilo que pode ser dito e não dito e seus efeitos de sentido na interação verbal, tendo em vista o estrato social ao qual o item pertence e que será vinculado ao falante mediante seu uso.

4. Considerações finais

Buscou-se, neste trabalho, apresentar uma breve análise das marcas de uso empregadas em cinco dicionários dialetais brasileiros do século XX, com o intuito de refletir sobre o registro da variação linguística e os juízos de valor embutidos nesses segmentos.

Marcas de uso são segmentos informativos da microestrutura de um dicionário que fornecem, ao consulente, as dimensões sociolinguísticas de um item lexical e suas condições de emprego no exercício sociocomunicativo por meio de rotulações convencionadas no âmbito do planejamento da obra lexicográfica, na macroestrutura, contando com a sensibilidade e a intenção do lexicógrafo sobre o *corpus* linguístico. No verbete, o segmento se articula preferencialmente à definição, normalmente à direita da paráfrase explanatória. No âmbito dos dicionários dialetais, percebeu-se a mobilização de dois eixos para a rotulação dos usos: uma dimensão espacial e outra social.

Enquanto a dimensão espacial apresenta uma polarização entre o rural e o urbano, o sertão e o litoral, o regional e o local, a dimensão social configura-se como um espaço para a agência de juízos de valor na língua, sobretudo nas esferas do formal e do informal, alertando ao consulente das implicações de emprego na fala e das relações identitárias associadas ao uso. Dizer/falar/interagir é “associar-se a”, de modo que, no vocabulário, há a distinção entre o que se considera popular, as gírias e

termos de grupos, com um detalhamento das escalas de formalidade dos seus empregos para o que é próprio e impróprio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*: gramática, vocabulário. São Paulo: O Livro, 1920.

ATKINS, Beryl; RUNDELL, Michael. The Oxford Guide to Practical Lexicography. New York: Oxford University Press, 2008.

BURKHANOV, Igor. *Lexicography*: A Dictionary of Basic Terminology. 1 ed. Rzeszow: WWP, 1998.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A dialectologia no Brasil: perspectiva. *DELTA*, Ano 15, v. 15, p. 233-55, São Paulo: PUC-SP, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300010.

_____. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CLEROT, Leon. *Vocabulário de Termos Populares e Gíria da Paraíba* (Estudo de Glotologia e Semântica Paraibana). Rio de Janeiro: [s.ed.], 1959.

GONZÁLEZ, Verónica Cristina Trujillo. *Lexicografía, Metalexicografía y Traducción*: estudio del Dictionnaire culturel de la mythologie gréco-romaine. Tese (Doutorado em Tradução, Comunicação e Cultura) – Departamento de Filología Moderna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2011.

HARTMANN, Reinhard; JAMES, Gregory. *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge, 2002.

MENDES, Amando. *Vocabulário amazônico*. São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira, 1942.

MIRANDA, Felix Valentin Bugueño; BORBA, Laura Campos. Manual de (meta)lexicografia. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019.

MIRANDA, Félix Valentim Bugueño. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxionomia. *Alfa*, v. 58, p. 215-31, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ alfa/ v58n1/09.pdf.

MORAES, Luiz Carlos. *Vocabulário sul-rio-grandense*. Porto Alegre: Globo, 1935.

NASCIMENTO, Ivan Pedro Santos. *Lexicografia dialetal brasileira*: o estado da arte no século XX (1920–1959). Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

OLIVEIRA, Aniele Souza de. *Léxico brasileiro em dicionários monolíngues e bilíngues*: estudo metalexicográfico da variação em perspectiva dialetal e histórica. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

KRIEGER, Maria da Graça *et al*.. A lexicografia brasileira do século XX: dicionários inaugurais e temáticas. *Cadernos do CNLF*, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 1426-34, 2009. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiii cnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/a_lexicografia_brasielira_do_seculo_xx_A LEXANDRE_ROSINALDA_MARIA.pdf.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Morais. *Alfa*, v. 28 (Supl), p. 45-69, São Paulo: UNESP, 1984. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3678/3444/9116.

SERRAINE, Florival. *Dicionário de termos populares (Registrados no Ceará)*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1959.

SILVESTRE, João Paulo; VERDELHO, Telmo (Org.). *Dicionarística portuguesa*: inventariação e estudo de patrimônio lexicográfico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

VILARINHO, M. M. de O. Marcas de uso: estudo e proposta. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 59, n. 2, p. 375-96, Campinas-SP, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/ article/view/8649150.

WELKER, Herbert Andreas. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe René Maria; WELKER, Herbert Andreas (Org.). *Dicionários na teoria e na prática*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 29-37

WELKER, Herbert Andreas. Pesquisando o uso de dicionários. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 223-43, Pelotas, 2006.

_____. *Dicionários*: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2. ed., 2004.

ZGUSTA, Landislav. *Manual of lexicography*. Paris: Mounton, 1971.

MESTRE DIDI, A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E O PIBID

Filismina Fernandes Saraiva (UNEB)
ffsaraiva@uneb.br

RESUMO

Ao estudarmos a formação do cânone da Literatura brasileira é perceptível a ausência de negros e mulheres, além da falta de outras vozes minoritárias. A Universidade é um lugar onde debate-se Literatura afro-brasileira, descobrindo autores e autoras novas e ou resgatadas (os) do limbo da história. Este trabalho tem sido viabilizado, dentre outras iniciativas pelo PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, através de projetos que trazem para a sala de aula inúmeros autores de temática afro-brasileira, como Mestre Didi, autor negro que em sua literatura recria aspectos da cultura de terreiro e histórias do imaginário afrodescendente baiano. Neste trabalho, discute-se Literatura afro-brasileira apresentando o escritor Mestre Didi, como um representante desta literatura, além de demonstrar a importância do PIBID para a difusão de autores e obras que estão à margem do cânone. A abordagem científico--metológica utilizada aqui é do tipo qualitativa, quanto aos procedimentos usados para coleta de dados serão usados os da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave:
PIBID. Mestre Didi.Literatura afro-brasileira.

ABSTRACT

When studying the formation of Brazilian Literature canon, the absence of blacks and women is noticeable, among other minority voices. In university, students debate Afro-Brazilian Literature, discovering authors, some of them forgotten at the limbo of history. Among others actions on those authors work, it's worth mentioning PIBID – Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência 'Brazilian Institutional Program for Initiation to Teaching', whose projects brings to classroom many black writers, such as Mestre Didi, who recreates, in his literature, aspects of Afro-Brazilian religious culture and stories about Bahian Afro-descendant imaginary. In this work, using a qualitative scientific-methodological approach and bibliographic research for data collection, we treat about Afro-Brazilian literature, present Mestre Didi and demonstrate how important PIBID was to disseminate authors and works that are on the margins of literary canon.

Keywords:
PIBID. Mestre Didi. Afro-Brazilian Literature.

1. Introdução

Ao estudarmos a formação do cânone da literatura brasileira é perceptível a ausência de negros e mulheres, além da falta de outras vozes minoritárias. A Universidade é um lugar onde debate-se Literatura

afro-brasileira, descobrindo autores e autoras novas e ou resgatadas (os) do limbo da história. Este trabalho tem sido viabilizado, dentre outras iniciativas pelo PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, através de projetos que trazem para a sala de aula inúmeros autores de temática afro-brasileira, como Mestre Didi, autor negro que em sua literatura recria aspectos da cultura de terreiro e histórias do imaginário afrodescendente baiano. Neste texto, discute-se Literatura afro-brasileira, apresentando o escritor Mestre Didi, como um representante desta literatura, além de demonstrar a importância do PIBID para a difusão de autores e obras, que estão à margem do cânone. A abordagem científico-metológica utilizada aqui é do tipo qualitativa, quanto aos procedimentos usados para coleta de dados foram usados os da pesquisa bibliográfica.

No segundo tópico "Literatura afro-brasileira e o escritor Mestre Didi" discute-se a literatura afro-brasileira e seu lugar insurgente dentro da literatura afro-brasileira canônica, são apresentadas suas características segundo Duarte (2011), o item traz, ainda, informações sobre o escritor Deoscoredes Maximiliano dos Santos como autor negro que além de ter sido sacerdote do culto aos ancestrais também era artista plástico.

Em "O papel do PIBID na difusão da Literatura afro-brasileira", terceiro item, discute-se a importância de projetos viabilizados pelo PIBID financiados pela CAPES[118], que integram ensino superior e ensino básico difundindo autores (as) e obras da literatura afro-brasileira, mostrando com as experiências dos projetos coordenados pela autora do texto, que é preciso quebrar estereótipos, estudando conceitos-chave para adentar o universo trazido pela Literatura afro-brasileira, a exemplo das obras literárias de Mestre Didi, nas quais, Orixás e Eguns aparecem como personagens.

2. *A Literatura afro-brasileira e o escritor Mestre Didi*

Ao estudar a formação do cânone da literatura brasileira é perceptível a ausência de negros e mulheres, além da falta de outras vozes minoritárias. Com relação às mulheres, vê-se no decorrer do século XXI, o resgate de escritoras como Júlia Lopes de Almeida que sempre escreveu para jornais e revistas, ajudou a criar a Academia Brasileira de Letras, no entanto ficou de fora, apenas, pelo fato de ser mulher. A história do cânone nacional brasileiro é repleta de histórias como essa. No caso da au-

[118] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

sência de escritores e escritoras negras basta lembrar da formação do povo brasileiro para perceber que o racismo brasileiro é estrutural. Aos negros, foi vedado o acesso à educação, seja por meio de ações não oficiais ou oficiais como o decreto 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, em seu artigo 69, que proibia negros de frequentarem escolas. Após a abolição, ficaram sem reparação, pois a política de imigração europeia tirou-lhes a possibilidade do trabalho remunerado. Sem educação formal e com suas práticas culturais demonizadas e/ou proibidas, como foi a capoeira, aos negros foi imposta a marginalização. Com este histórico de exclusão, os negros não seriam, também, incluídos num sistema fechado, feito de seleção e consequentemente de exclusão como o cânone literário, os autores negros são minoria nos manuais de história da literatura. Conforme Roberto Reis (1992), não basta tentar incluir autores e autoras no cânone, pois o que é problemático é a própria existência dele, porém, uma das instituições, contemporâneas, que pode fazer mudanças efetivas na produção, reprodução e circulação de autores e obras relegadas ao esquecimento é a Universidade, lugar, onde se debate literatura afro-brasileira e onde se conhece autores e autoras novas e ou resgatadas (os) do limbo da história e para além do resgate, na universidade é onde se aprende uma "certa maneira de ler", questionando e buscando a historicidade da obra, as relações do autor com instituições e pessoas imbuídas de poder, bem como, interrogando a obra com relação às representações de raça, classe, gênero e sexualidade. Desse modo, almeja-se um modo crítico de leitura, buscando a diferença em relação as já conhecidas leituras publicadas nos manuais de história literária.

A Literatura afro-brasileira insurge-se em relação ao cânone literário brasileiro, que tem uma visão de mundo, predominantemente, branca, ocidental e cristã.Nesse sentido, ela desempenha um importante papel na medida em que resgata a história, a cultura e a memória do povo negro. Esta literatura constitui-se, segundo Duarte (2011), através de cinco fatores característicos que são a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público. Na temática é possível abordar a revisão da história, denúncias da escravidão e do racismo. É possível celebrar a cultura, a religiosidade, além de mostrar o diaadia da população afrodescendente, revelando, o legado da escravidão nos dias atuais, dentre outras questões que compõem o universo afro-brasileiro. Com relação à autoria, trata-se, com raras exceções, de autores e autoras excluídos do cânone, autores e autoras negros e negras, afrodescendentes, compromissados com a história e a cultura negras quase sempre deixadas de lado pelos setores hegemônicos da sociedade. O ponto de vista da narrativa é um ponto de vista

afro-brasileiro, a história é contada por quem está por dentro deste universo e convive com ele e não se trata mais, de uma história contada por outrem, mas pelos próprios afrodescendentes. A linguagem, quase sempre, conta com palavras oriundas de diversos troncos de línguas africanas já incorporadas ao nosso vocabulário ou, muitas vezes, fazem parte do jargão religioso afro-brasileiro. O público, diz respeito à população leitora negra que quer se sentir representada na literatura, quer se reconhecer nela, através de histórias que falam das mesmas lutas diárias, de sua cultura, de sua religiosidade, histórias que descrevam personagens que tenham sua cor de pele e seus cabelos dentre outros aspectos que contribuem para a afirmação de suas identidades.

Desse modo, o escritor Mestre Didi, Deoscoredes Maximiliano dos Santos, entendeu perfeitamente, a importância da arte literária, uma vez que ao recontar, através da literatura, histórias que ouviu de seus antepassados, ou memórias do cotidiano de terreiro, contribuiu para afirmação da identidade de seu povo. Ao ler os contos de Mestre Didi, percebe-se logo a marca da oralidade, Juana Elbein em prefácio aos *Contos Crioulos da Bahia* (2004) diz que estes contos

> [...] como os das coleções anteriores do mesmo autor, formam parte da cultura dos terreiros que envolvem descendentes de origem nagô em segunda, terceira, quarta e até quinta geração (SANTOS, 2004, p. 26)

Mestre Didi é um autor negro e dentro do que foi explicado anteriormente, sobre as características de uma literatura afro-brasileira, o tópico da autoria é importante, pois nele é possível buscar as relações do autor com o universo afro-brasileiro, no caso do escritor em questão sobram relações com o mundo negro. A literatura de Mestre Didi está impregnada da cosmogonia nagô, dentre outras influências.

Deoscoredes Maximiliano do Santos, Mestre Didi, nasceu em 02 de dezembro de 1917, em Salvador, no Estado da Bahia, descendente da linhagem *Asipà*, família originária de Oió e Ketú cidades do antigo império Iorubá. Mestre Didi conheceu seus familiares *Asipà* quando viajou à Nigéria, acompanhado de sua esposa Juanita Elbein Santos em 1967 com a ajuda da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fazendo pesquisas sobre a aproximação entre a religiosidade negra do Brasil e da Nigéria. Mestre Didi recebeu, ainda jovem, no terreiro de Orixá, Ilê Axé Opô Afonjá, o título de *Assobá*, supremo

sacerdote do culto de *Obaluaiyé*[119]. No culto a Babá Egungun, fora iniciado desde cedo, aos oito anos de idade e mais tarde se tornou *Alapini*, o supremo sacerdote do culto aos ancestrais.

Mestre Didi é, também, reconhecido na Bahia e fora dela como artista plástico. Buscou na própria cosmogonia nagô os traços, que marcam a criação de suas peças. Do mesmo modo, sua produção literária reflete o universo afro-brasileiro ligado à religiosidade de tradição nagô. Intelectual, estudioso da religião afro-brasileira, fundou, com sua esposa, a SECNEB – Sociedade de estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil, também fundou o INTECAB – Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-brasileira e a Sociedade Cultural e Religiosa *Ilê Axipá*, terreiro de culto aos ancentrais, egunguns. Ele foi fundador, também, do conselho religioso do Ilê Axé Opô Afonjá e da Mini comunidade *Obá-Biyi*[120], na qual, procurou-se estabelecer uma forma de ensino, que levasse em consideração os valores da comunidade-terreiro.

Mestre Didi teve acesso a um legendário manuscrito que apareceu no Opô Afonjá do Rio de Janeiro por volta de 1920, conforme relata Castillo (2010), citando depoimentos de Júlio Braga e Genaldo Novais:

> Copiado e recopiado à mão ao longo das décadas, o caderno circulava entre os sacerdotes mais elevados do terreiro, tais como Agripina Souza, Agenor Miranda Rocha e Cantulina Pacheco (Mãe Cantu). Em Salvador, o texto também chegou às mãos de Mãe Senhora, Mestre Didi e Arsênio Ferreira dos Santos (Paizinho). (CASTILLO, 2010, p. 96)

Ainda segundo Lisa Castillo (2010), no início das décadas de 60 e 70 Mestre Didi publicou algumas coletâneas de contos, sendo o primeiro a ter publicado contos do manuscrito nessas coletâneas, porém, como bom escritor de criação literária, ele deixou os *itans*[121]irreconhecíveis aos olhos do leitor leigo, aparecendo como quaisquer outras histórias.

> Contudo, nesses livros, a relevância do material para o jogo de búzios não foi mencionada e os *itans* são intercalados entre material de várias outras fontes, anedotas seculares sobre o cotidiano das comunidades negras, relatos sobre a época da escravidão e contos enraizados no catolicismo popular. (CASTILLO, 2010, p. 97)

---

[119] Segundo Castro (2005) Obaluaê é orixá da varíola, tido como Omolu jovem, forte, equivalente a São Roque. Há mais de uma forma para a grafia do vocábulo.

[120] Nome iniciático da Ialorixá Eugênia Anna dos Santos , fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá.

[121] Segundo Lopes (2004) Itã é cada um dos relatos míticos da tradição iorubana.

É importante destacar essa informação que Castillo traz de que Mestre Didi não mencionou a relevância do material para o jogo de búzios, respeitando talvez, a questão do segredo, uma vez que só as histórias sendo publicadas não revelariam qualquer procedimento religioso do jogo de búzios. Sobre este assunto, Agenor Miranda Rocha[122] em entrevista a Marco Aurélio Luz diz que Mestre Didi

> [...] foi muito inteligente em publicá-los na sua forma de narrar, sem classificá-los. Assim pode tornar público o valor da sabedoria nagô, sem trair os segredos que envolvem o conhecimento dos mitos, quando se combinam com os *odus*. (LUZ, 2002, p. 206)

Esse caderno de fundamento também chegou às mãos do Pai-de-santo, professor e escritor Júlio Braga, que na década de 1980 publicou a coletânea *Contos Afro-brasileiros* nos quais constam contos do manuscrito citado. Uma versão integral do manuscrito foi publicada na Nigéria com o título *Dílógún: brazilian tales of yorùbá divination discovered in Bahia by Pierre Verger*[123]. Nesta versão, Agripina de Souza, primeira filha de Santo iniciada no Opô Afonjá da Bahia, é identificada como a autora que transpôs os ensinamentos da oralidade para a escrita. Na década seguinte, uma outra versão foi publicada no Brasil, de forma completa, atribuída a Agenor Miranda Rocha sob o título de *Caminhos de Odu* (1999) (CASTILLO, 2010, 97).

Outra questão importante de ser registrada, é o fato de não se ter certeza da autoria de *Caminhos de Odu* (1999), pois, segundo Castillo (2010), Pai Agenor afirmou em depoimentos na década de 90, que o manuscrito havia sido feito por ele e copiado por Mãe Agripina. A autora enfatiza que Pai Agenor era um homem letrado e Agripina teve pouco acesso à escola, sendo mais provável pelas versões do manuscrito de Agripina e de Pai Agenor, que ele teria copiado da versão dela e nesse momento houvesse feito correções no texto (CASTILLO, 2010, 98).

> A ideia de que Agenor fosse o autor original é contestada por várias pessoas. Segundo Júlio Braga, sua cópia do manuscrito veio de Pierre Verger, que a obteve de Mãe Senhora. Quando passou o texto para Verger, a ialorixá identificava Agripina como a autora original. Tal perspectiva é ecoada por Mestre Didi, que defende que Agenor copiou o manuscrito de Agripina e não o contrário. Braga observa, entretanto, que embora o ca-

---

[122] Agenor Miranda Rocha foi uma importante figura dentro da cultura afro-brasileira, foi *Oluô*, um adivinho, babalaô e professor, nascido em Luanda, Angola, filho de portugueses, aos 04 anos de idade mudou-se com a família para Salvador. Pai Agenor publicou o livro *Caminhos de Odu* (1999).

[123] *Contos brasileiros de adivinhação iorubá descobertos na Bahia por Pierre Verger*

> derno de Agripina tivesse dado origem ao de Agenor, é pouco provável que a autoria original seja dela, já que o material, por tratar-se do Ifá, era um corpo de conhecimento ao qual as mulheres provavelmente não tinham acesso naquela época. (CASTILLO, 2010, 98)

E para finalizar a interessantíssima história da origem desse caderno de fundamento, há uma outra versão para a autoria dele, que vem de um *ogã* do Opô Afonjá do Rio de Janeiro, José Beniste. Ele teve acesso ao caderno na década de 70, através de Mãe Cantu, sucessora de Agripina, como Ialorixá. Beniste sustenta que, segundo Cantu, o texto veio de um antigo terreiro chamado *Axé Bamboxê* fundado no Rio nas últimas décadas do séc. XIX e segundo uma descendente da família *Bamboxê*, Dona Irene Sowzer, quem transpôs, da oralidade para escrita, os ensinamentos do caderno, foi seu pai Felisberto Sowzer, argumentando a facilidade que ele tinha com a escrita e o fato de ser raro no Brasil alguém que jogasse com *odus*.

Parte da história de *Caminhos de Odu* foi reproduzida aqui, de forma resumida, para que se tenha a dimensão da relevância desse caderno de ensinamentos dentro de terreiros importantes do Rio de Janeiro e da Bahia e de como é essencial o conhecimento e estudo desse material, para a compreensão dos contos afro-brasileiros de Mestre Didi. A reprodução da história do manuscrito deixa patente a filiação da literatura de Mestre Didi à literatura afro-brasileira.

3. O papel do PIBID na difusão da Literatura afro-brasileira

Durante o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020 a autora deste texto coordenou o subprojeto "Literatura Afro-brasileira e Baiana[124]", através do PIBID, financiado pela CAPES. Atualmente coordena o subprojeto "Literatura Afro-brasileira nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos)[125]", em vigência até abril de 2022, também, viabilizado pelo PIBID e CAPES.

---

[124] O projeto citado aconteceu no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, campus XXIII, Seabra-Ba, Chapada Diamantina, em escolas públicas da rede estadual da Bahia, no Município de Seabra. Além da autora do texto, o projeto contou com um coordenador voluntário, o Professor Dr. Gildeci de Oliveira Leite.

[125] O projeto citado está em andamento e se desenvolve no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, campus XXIII, Seabra-Ba, Chapada Diamantina, em escolas públicas da rede municipal de ensino de Seabra. Além da autora do texto, o projeto conta com um coordenador voluntário, o Professor Dr. Gildeci de Oliveira Leite.

Através do PIBID é possível trabalhar a quebra de estereótipos, o rompimento com a visão, muitas vezes, deturpada, da mitologia afro-brasileira tão presente, não só na capital e no recôncavo da Bahia, mas também, na Chapada Diamantina, através do Jaré[126] de Lençóis e dos benzedores[127] das comunidades quilombolas. Deste modo, os estudantes podem entender, que trata-se, de herança africana, afro-brasilidade pertinho deles.

Dentre muitos aspectos, não se pode deixar de citar que a cosmogonia africano-brasileiro se faz presente em quase todos os textos literários trabalhados nos projetos, a exemplo da literatura de Mestre Didi.

Porém, para chegar até esse momento é necessário discutir alteridade e etnocentrismo, conforme trata Chauí (2008), alteridade negativa e positiva, a negativa sendo aquela que reconhece a diferença, mas estabelece um distanciamento do que é diverso de si, e a alteridade positiva, aquela que reconhece e respeita o outro como ser diferente e que convive com ele. Também, o conceito de etnocentrismo é trabalhado mostrando que houve momentos em que a cultura era medida conforme o grau de desenvolvimento de um povo, ou seja, entendida como progresso e avaliada a partir de um ponto, de um povo, tido como o ideal, daí o etnocentrismo.

O conceito de mito, como narrativa primordial, de valor e, portanto, nada tem a ver com a mentira, mas sim, mito como narrativa e explicação para o existir de acordo com a cultura de cada povo, conforme traz Leite (2007) e também, Marco Aurélio Luz (2000, p. 21): "em suma, o mito é o discurso capaz de representar a vida e a morte, o tudo e o nada, o pleno e o vazio, o visível e o invisível, o dito e o inefável, o mistério da existência" é trazido no âmbito do PIBID, como um conceito essencial para a compreensão da literatura afro-brasileira. Conceitos como esses são verdadeiros "divisores de águas" na vida de estudantes, que ainda não se sabem negros (as), que ainda não se reconhecem periféricos (as) e subalternizados (as) economicamente.

Durante as formações, discute-se, também, a construção do cânone da literatura brasileira e a perceptível ausência de negros e mulheres, além da falta de outras vozes minoritárias. O PIBID é este questionador

---

[126] Religião afro-brasileira da Chapada Diamantina no estado da Bahia.

[127] Os benzedores e as Benzedeiras praticam uma espécie de catolicismo popular associado a saberes ameríndios e afro-brasileiros. Com os citados saberes religiosos realizam diversas curas e são muito procurados e respeitados nas comunidades locais.

do cânone, funciona como um leitor inquieto e ávido por discutir o porquê de um autor ocupar as páginas dos livros didáticos e outro não, e é por isso que a Literatura afro-brasileira encontra espaço num programa inclusivo e diverso como é o PIBID.

Importante destacar que no PIBID aborda-se a literatura afro-brasileira, levando em consideração, que este conceito ainda está em formação, porém, coaduna-se com a ideia de um texto literário profundamente ligado à história, cultura, identidade e experiência de vida do negro brasileiro. Nesse sentido, sublinha-se o valor da linguagem específica da literatura associada às temáticas abordadas nessas obras, conforme (Duarte, 2011).

Sendo assim, antes de adentrar nos conteúdos específicos de Literatura afro-brasileira e baiana antecipa-se, acertadamente, a necessidade do investimento na quebra de estereótipos e na aceitação de si por parte dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e dos estudantes do ensino básico.

A preocupação se concentra nas possibilidades de recepção, por parte de bolsistas ID e de estudantes do ensino básico, para com as representações das mitologias afro-brasileiras tão presentes nas literaturas baianas e afro-brasileiras. Mesmo com a existência de famosas casas de Jarê em Lençóis e outras religiões afro-brasileiras em Seabra e região, os discursos de demonização da mitologia afro-brasileira permeavam e permeiam o imaginário do centro geográfico da Bahia e região. As manifestações religiosas afrodescendentes são extremamente minoritárias e ainda muito depreciadas na Chapada Diamantina. Qual não foi o estranhamento de alguns bolsistas de ID ao ouvirem a pronúncia da palavra *Exu*, o orixá mais injustiçado pelas ações do monopólio do mercado da fé no Brasil. Também, por isso, é tão importante trabalhar com os alunos e alunas o sentido do termo mitologia como narrativa primordial e que leituras de representações de mitologias afro-brasileiras são desterritorializadas da fé, ou seja, há a ausência de proselitismo.

É possível mostrar com exemplos retirados de obras literárias e letras de músicas, priorizando, inicialmente, breves estudos de alguns léxicos, o quanto de cultura afro-brasileira há escondido e mal-entendida. A possibilidade de construção de novos *links* para ampliar interpretações antes equivocadas, por desconhecimento da mitologia afro-brasileira, ou apenas por conta da falta de acesso a dicionários especializados garante aos bolsistas de ID a ampliação de seus repertórios individuais. Diversas

descobertas do novo conhecimento surgem, também, com o desvendar daquilo que estava diante dos olhos: o espelho tinha sido ignorado durante muito tempo.

Desse modo, após um longo trabalho de preparação é trazido aos bolsistas ID e aos estudantes do ensino básico uma Literatura afro-brasileira como a de Mestre Didi, na qual Orixás e Babá-eguns surgem como personagens:

> [...] percorreu algumas ruas no intuito de encontrar alguma pessoa que lhe pudesse fazer companhia; não encontrando, resolveu fazer a viagem, confiado em Olorum (Deus) e no seu anjo de guarda Xangô. (SANTOS, 2003, p. 77)

> [...] estavam aflitos à sua espera, pois o Egun (espírito) que tinha se transformado no cachorro para acompanhar o garoto, evitando que qualquer coisa de mal lhe acontecesse, já tinha feito ciente a todos do ocorrido. (SANTOS, 2003, p. 78)

Como há todo um trabalho de formação e preparação, de quebra de estereótipos, estudo de conceitos-chave para o entendimento desse universo, consegue-se adentrar ao mundo afro-brasileiro sem estranheza, mas com respeito ao outro e conhecendo o belo presente em narrativas que resgatam a história, a memória e a cultura afro-brasileira de modo geral. Aos aprendizados do belo afro-brasileiro, ao conhecimento da literatura do estado em que vivem, a partir das formações constroem lastros teóricos fundamentais para leituras mais engajadas e justas.

Uma das provas da contribuição para uma leitura de mundo inclusiva, plural, pode ser a qualificação de discentes ID e de discentes do ensino médio em suas discussões e práticas de estarem no mundo.

4. Considerações finais

Não há dúvida sobre o valor e a importância da literatura de Mestre Didi, representativa de uma população negra de terreiro que guarda as tradições religiosas e que também quer se reconhecer nos livros, através de histórias e memórias de seus antepassados e do cotidiano de terreiro. Desse modo, percebe-se a importância da literatura afro-brasileira, pois ela vem ocupar um espaço que foi negado às vozes e representações negras na Literatura Brasileira, sendo um grande referencial de identificação para a população negra. Por fim, fica patente, também, a importância do trabalho que conecta o ensino superior ao ensino básico desenvolvido através do PIBID, pois figuras representativas da resistência do povo ne-

gro, como Mestre Didi, passam a encher as salas de aula do ensino básico com suas histórias encantadas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.1, 10 jan.2003.

CASTILLO, Lisa Earl. *Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia.*Salvador: EDUFBA, 2010.

CASTRO, Yeda Pessoa. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Top Books editora e distribuidora de livros Ltda. Rio de Janeiro, 2005.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é uma literatura menor? In: DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1977. p. 25- 42

DIDI, Mestre. *Contos crioulos da Bahia: Creole Tales of Bahia: ÁkójopòÍtànÁtenudénuÍran Omo OdùduwàniIlè Bahia (Brasîì).*Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica.* V. 4. História, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 375-403

LEGISLAÇÃO. Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia afro-baiana: encantos e percalços. In: GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Josué S. Santos (Org.). *Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade*. Amargosa, Bahia: CIAN, 2007. P. 95-100

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana***.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.* Salvador: EDUFBA, 2000.

LUZ, Marco Aurélio. *Do tronco ao Opá Exim: memória e dinâmica da tradição afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, ROBERTO. Cânon**.** In: JOBIM, José Luis (org). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3007/C_NON_-_roberto_reis.pdf. Acessado em 01 de julho de 2019.

ROCHA, Agenor Miranda. *Caminhos de Odu: os odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e por ele mesmo revistos em 1998*/organização de Reginaldo Prandi. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

SANTOS, Deoscoredes Maximiliano. dos. *Contos negros da Bahia e Contos de nagô.* Salvador: Corrupio, 2003.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os nagô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto de Égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORFOSSINTAXE, PRAGMÁTICA E IMANÊNCIA: EXPERIMENTAÇÕES GRAMATICAIS A PARTIR DE VARIANTES MENORES E MUTANTES

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho parte do pressuposto de que estudos da morfossintaxe da língua portuguesa têm sido pouco profícuos, em relação à produção textual das crianças e dos adolescentes, por não traçarem rizomas com estudos pragmáticos e por deixarem de considerar as abordagens imanentes a partir da produção textual dos aprendizes. Como consequência, os professores não têm conseguido estabelecer afetos entre alunos e criação textual. Na mesma direção, os estudos linguístico-gramaticais que se aliam à problemática do ensino, tanto na vertente dedutiva quanto na indutiva, têm deixado de lado a imanência das variantes menores e mutantes em suas expressões intuitivas e transdutivas. Neste pequeno texto, propomos a imanência transdutiva como experimentação necessária e produtiva dos enunciados de línguas menores que, por transmutação alagmática, ajudar-nos-ão na compreensão e na vivência dos processos de subjetivação – intuição, percepção e criação. Para tanto, o referencial teórico desta experimentação, no tocante aos procedimentos filosóficos, fundamenta-se nos trabalhos de Henri Bergson, Gilbert Simondon, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Silvia Tedesco; no que se refere aos procedimentos linguístico-gramaticais, nos trabalhos de Priscila Costa, Rosélia Silva, Lilia Lobo, Roberta Oliveira, Sandra Quarezemin e Luiz Peel. As gramáticas, quando alagmáticas e transdutivas, são metamorfoses de desejos, de afetos, de signos e de morfossintaxes; sendo assim, somente com transduções oriundas de intuições afetuosas de línguas menores, é que teremos vivências saudáveis e frutíferas que revelem criatividade e consciência linguístico-gramatical plural.

Palavras-chave:
Gramáticas. Morfossintaxe. Rizomas.

ABSTRACT

This work begins with the assumption that the studies of the Portuguese language morphosyntax have been less fruitful regarding textual production of children and teenagers due to not tracing rhizomes with pragmatic studies and due to no longer consider the immanent approaches from the textual production of the apprentices. As a consequence, the teachers have not been able to establish affections between the students and textual creation. In the same direction, the linguistic-grammatical studies which ally themselves to the problem of teaching, both on the inductive and deductive aspects, have left aside the immanence of mutants and minor variants in their intuitive and transductive expressions. In this short essay, we suggest transductive immanence as a needed and productive experimentation of the assertions of minor languages which, by allagmatic transmutation, would help us to understand and to experience the subjectivation processes – intuition, perception and creation. For that, the theoretic

reference of this experimentation, regarding philosophical procedures is based on the work of Henri Bergson, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucaultand Silvia Tedesco; as far as the linguistic-grammatical procedures, the works of Priscila Costa, Rosélia Silva, Lilia Lobo, Roberta Oliveira, Sandra Quarezemin and Luiz Peel. The grammars, when allagmatics and transductive, are metamorphosis of desires, affections, signs and morphosyntax; therefore, only with transductions originating from affectionate intuitions of minor languages, is that we will have healthy and fruitful experiences that reveal creativity and plural linguistic-grammatical awareness.

Keywords:
Morphosyntax. Rhizomes. Grammar.

1. Introdução

Por meio desta pequena introdução, compartilharemos alguns conceitos que surgiram como linhas e como rizomas e que se tornaram os dispositivos deste texto: o próprio conceito de rizoma, o de acontecimento, o de imanência, o de transdução e o de alagmática; posteriormente, a partir desses conceitos, veremos outros, tão importante quanto os primeiros: hibridizações, empirias, variantes menores e vivências mutantes.

Rizomas são linhas e relações; ora, nós também somos relações, linhas e segmentos, posto nos constituirmos de sentidos calcados em formas e em arranjos; daí sermos morfossintáticos a partir de acontecimentos, ou seja, sermos relações que se traduzem transdutivamente em formas e em arranjos de acontecimentos.

Acontecimentos surgem e traçam linhas imanentes; linhas que costuram traços e trapos, corpóreos e incorpóreos, numa profusão morfossintática de afetos, de signos e de efeitos, sendo que a imanência traça linhas com a transdução; e não, com a dedução e com a indução.

Assim acontecendo, os enunciados serão igualmente corpóreos e incorpóreos, resultados de palavras de ordem e de efeitos de sentidos (ou de defeitos de sentido), sempre a partir de individuações e de subjetivações transdutivas. E por que não faremos considerações dedutivas e indutivas? Porque a transdução é que move os seres de impulsos vitais a objetos técnicos; já deduções e induções se apresentam como procedimentos com inícios ou com fins transcendentais – o que não queremos.

E transduções são e serão sempre alagmáticas – misturas e trocas de efeitos, de afetos e de signos, que, misturados e trocados, constituir-se-ão como enunciados e sentidos e vontades de potência.

Caminhemos, pois, aos nossos conceitos.

2. *Rizomas e estruturas*

Os rizomas são as alternativas de Deleuze e Guattari às formas tradicionais de representar e organizar o conhecimento em e por estruturas representativas, constituindo-se como expressão máxima da multiplicidade (1985). Rizomas não são modelos, constituindo-se, propriamente, como multiplicidades relativas a considerações epistemológicas; sendo que sua organização do conhecimento é um modo de resistência contra modelos hierárquicos que refletem estruturas sociais opressivas.

Para os autores franceses, "o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza" (1995, p. 43), colocando em jogo regimes de signos muito diferentes.

Rizomas são, então, sistemas abertos em que os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. São então ligações ou relações e, em Botânica, são arcabouços lineares que estabelecem ligações entre raízes e bulbos.

Para Deleuze e Guattari (1995),

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48)

Na Filosofia da Linguagem, os rizomas são ligações que colaboram na composição dos nós que desenvolvem redes multiformes e variadas em relação a seus usos, conteúdos e funções, e que se abrem em todos as linhas direcionais.

Rizomas são multiplicidades, mas não são múltiplos que derivam de um, nem frutos de unidades; são frutos de dimensões e de direções moventes; daí não serem estruturas, e sim potências e modos e relações.

Chegando à movência, alcançamos os textos de nossos alunos; abordando, ainda, a sua mutação constante: só ocorrerão atualmente e virtualmente fenômenos transdutivos, se todo o trabalho consistir em experimentações igualmente moventes e mutantes, traçando rizomas entre textos variados dos discentes e textos que utilizem a variante linguística padrão.

Precisamos de correspondências rizomáticas entre experimentações e acontecimentos, já que muitas das experiências pelas quais nossos

alunos passam não acontecem, somente ocorrem, se considerarmos que acontecimentos são encontros com o fora, são forças que levam a pensar e a criar por meio de um corte no caos. De fato, o conceito de acontecimento está relacionado ao conceito de devir, de recomeço do tempo; enfim, à capacidade que o ser tem de se defasar em relação a si próprio. E o que seria essa defasagem? Digamos que a conjunção da experimentação com o acontecimento consiste na distinção entre um passado e um presente, entre um virtual e um atual, constituindo-se numa operação de cisão temporal, com o que concordam Bergson, Deleuze e Simondon.

Para esses filósofos, o acontecimento é o que subsiste e insiste no e do mundo quando envolvido pela linguagem, tornando-se possível, na forma de percepto, de função ou de conceito. O acontecimento é, então, o 'devivido' no entretempo, a introdução do fora no tempo, sendo experimentado na temporalidade do percepto artístico, da função científica ou do conceito filosófico. E esse fora não é transcendente, nem exterior – é imanente à incorporalidade da experimentação.

3. Transdução alagmática

Ao lado do conceito de rizoma, surge o conceito de transdução alagmática, trabalhado por Gilbert Simondon. O termo transdução, segundo as palavras do francês, refere-se tanto a fenômenos naturais quanto sociais, constituindo-se da seguinte forma:

> Uma operação física, biológica, mental, social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre a estruturação do domínio operado de região em região: cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, de modo que uma modificação se estende progressivamente ao mesmo tempo que esta operação estruturante. (SIMONDON, 2009, p. 38)

A operação transdutora, em relação ao social, está diretamente próxima à individuação em desenvolvimento. No nível físico, como o do cristal, a transdução ocorre sob a forma de repetição progressiva; mas, no nível social, a operação transdutora envolve constante variação e se abre a domínios heterogêneos. No nível social, que podemos chamar de vital, as atividades energéticas, funcionais e estruturais transbordam do ser, rumo a diversas direções, como se ao seu redor ele se multiplicasse em múltiplas dimensões.

Conforme Oliveira, Costa e Silva (2020),

> A formação do cristal não é resultante de um encontro entre uma forma e matérias constituídas previamente ou de forma fragmentada, mas, sim, de um desenvolvimento cuja deliberação emerge do âmago de um sistema metaestável ou, nas palavras do filósofo, do surgimento de um "germe cristalino" amorfo e rico em potenciais que passam a se estruturar "segundo uma disposição adequada de todas as partes entre si" (SIMONDON, 1995, p.84). Esse germe estrutural é que orienta não somente a matéria, mas também a energia potencial de todo o sistema em estado metaestável. Há que se considerar, portanto, que no nível físico, especialmente na individuação do cristal, além de ocorrer uma *relação*, também ocorre uma *energia potencial*. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 49)

Trata-se, pois, de um sistema aberto cujo equilíbrio é sempre oscilante entre as circunstâncias estáveis e os arrojos das transformações que ocorrem justamente nesse movimento. Em outras palavras, é um sistema transitório que é aparentemente estável, mas sempre capaz de mudanças.

Transdução é, de fato, o movimento de partida das atividades funcionais e rizomáticas que, abrindo-se a partir do ser, estendem-se em diversas direções, como se múltiplas dimensões do ser surgissem ao redor dele, construindo as individuações, tanto por processos abdutivos, quanto transdutivos. Dessa forma, a função da transdução é compreendida por meio de ações e movimentos que se propagam, gradativamente, de um domínio para outro e em várias direções, produzindo atrações, contágios, encontros e transformações, configurando as vivências dos processos transdutivos como uma descoberta transfiguratória que almeja devires e individuações (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020).

O uso desse conceito, no sentido teórico-filosófico, traz a compreensão de transdução como um processo de raciocínio – considerado como umas das partes importantes dos experimentos criativos linguísticos profícuos – pelo qual energia e forma se transformam em outras de natureza diferente.

O sentido etimológico do vocábulo transdução vem da conjunção de 'trans-' ('através') e '-dução' ('conduzir'), o que auxilia na compreensão da aplicabilidade do conceito e de sua função teórico-filosófica. Sendo assim, os processos trandutivos pedagógicos configuram uma condução realizada por mudanças, por níveis, por categorias e por transformações cartográficas, sempre a partir de processos de subjetivação imanentes aos aprendizes.

O bebê e a criança pequena não deduzem nem induzem, apenas transduzem, isto é, experimentam e observam, observam e experimentam

numa profusão de empirias que permite caminhos variados por repetições e diferenças.

4. A hibridização e a aprendizagem gramatical

Da mesma forma que a transdução alagmática, a hibridização é igualmente importante para a aprendizagem das gramáticas; e, quando dizemos gramáticas, estamos considerando a sua pluralidade fenomenológica, desde a gramática familiar (ou materna, caso a mãe seja a principal estimuladora), até a gramática da língua padrão, passando pelas gramáticas das turmas, das ruas, dos clubes, das igrejas e dos grupos marginalizados, até as gramáticas de outras linguagens – gramáticas visuais, sonoras, musicais, olfativas, tácteis, dentre outras.

A hibridização, em sua esteira pragmático-fenomenológica, dever ser compreendida como processo alagmático, sendo a alagmática vivenciada como coimplicação de estruturas e processos [alagmá+tica (ἀλλάγή = mudança, troca <deverbal de ἀλλάττω + técnica)].

Assim, por meio de trocas entre as várias áreas do conhecimento científico, da tecnologia, da filosofia e da arte, poderemos, considerando a transdução de sinais, aproximar-nos de uma aprendizagem mais natural das gramáticas – partindo das singularidades de cada bebê e de cada criança, e chegando a individuações igualmente singulares, até alcançarmos a normatividade gramatical padrão.

De fato, o bebê é um ser singular; para Deleuze, uma personagem conceitual, ou seja, um ser que carrega o conceito em potência, um bloco de afetos, um estrangeiro em sua própria terra (um forasteiro em sua própria casa). Para o bebê, não há partes, mas o todo; e seu devir vital flui entre planos de imanência e conceitos. A personagem conceitual caminha da manifestação de territórios para desterritorializações e reterritorializações absolutas, tanto do pensamento, quanto de sentimentos e percepções; já que as personagens conceituais têm seus traços diagramáticos unidos estreitamente aos seus traços pré-singulares. Dessa forma, o bebê é como um artista, já que suas imagens pertencem ao campo transcendental sem consciência – não representando, apenas singularizando.

Existem, pois, para o bebê, na origem da linguagem, palavras e pensamentos, sons e afetos; existe, ainda, algo anterior ao pensamento, quiçá traços ou balbucios (fluências que criam afetos e afetos que criam fluências) – traços e riscos, sonoros, gestuais e, depois, verbais.

As palavras têm, em seu início e em seu desenvolvimento posterior, algo de incorporal, algo que foi percebido com clareza pelos estoicos e comentado, com igual nitidez, por Deleuze e Guattari (esse incorporal é puro acontecimento – é afeto – é energia – é troca). O incorporal das palavras é o exprimível, algo que se situa entre as palavras e as coisas, como passagem, como acontecimento de uma significação, constituindo-se como verdadeiro espaço de ligação – um espaço sem coerção (o espaço do acontecimento).

Em referência aos signos, o incorporal vai da contemplação do som à imanência do devir; em relação ao objeto, caminha da pura qualidade ao genérico simbólico; e, no que toca ao interpretante, segue do simples fluir ao argumento remático. Há ainda um caminho em relação à intuição – donde o incorporal caminha do caos, enquanto movimento infinito e informe de acontecimentos, ao engrama[128] e, depois, ao grama[129].

Outro questionamento diz respeito ao pensamento e à linguagem enquanto conjunto de representações: devem ser compreendidos apenas como representações do mundo, natural ou cultural; ou, também, como apresentações dos traços (do traçar os mundos) – o que talvez inclua a intuição e outras atuações, ou performances humanas, como igualmente responsáveis pela criação semiótica, incluindo o diagrama (processo da criação semiótica transversal, responsável pela criação de signos localizados entre os índices e os ícones).

A hibridização é pragmaticamente alagmática, é troca, é mudança. O aprendizado transdutivo das gramáticas, que poderemos usar no decorrer de nossa existência linguística, caso persistamos como os bebês neste caminho intuitivo, é igualmente híbrido e alagmático, já que línguas e gramáticas são usadas na vivência e na construção de qualquer tipo de empiria ou de epistéme, de experimentação ou de conhecimento.

---

[128] Engramas são as marcas cerebrais deixadas por cada uma de nossas experiências; na neuropsicologia, engramas são formas como as memórias, sendo hipoteticamente guardadas devido a mudanças biofísicas ou bioquímicas no cérebro (e outros tecidos neurais), em resposta a estímulos externos.

[129] Gramas são traços, desde as garatujas infantis, até as letras e diagramas mais complexos; desses gramas é que surgiu, entre os gregos, a palavra gramática – a técnica de decifrar gramas, já que as primeiras gramáticas tinham, como objetivo principal, ensinar a ler, tarefa difícil no início da compreensão do texto grego antigo, sem pontuação e somente com letras maiúsculas.

A hibridização e a alagmática sugerem a diagramática, ou seja, a técnica ou o procedimento de operar com diagramas. E, para compreendermos melhor esta noção, algumas palavras de Becker nos ajudarão:

> O diagrama também não pode ser concebido como uma "ideia transcendente", afinal, o poder "tem como característica a imanência de seu campo, sem unificação transcendente". De sua informidade, não se pode concluir que o diagrama seja inativo; pelo contrário, ele nada representa, mas produz. É porque o diagrama age como causa do dispositivo, uma causa imanente, ou seja, "aquela cujo efeito o atualiza, integra e diferencia"; do que se pode afirmar que o dispositivo atualiza, integra e diferencia o diagrama, sem o que este restaria na "dispersão de uma causa não-efetuada". (BECKER, 2014, p. 22)

O que pode ser confirmado também por palavras de Deleuze, fonte de Becker: "a máquina abstrata é como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações" (2013, p. 46). Para Deleuze, Foucault construiu uma filosofia dos dispositivos, sendo que essa filosofia poder ser vivenciada como uma maquinaria de três peças: o lado de fora, o diagrama e o dispositivo.

Daí, o ensino e a aprendizagem da gramática não poderem ser nem apenas científico, nem artístico, nem filosófico; mas, a sua conjunção alagmática, a sua transdução híbrida.

5. Gramáticas: empirias ou epistémes

Gramáticas, se adotarmos procedimentos pedagógicos transdutivos e alagmáticos, serão primeiramente empirias (*empeirias*), ou seja, constituir-se-ão como experimentações linguísticas resultantes de impulsos vitais e constituintes de objetos técnicos; para só depois, após agenciamentos múltiplos, constituírem-se como conhecimento. E isso as diferencia dos objetos científicos, tecnológicos por natureza.

Assim, não podemos tratá-las, ao menos quando ensinamos a língua para infantes, como objetos tecnológicos, pois há diferenças enormes entre objetos técnicos e tecnológicos: o técnico advém de impulsos vitais; o tecnológico, de elaborações científicas.

Bergson, discutindo a duração como invenção e criação, postula o seguinte (2019, p. 12): "O universo dura. Quanto mais nos aprofundamos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo".

E o novo advém assim de impulsos vitais que atravessam igualmente tanto o mundo orgânico quanto o mundo dos objetos técnicos.

Citemos mais um excerto de Bergson:

> A vida aparece como uma corrente que vai de um germe a outro através de um organismo desenvolvido. Tudo se passa como se o próprio organismo não fosse mais do que uma excrescência, um rebento que faz brotar o germe anterior, esforçando-se por continuar um novo germe. O essencial é a continuidade do progresso que prossegue indefinidamente, um progresso invisível sobre o qual cada organismo visível cavalga durante o curto intervalo de tempo que lhe é concedido para viver. (BERGSON, 2001, p. 27)

A vida se constitui, então, como um impulso original e relacional, como uma verdadeira corrente processual; e, também, como um conjunto de procedimentos intuitivos e transdutivos – o que permite que o bebê aprenda por afetos, por perceptos e por experimentações de signos. Ora, o que acontece nas escolas de hoje é o contrário, o aprendizado por afecções, percepções e por interpretações de signos. Daí, os aprendizes acabam vivenciando apenas estados, já que afecções, percepções e interpretações são simples estados e transições, e não contínuos, como os outros três: afetos, perceptos e experimentações.

Como os objetos técnicos resultam de impulsos vitais, os objetos técnicos linguístico-gramaticais também surgem de impulsos vitais, como já dissemos quando nos referimos acima aos bebês. Assim, o que caracteriza nossa humanidade é nossa relação com os signos e com o tempo (com a duração), pois "sendo o tempo uma *duração* qualitativa, o processo de individuação apenas pode ser entendido como uma transformação permanente e contínua, como um fluxo" (NEVES, 2006, p. 65).

Donde não existirem pessoas totalmente individualizadas e estabilizadas, mas somente processos de individuação numa duração qualitativa estabelecida por segmentos: somos, de fato, animais segmentários, como afirmou Deleuze em várias de suas obras. Somos linhas duras, flexíveis e de fuga, o que nos torna processos e dimensões, inclusive na extensão linguístico-gramatical. Somos, então, segmentos linguístico-gramaticais duros, flexíveis e de fuga; o que pode ser exemplificado pelos textos científicos, filosóficos e artísticos (ou, sendo mais simplórios, por gêneros técnico-oficiais, acadêmicos e artísticos, respectivamente).

Oliveira e Quarezemin foram precisas ao afirmarem que uma das melhores formas de se trabalhar a gramática, na sala de aula dos anos ini-

ciais do ensino fundamental, é aquela que leva em conta a construção de segmentos de gramática.

Voltando aos infantes, as crianças pequenas, durante o processo de desenvolvimento de suas gramáticas, devem ter o mesmo prazer e a mesma troca lúdica que têm os bebês ao desenvolverem os primórdios da linguagem verbal – devem desenvolver intuições e percepções de suas durações.

Assim, bebês e crianças ultrapassarão o experimentado na imanência sem saírem do campo da experiência; pois acessar o campo transcendental, no qual são produzidos sujeitos e objetos, a partir de empirias, é entrar no virtual, contraefetuar o atual, sair da história e produzir o novo.

Essas forças dos bebês e das crianças são forças de contraefetuação da história e do vivido, como foi sugerido no parágrafo anterior, constituindo-se como seivas intuitivas e a-históricas, sempre a partir de segmentos que se sucedem intuitivamente.

Quando o bebê diz "Mamã!", ou "Papá!", ou "Papai!", ele expressou um signo que é um afeto e que está entre ideias, que transita entre ideias, que está entre séries (séries de afecções e de percepções / contínuo de afetos e de perceptos). Afetos são transições, são entre estados momentâneos; perceptos são também transições, contínuos e entre estados momentâneos. E, se assim são, os que permanecem são os contínuos, ou seja, os afetos e os perceptos, não afecções e percepções – puros estados.

Logo, por meio da transdução alagmática, com a presença da arte durante todo o processo de educação infantil, bebês e crianças, por meio de experimentações e devires, quando aprenderem signos e/ou afetos, aprenderão e apreenderão por contínuos e transições, o que permitirá que suas memórias vibrem ludicamente, guardando experiências e experimentações autênticas.

Serão, então, conscientes, quando estiverem experimentando seus traços, suas gramáticas e suas línguas, pois a consciência é a ideia da ideia; e a ideia se faz a partir de segmentos – duros, flexíveis ou de fuga.

O que importa, então, para o desenvolvimento da consciência, é que as experimentações aconteçam no limite entre o virtual e o atual, ou, em outras palavras, que virtual e atual, não real, sejam vividos como devires – como individuações, estando as individuações associadas, para

Gilbert Simondon (2020), às unidades perceptivas e à afetividade; em suma, às individuações psíquicas.

O indivíduo é, também para o pensador francês, o ser que aparece, que devém, quando há significação; e a significação ocorre apenas quando um ser individuado surge ou se prolonga no ser, individualizando-se (idem).

O humano, primeiro bebê, depois criança e, posteriormente, mulher e homem, individua-se com seus objetos técnicos (ferramentas, máquinas simples e máquinas mnemotécnicas), baseando-se sempre no devir, quando as experiências forem verdadeiramente experimentações, isto é, vivenciadas enquanto devires.

Os seres serão, assim, multifacetados, compondo-se como estágios do devir; e o devir será uma sucessão de fluxos, uma sucessão de soluções parciais de uma problemática, com o que concordam Simondon e Deleuze em muitas de suas obras.

Ponderando ainda sobre a individuação, processo que atualiza o virtual, e que virtualiza o atual, consideremo-la como conjunto de individuações humanas e individuações de objetos técnicos, como o fez Simondon. Dessa forma, tanto humanos quanto máquinas se individuarão reciprocamente, fazendo com que apareçam a transinvidualidade (a relação entre o humano e o técnico) e a tecnicidade (o modo de interação com a técnica), como afirmou Simondon em muitos de seus textos e de suas palestras.

Sem tecnicidade e sem transindividuação, não ocorrem aprendizagem nem experimentação de objetos técnicos aperfeiçoados, como a linguagem verbal com suas gramáticas; mas, há o contrário: bebês aprendem, provocam e desenvolvem a transindividualidade com suas mães, com seus seios, com seu colo e com seus carinhos; logo, com certeza, interagem com a técnica linguístico-gramatical, relacionando-se com palavras, ou com o que serão palavras, e com a humanidade.

E a linguagem verbal, como conjunto de ferramentas linguístico-gramaticais, constitui-se como interface entre bebês e mundo, tanto com seu mundinho materno, quanto com outros mundos que lhe forem abertos.

Bebês se individuarão, existindo; já que individuar-se é durar, é viver, é experimentar a própria humanidade e os objetos técnicos como

prolongamentos essenciais de seus impulsos vitais – é resolver uma problemática que resultará em devires.

É preciso, consequentemente, que os seres atualizem seus virtuais como produções positivas da realidade e da multiplicidade do mundo, como ensinaram inicialmente Aristóteles, os escolásticos e como desenvolveu posteriormente Bergson. Disso decorre que o aprendizado de objetos técnicos linguístico-gramaticais só ocorre com experimentações que atualizem virtuais e que virtualizem atuais.

E, para Hardt, a partir de considerações de Bergson (1993, p. 16), o movimento criativo da unidade da memória que passa para a multiplicidade presente é o processo de atualização; daí ser imprescindível que atualizemos, principalmente quando estivermos aprendendo, nossos virtuais; e que os tenhamos, é claro – o que ocorre quando realmente experimentamos e emitimos juízos perceptivos.

Voltando à proposta de Oliveira e Quarezemin (2016), em *Gramáticas na escola*, as crianças devem construir gramáticas, ou, mais precisamente, de acordo com o que estamos escrevendo, transduzi-las, para que realmente as vivenciem e as compreendam. As autoras citadas desejam que os alunos consigam explicar suas gramáticas; nós, a partir de procedimentos alagmáticos, desejamos que impliquem-nas, ou seja, que se dobrem sobre elas com prazer e com vontade igualmente lúdicos.

Surge, então, uma questão, de onde partir? O próximo excerto do texto trará a resposta.

6. Das variantes menores e mutantes

O ponto de partida de toda experimentação transdutiva e alagmática é o próprio indivíduo; logo, as experimentações desse tipo, no que se refere à produção linguística relacionada à alfabetização e ao letramento, devem ter os textos menores dos infantes como fonte de experimentação. Se a criança ainda não escreve, devemos usar seus desenhos; se ainda não desenha, seus enunciados orais; se ainda não fala, seus gestos e suas danças.

Dessa forma, a partir de transformações ou mutações próprias, bebês e crianças irão desenvolver suas textualidades, ampliando percepções até chegarem a textualidades padrões, ou não, caso suas histórias de

vida caminhem para produções textuais livres e para variantes igualmente mutantes.

E, é claro, o erro e a errância fazem parte desse processo, sempre como rizomas, sempre como linhas de fuga; o contrário, a fixação de textualidades padrões como únicas e certas, levará o indivíduo a perder sua capacidade mutante, o que a escola tem feito e repetido *ad infinitum*.

E por que mutantes? Somos, destarte, expressões mutantes, traços soltos, caminhos híbridos, linhas livres, metamorfoses de afetos e de perceptos; ou deveríamos sê-lo.

Somos, para Espinoza, relações, potências e modos; não somos substâncias; consequentemente, sendo relações e potências, constituímo-nos a partir de modos ou graus – modos de existência, modos de compreensão e modos de significação (no mundo, no intelecto e nas linguagens).

Somos linhas e meios, somos afirmações e valores, somos sentidos e significados, somos incorporais e corporais; logo, devemos assumir nossas diferenças e nossas mutações, para que sejamos paradoxalmente íntegros e quebrados (nossa inteireza deve ser igualmente ética, estética e lógica; assim como nossa quebradeira).

Somos, destarte, linhas, segmentos e traços, em todas as nossas formas de expressão, sejam elas linguístico-gramaticais, musicais, visuais, teatrais, ou de qualquer outra espécie; e, portanto, devemos traçar nossas vidas nós mesmos.

7. Considerações parciais

Como considerações quase que conclusivas deste trabalho, gostaríamos de oferecer ao leitor alguns devaneios ou traços lúdicos deste nosso processo, na forma de síntese assintética e paradoxal.

É preciso que mudemos nossa conduta nas salas de aula de língua portuguesa, acrescentando a arte de modo alagmático, e não como simples disciplina ou matéria; é necessário, igualmente, que compreendamos o que é a transdução mutante e também alagmática; pois nossos infantes estão cansados da falta de afetos, da falta de signos e da falta de perceptos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, R. C. *Direito e poder em Vigiar e punir: os conceitos de dispositivo e diagrama em Michel Foucault* (uma leitura a partir de Gilles Deleuze). Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2014. 122f.

BERGSON, H. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

_____. *L'Évolution Créatrice.* Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1995.

_____. *Qu'est-ce que laphilosophie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

HARDT, M. *Gilles Deleuze, an apprenticeship in Philosophuy*. London: UCL Press, 1993.

LEVY, T. S. *A experiência do fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOURA, P. R. de; VIDAL, F. A. P. Transdução de sinais: uma revisão sobre proteína G. *Scientia Medica*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2011.

NEVES, José Pinheiro. *O apelo do objeto técnico*: a perspectiva sociológica de Deleuze e Simondon.Porto: Campo das Letras, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Arte-Cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____; _____; _____. *Educação-Cartografia*: possibilidades de agenciamentos, experimentações e devires na educação infantil. João Pessoa: Ideia, 2020.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Fabiane Aparecida. Língua-estrutura e língua-acontecimento: um olhar sobre o tópico “gramática/discurso” da proposta curricular de Santa Catarina. In: VASCONCELOS, A.W.S. de; VASCONCELOS, T. S. de. *Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos.* Ponta Grossa-PR: Atena, 2020.

SIMONDON, Gilbert. *L’individu et sagenèsephysico-biologique.* Grenoble: Jérôme Millon, 1995.

_____. *La individuación a la luz de lasnociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus y Las Cebras, 2009.

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane de Jesus Reis de Freitas (UFMS)
josiphg@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo é uma reflexão sobre o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos e o uso das tecnologias digitais no 9º ano do Ensino Fundamental, mais precisamente da atuação didático-pedagógica de professores de Língua Portuguesa que operam nessa etapa do ensino e com isso mostrar qual a seu trabalho na formação do aluno para que esse tenha leitura crítica de mundo. Sabemos também que a formação e atualização do professor contribui muito com seu fazer pedagógico. Para realização desse trabalho foram feitas coletas de dados com professoras do 9º ano do ensino fundamental, por meio de entrevista semi estruturada contendo 11 (onze) questões que tratam do assunto sobre tecnologias no ensino e aprendizagem da língua portuguesa e o reflexo desse procedimento na formação de leitores competentes e críticos.

Palavras chave:
Tecnologias digitais. Formação do professor. Pedagogia dos Multiletramentos.

ABSTRACT:

The present study is a reflection on the work with the Pedagogy of Multiliteracies and the use of digital technologies in the 9th year of elementary school, more precisely the didactic-pedagogical performance of Portuguese Linguage teachers who operate in this stage of teaching and with that show what to their work in the formation of the student so that he has a critical reading of the world. We also know that teacher training and updating contributes a lot to his pedagogical practice. In order to carry out this work, data collections were made with teachers from the 9th year of elementary school, through a semi-structured interview containing 11 (eleven) questions that deal with the subject of technologies in the teaching and learning of the Portuguese language and there flection of this procedure in the training competent and critical readers.

Keywords:
Digital Technologies. Teacher training. Pedagogy of Multiliteracies.

1. Introdução

Desenvolver atividades educacionais orientadas ao desenvolvimento de práticas dos multiletramentos ainda é um dos desafios para muitos professores, que vezes, sua formação não possibilitou recursos necessários para a efetivação desse trabalho em sala de aula, tendo em

vista que a Pedagogia dos Multiletramentos é uma nova forma de ensino, e ainda há muito o que se aprender com essa proposta.

A necessidade de uma educação linguística voltada a orientar alunos-cidadãos a entenderem a diversidade inerente às práticas de linguagem, materializadas em textos impressos e digitais, são questões de nossos tempos modernos. Aliando-se um ensino de linguagem que contemplem aulas conectadas com a realidade social em que vivemos, com os diversos recursos tecnológicos é a grande sacada da proposta Pedagógica dos Multiletramentos.

Para tanto, o professor precisa de formação adequada e de se manter informado, atualizado sobre as transformações sociais que ocorrem dentro e fora da escola, ampliando possibilidades de lidar com as linguagens e seus suportes impressos e digitais. De todo modo, amparados em compreensões ideológicas dos letramentos, Rojo e Moura (2012) lembram que os docentes precisam incluir em suas práticas um ensino voltado para os aspectos hipermidiáticos, com o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação.

Isso posto, o presente estudo tem por objetivo geral reconhecer os usos das tecnologias digitais na disciplina de língua portuguesa com turmas do 9º ano do ensino fundamental e para tanto temos como objetivos específicos saber se as professoras entrevistadas têm acesso as plataformas digitais em seus respectivos ambientes de trabalho e como fazem usos dessas ferramentas em suas rotinas pedagógicas. Diante disso, nasce a seguinte indagação: Qual a importância das tecnologias nas aulas do ensino de língua portuguesa e como a formação do professor pode auxiliar no processo ensino aprendizagem para se ter alunos críticos?

Através do referencial teórico que norteou este estudo, bem como da coleta de dados adquiridas com a entrevista, obtivemos a clareza para realizar reflexões sobre a importância do uso de textos diversos bem das mídias digitais na formação de cidadãos críticos.

2. *Multiletramentos, o uso das tecnologias e a formação do professor*

Conforme Rojo e Moura (2012), um professor que adere ao uso dos multiletramentos, no seu fazer pedagógico, alia a tecnologia das plataformas digitais ao processo de ensino e aprendizagem. Da escolha dos gêneros textuais diversos trabalhados de forma simples por meios da tecnologia traz maior interesse, estímulos, bem como resultados positivos

no que diz respeito a formação de um aluno “leitor competente” e “cidadão crítico”.

Diante disso, podemos dizer, ainda de acordo com Rojo e Moura (2019), que os multiletramentos são caracterizados por um trabalho pedagógico que parte das culturas de referências dos alunos, ou seja, do universo que ele conhece, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, ampliando assim seu repertório cultural, possibilitando sua formação de leitores competentes e críticos. Para tal trabalho é fundamental o uso das diversas plataformas digitais, bem como das diversas mídias sociais.

Segundo Soares (2018), a troca de experiências é uma das formas em que o saber é objetivado e assim passível de ser registrado”. Dessa forma esse saber é um importante ponto de partida para pesquisa em educação, para refletir e trabalhar os problemas pertinentes à prática docente. Assim o saber docente é o reflexo da ação e das reações adquiridas e consolidadas por intermédio da prática cotidiana da profissão docente. O saber docente “pode ser transmitido ou trocado entre os pares, os professores em exercício. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. O trabalho em coletividade, no dia a dia, aliado ao conhecimento teórico doprofessor vai fazer com que se chegue a um nível de ensino e aprendizado cada vez mais elaborado, tecnológico e efetivo. Então:

> Propor pesquisas por meio da internet sobre temas diversos; promover a produção de textos multimodais (paródias, chistes, remixes, charges, vídeo minuto, blog, fanfics, ou outros gêneros sugeridos pelo próprio estudante) sem deixar de estimular e motivar a criatividade e individualidade de cada um; promover a comparação de textos as diferentes mídias tais como filmes, séries, documentários, músicas fotografias, reportagens, dentre outras. (Adaptado de ROJO; MOURA, 2012, p. 84-92)

Assim concordando com Kleiman (2008) que os saberes docentes são plural e revela a dimensão real do fazer pedagógico oriundo da experiência profissional. Nesse campo de construções sociais que são processadas constantemente, os sujeitos envolvidos diretamente com a prática educativa estão imersos em experiências diversas. Tais vivências contribuem para a formação constante da prática docente, o que nos permite dizer que o professor sempre está em processos de aprendizagem no cotidiano de sua prática.

Cope e Kalantzis (2009, minha tradução) pressupõe a importância da sistematização do saber docente, das experiências plurais e heterogêneas que se dão dentro da sala de aula e, por isso, tornam-se essenciais para reflexão e possível solução de problemas e desafios que emergem dessa realidade, a da prática docente. É nesse campo da prática docente e da linguagem, da articulação entre os diferentes conhecimentos que se constroem as práticas sociais cujo uso constante da língua integra os processos de interação entre os sujeitos e as realidades diversas.

É essa compreensão do professor de línguas quando interpelado sobre os desafios da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula que propomos pesquisar. Tendo como parâmetros a perspectiva da realização do fazer pedagógico profissional e do conhecimento de suas percepções que emergem dos relatos das experiências deles, dos sujeitos-professores pesquisados.

Segundo Gaydeczka e Karwoski (2015)as práticas pedagógicas com recursos dos multiletramentos são ainda um desafio e para que haja efetividade no processo ensino aprendizagem é necessária uma formação adequada para os educadores, equipamentos tecnológicos nos ambientes escolares que estejam ligados a provedores de internet, pois dessa forma o fazer pedagógico se tornará efetivo. Quando falamos do trabalho com a língua portuguesa e nas suas mais diversas ramificações podemos concluir que os textos escolhidos para reflexões e produções dos alunos, quando aliados aos recursos tecnológicos se torna uma excelente arma na formação do cidadão e leitor crítico.

Kalantzis e Cope (2020) em seus estudos sempre propõem aos "novos professores" que refletir e propor soluções aos desafios de ensinar os usos diversos das línguas pressupõe a atitude ativa do professor de línguas diante das práticas atuais de socialização dos alunos, do cotidiano de vida deles, além da escola. Sendo assim, é necessário perceber que o professor de línguas, para exercer sua profissão, passa a ter que atender a um "perfil" socialmente construído e decisivo para a formação dos alunos por meio da mediação de conhecimentos sobre a língua (materna, estrangeira). Esse perfil está diretamente ligado a postura político social, a prática didático pedagógica e concepção da língua e é adquirido com a busca constate de conhecimentos.

Ainda parafraseando Kalantzis e Cope (2020) a tríade desejada quanto à atitude do professor, podemos dizer que é a "postura político social" que se reflete ao compromisso com a sociedade e com o objetivo

de formar cidadão críticos, a postura "didático pedagógica" que deve estar voltada para um trabalho de ensino–aprendizagem significativo e contextualizada socialmente. Com isso, o professor compreende a "concepção de linguagem". Em outras palavras,

> [...] além de mediar os processos de interação e formação em sala de aula o professor tem de dominar as diversas ferramentas que dinamizam os usos linguísticos na realidade do mundo, uma vez que ensinar línguas requer ir além da prática do cotidiano escolar, requer intercâmbios, interfaces com a multiplicidade do uso da língua, com sua natureza social, funcional e libertadora. (BARBOSA, 2014 p. 44)

Assim, conforme Rojo e Moura (2019) é por meio da Pedagogia dos Multiletramentos que a realidade se desponta com suas diversidades sociais e culturais nos diversos textos que nos são apresentados por meio das plataformas digitais. À vista disso, destaca-s a realidade da evolução tecnológica no qual a linguagem e a língua se aproximam do ato de falar, ler e escrever de forma crítica, construindo assim um aprendizado, através da dinâmica do mundo digital, e a interação com esse universo digital se faz presente no cotidiano de todos os setores da aprendizagem.

Trabalhar a linguagem no ensino de Língua Portuguesa precisa elucubrar a noção das práticas socialmente contextualizadas dos usos destas para inserir os sujeitos envolvidos numa dinâmica social ativa, democrática, cidadã, como orientam os diversos textos oficiais que regulam o ensino e aprendizagem de línguas nas instituições de ensino de Educação Básica no Brasil.

3. Motivação, técnica e o tipo de pesquisa

A motivação do presente estudo surgiu a partir de leituras e participação nas atividades de reforço para alunos do ensino fundamental II que ministrava, e constatei, por um período de mais ou menos 3 meses, que as atividades de produção textual, gramática e leituras propostas pela professora eram sempre trabalhadas a partir de gêneros impressos (tiras, HQs, revistas e jornais). Observei nos alunos do reforço certo desinteresse nas leituras e assuntos abordados nos textos, o que me levou a almejar compreender melhor como se pode desenvolver a leitura e a escrita tendo em vista aspectos dos dias atuais, que têm colocado os/as alunos/as a cada dia mais em contato com uma grande diversidade de linguagens e de formas de vida, potencializada pelas tecnologias digitais da *internet*.

A técnica utilizada para a obtenção das informações do presente estudo éa entrevista semiestruturada que, conforme Flick (2004, p. 106), "funciona como uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa", pois é por meio dela que podemos obter uma ampla visão das experiências, das vivências culturais, sociais, dos sujeitos entrevistados. Segundo Rosa (2008, p. 29), a semiestruturada, permite dar ênfase "à importância de questões que primem pela subjetividade, permitindo dessa maneira que o participante da pesquisa tenha a possibilidade de apresentar suas representações acerca do tema levantado". Nessa linha de raciocínio, Flick (2004) assegura que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador comparar dados, o que é muito importante para as reflexões dessa pesquisadora no capítulo que aborda justamente os comparativos da entrevista.

Quanto ao tipo da pesquisa, dentre as qualitativas, definimos o Estudo de Caso. Para Yin (2005), trata-se de investigação de um fenômeno contemporâneo que parte de um contexto geral e que tenta esclarecer as decisões a serem tomadas diante desse contexto. Conforme o autor:

> O Estudo de Caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. 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. (YIN, 2005, p. 33)

Para esse estudo realizamos uma entrevista semiestruturada com professoras de língua portuguesa do 9º ano de uma escola pública e duas privadas localizadas na cidade de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, Brasil. Para isso, foram encaminhadas por e-mail um documento contendo 11 questões que argüiram sobre é a metodologia usada para trabalhar com a língua portuguesa e os recursos tecnológicos utilizados nas aulas. Os registros e dados obtidos através desta entrevista foram gravados e transcritos para estudos, análises e reflexões dessa mestranda.

No presente artigo será exposta a entrevista com a professora que foi identificada com a letra A. Esta, atua na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola rede pública municipal da cidade de Campo Grande-MS com turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Formada em Letras com Pós-Gra-duação *stricto sensu* Mestrado. E já está atuando com essa disciplina há 5 (cinco) anos.

4. *Da entrevista às reflexões sobre a atuação da professora (Entrevista com a professora A)*

Em um momento tão delicado da saúde mundial, pois desde o mês de março de 2020, quando foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia da Covid 19, as escolas foram fechadas e os alunos tiveram que estudar à distância em suas casas para ser evitado ao máximo aglomerações e com isso os contágios. O presente estudo, estava sendo planejado para ser em duas etapas: a entrevista com as professoras e observação de 15 dias em sala de aula do 9º ano para um registro, na prática, de como a tecnologia é possível tanto para leitura como na produção do texto.

Enfim, foi possível somente a entrevista semiestruturada com as 4 (quatro) professoras e realizadas através de recursos tecnológicos da internet. De posse das entrevistas, inicia-se uma nova etapa, a de reflexões baseadas nos aportes teóricos que nortearam o presente estudo. Tendo em vista nosso objetivo geral que é reconhecer o uso das tecnologias digitais na disciplina de língua portuguesa com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, bem como nossos objetivos específicos, saber se as entrevistadas têm acesso às plataformas digitais em seus ambientes de trabalho e como utilizam essa ferramenta na sua rotina pedagógica,surgiu-nos a seguinte indagação: Qual a importância das tecnologias nas aulas do ensino de Língua Portuguesa e como a formação do professor pode axilar no processo ensino e aprendizagem para se obter alunos críticos? Recordando, que para este artigo trouxemos as reflexões somente da professora A.

4.1. Entrevista com a professora A

A Escola Municipal, onde a professora entrevistada atua está localizada na periferia da cidade de Campo Grande-MS. Possui uma sala de recursos com poucos computadores, mas com acesso à internet. Antes da Pandemia da Covid 19, a sala era muito usada pela professora em suas aulas.

A primeira pergunta da entrevista foi sobre o uso da tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa, se é usada, que usa e para qual finalidade?

Em sua resposta a professora A, nos diz que faz uso das tecnologias digitais em sala de aula e no período pré-pandemia da Covid 19, usava para produção de textos, o CANVA, dentre outras plataformas.

Com o período pandêmico passou a usar o *Google Drive* como recurso devido a abrangência de contatos. Ela é favorável ao uso das tecnologias, pois além de estimular os alunos traz o conhecimento de diferentes gêneros textuais, ampliando vocabulários e horizontes.

Observa-se que a Professora A faz uso de recursos tecnológicos em suas aulas de Língua Portuguesa e entende que o aluno é o autor de suas próprias construções. Assim lembramos Cope e Kalantzis (2009, tradução minha) que dizem que trabalhar com os multiletramentos através da tecnologia é inserir aquele que aprende a um universo não formalista, mas sim de compreensão e criticidade do que se lê. Confirmamos com Kleiman (2008) que é importante também destacar as práticas de competências individuais tanto do processo de leitura quanto de escrita. E a tecnologia é uma ferramenta adequada e estimuladora para o processo de ensino–aprendizagem.

Assim pode-se dizer que as práticas de multiletramentos estão numa etapa vigorosa crescente no Brasil e que estas não estão dissociadas do uso das plataformas digitais. Kleiman (2008) aponta esse aumento ao crescente interesse teórico em busca de explicações sobre fenômenos sociais. Assim percebemos que a professora A, oferta o uso da tecnologia em suas aulas e procura trazer seus alunos ao conhecimento e construção de seus saberes.

Na questão 2 (dois) a professora A é questionada se na escola em que trabalha existe acesso dos alunos à tecnologias.

Ela responde que sim e que os computadores ficavam disponíveis em uma sala de recursos e muitas vezes, dois alunos usavam uma mesma máquina, devido a quantidade ser inferior ao número de alunos. Nota-se, através da resposta que a escola onde a professora A atua, possui acesso às tecnologias, não com muitos recursos, mas os disponibilizados são utilizados em uma sala de recurso. Com isso, trazemos uma ideia de Cope e Kalantzis (2009, minha tradução) que todas as escolas não só podem, como devem; mesmo aquelas com poucos recursos podem fornecer experiências de aprendizagem engajadora e eficazes.

Mais uma vez, buscamos Rojo e Moura (2012), quando relatam em seus estudos que, com a chegada das novas tecnologias (*Ipods*, celulares, *tablets*, etc.), há também uma nova forma de comunicação, bem como contato com outros tipos de textos e outras realidades, isso faz parte de um contexto contemporâneo, logo a escola não pode ficar de fora dessas transformações globais.

Na questão 3 (três), a professora foi questionada sobre qual a finalidade do uso das tecnologias com seus alunos:

Para a professora A, a tecnologia quando usada na sua aula de língua portuguesa tem como objetivo a produção de textos através do contato com diferentes gêneros textuais que são propagados no mundo digital. Para ela essa forma de produção amplia os horizontes do aluno, fazendo com que tenham mais criatividade, bem como criticidade.

Para Kalantzis e Cope (2020), a tecnologia é um recurso precioso no processo ensino–aprendizagem da língua, pois até mesmo quando se propõem atividades que sejam de pesquisa no *Google*, por exemplo, e mesmo que esse aluno tenha que transcrever para o caderno sua bem sucedida pesquisa, já se tem um processo de multiletramento em ação. Então nas produções textuais com uso de tecnologia é possível que o aluno venha produzir textos como cartas argumentativas ou abertas, exposições de opiniões a respeito de um assunto, seja ele polêmico ou não, enfim tudo vai depender dos objetivos da aula, mas o professor deve sempre trazer em seus objetivos que o letramento bem como o multiletramento são importantes para a formação de leitores competentes e críticos.

Na questão 4 (quatro) perguntamos a professora A se os seus alunos têm acesso à *internet* em casa e para que a utilizam. A resposta foi a seguinte:

Segundo a professora A, nem todos seus alunos têm acesso às tecnologias em suas casas, mas os que têm precisam de orientação para o uso das mesmas. Para ela, a informação não é conhecimento, ou melhor essa informação precisa ser transformada em conhecimento e para isso é necessária a orientação desse trabalho.

Kleiman (2008) argumenta em seus estudos sobre letramento que o que interessa mesmo é a construção de objetivos bem definidos no que se refere a educação, interessando atingir com o ensino um processo culturalmente crítico. Para que isso ocorra, é necessário sim a orientação do professor no que diz respeito ao processo ensino–aprendizagem quando se trata de tecnologias também.

No questionamento 5 (cinco) a professora é perguntada se observa nos alunos alguma dificuldade em utilizar a tecnologia para o trabalho com os conteúdos escolares.

Para professora A, os alunos que têm internet em casa, estão bem habituados com os recursos tecnológicos e apresentam mais facilidades em receber suas tarefas, bem como realizá-las.

Com essa resposta lembramos de Cope e Kalantzis (2009, minha tradução) quando nos mostra que existe uma dinamicidade nos domínios contemporâneos do trabalho, da cidadania e da vida cotidiana. E essas variáveis estão diretamente ligadas aos canais tecnológicos que interferem na comunicação e consequentemente da aprendizagem. No momento em que estamos passando por uma pandemia é perceptível esse mecanismo de transição em todos os setores da sociedade, uma vez que o isolamento social nos obrigou a trabalhar, estudar e até mesmo socializar por meio de plataformas digitais e com certeza terá mais facilidade de interação aquele que tem acesso aos recursos tecnológicos.

Segundo Rojo e Moura (2012) as tecnologias sempre trazem muita troca de conhecimentos entre professores e alunos e essas trocas são muito bem vindas para que se tenha contato com o universo do multiletramento.

A professora usa também o *e-mail* em suas aulas, embora seja um dos recursos tecnológicos mais antigo, é muito bem vindo no processo de produção da comunicação. Embora os mais jovens usem mais o *WhatsApp*, com recursos de áudio, a professora A faz muito bem em ofertar em suas aulas mais esse recurso para assim ampliar os conhecimentos de seus alunos.

Na questão 6 (seis), perguntamos a professora qual o tipo de trabalho ela realiza com os alunos por meio do uso das tecnologias digitais.

A professora relata que, apesar das dificuldades, tem trabalhado com textos diversos; usa muito da plataforma Quiz, *e-mails* para receber textos prontos, aplicativos de gravação de vídeos, onde o aluno possa ler o que produziu, recursos do *WhatsApp* dentre outros. Mais uma vez com Cope e Kalantzis (2020.) “a variedade de gêneros textuais digitais contemporâneos, ampliam a participação do leitor na produção, resgata a autonomia no processo de criação”. Assim é possível dizer que esse processo vai além da interação homem máquina, passando então para “homem conteúdo”, “homem narrativa”, “homem crítico”.

No processo pandêmico, em que nos deparamos, nunca se usaram tantos os recursos tecnológicos em todas as esferas, com as escolas não foi diferente. Todos tiveram que aprender e reaprender a trabalhar à dis-

tância e lançando mão de todos os recursos possíveis devido às aulas a distância, nunca o multiletramento esteve tão presente no processo–ensino aprendizagem. Assim observamos que os alunos que têm contato com as tecnologias estão à frente nessa corrida pelo conhecimento.

Quando questionada, na pergunta 7 (sete), se acha importante utilizar tecnologias digitais no processo educacional e por quê, a professora A respondeu:

A professora A argumenta que nos dias atuais tudo é feito através de tecnologias: bancos, compras, aulas na modalidade EAD, enfim, estamos num momento de "inserção acelerada das tecnologias digitais" (ROJO; MOURA, 2012, p. 82). E com a aceleração das mudanças de velhos conceitos os novos leitores também estão surgindo, já não são mais um ser solitário e sim um leitor global que atravessa fronteiras buscando novas informações, novas culturas e aproximando-se da cultura mundial globalizada.

Cope e Kalantzis (2009, minha tradução) em seus estudos trazem que esse processo de aproximação via mídias digitais faz com que mudanças sociais sejam bem vindas. Então, nada mais positivo que deixar as tecnologias adentrarem nas escolas para que se rompam com barreiras e se criem uma nova ordem mundial de leitores críticos e competentes.

No momento histórico atual, com toda essa revolução tecnológica, os meios de ensinar requer novas ferramentas, que não sejam apenas giz, quadro-negro, ou ainda, cadernos, lápis e borracha. Aos poucos, vamos ter que lançar mão dos diversos recursos digitais e os professores terão que estar preparados para essa revolução.

Na questão 8 (oito), a Professora A foi questionada sobre o que havia mudado, com a pandemia de Covid 19, em suas aulas, no que diz respeito à prática de ensino da disciplina que leciona.

A professora nos revela que teve que aprender e se reinventar para conseguir ministrar suas aulas via plataformas digitais, teve que aprender a fazer vídeos, a conhecer novas ferramentas, dentro de editor de textos, teve que buscar novos recursos de textos e atividades dentro das plataformas que já conhecia e por fim teve que aprender a lidar com novas plataformas já existentes que ela mesma não tinha familiaridade. Cabe aqui observarmos a questão da importância da formação dos professores no que diz respeito à tecnologia.

Kalantzis e Cope (2020) em seus estudos fizeram vários apontamentos para a importância da tecnologia que requer do professor de língua(s) um desenvolvimento e um domínio das novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e capaz de formar alunos letrados e críticos. As tecnologias em sala de aula ainda é um recurso pouco utilizado, por ter um custo mais elevado e nem todos os meios escolares possam ainda dispor, mas é importante frisarmos que se trata de uma aquisição necessária e urgente. Se queremos cidadãos leitores competentes e críticos é necessário investir.

Na pergunta 9 (nove), levantamos um questionamento se houve dificuldades por parte dos alunos no que diz respeito a aprendizagem nesse período de isolamento social devido a pandemia de Covid 19.

Segundo a professora, as dificuldades foram muitas, e a principal delas foi, num primeiro momento, a familiarização com a tecnologia, pois são muitos detalhes que é preciso ter um conhecimento prévio. Nesse caso, a professora buscou manter um relacionamento de aprendizagem mutua com seus alunos no que diz respeito à manipulação dos recursos tecnológicos, pois muitos deles têm um conhecimento maior no processamento da ferramenta digital e isso foi um ganho positivo no seu trabalho e os alunos passaram a sentir que faziam parte daquela aula.

Essa relação professor – aluno – aprendizagem é marco importante em toda cultura educacional, mesmo que à distância e *on-line*. Isso nos traz à mente Kleiman (2008), que em seus estudos sempre mostra que durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Com isso, a dinâmica do trabalho educacional frutifica quando se mantém uma relação mutua de ensino e aprendizagem, e todos têm ganhado com essa relação positiva. Com o estudo da linguagem não é diferente é preciso haver trocas de conhecimentos, os alunos têm sua bagagem e trazem consigo experiências que serão úteis para o processo de letramento bem como multiletramento.

A décima (10) questão, foi se todos os alunos tiveram acesso às tecnologias digitais para participarem das aulas *on-line*:

Segundo a professora entrevistada, a pandemia acentuou a desigualdade entre os alunos, ela nos revelou que muitos, não têm alimentos adequados em casa. Na tentativa de amenizar essa desigualdade a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), imprimiu apostilas para que os alunos sem acesso à internet pudessem, por meio de seus pais ou responsáveis, buscar esse material para seus estudos. Mas ela nos disse também

que esses alunos precisaram de ajuda para executarem as tarefas solicitadas e mais uma vez essa ajuda ocorreu de acordo coma as possibilidades de cada um, muitas vezes estudavam do "jeito que dava". Então na opinião da nossa entrevistada para esses alunos, nessas condições, a aprendizagem não aconteceu de forma satisfatória causando prejuízos a essa clientela mais pobre.

Temos uma realidade de pobreza e miséria no Brasil, e Campo Grande-MS é parte dessa realidade, quando a professora expõe a dura realidade de muitos de seus alunos, percebemos que nem todos, nessa corrida educacional, conseguirão estar em um mesmo pé de igualdade. Porém, muitos são os esforços em prol de um ensino melhor e nesse momento todos os recursos são válidos para amenizar a desigualdade no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Podemos aqui concordar com Kalantzis e Cope (2020), que sempre retratam em suas obras que as tecnologias são um caminho sem volta na educação, principalmente quando nos referimos a língua portuguesa, pois dessa forma é possível formar leitores conscientes do mundo onde vivem e com a criticidade de quem lê e não apenas decodifica símbolos gráficos, mas que entende,podendo questionar e argumentar. Esse processo é o que chamamos de leitura de mundo, leitura crítica e competente.

Na questão 11 (onze), perguntamos se a professora A, em geral, percebe que as tecnologias favorecem uma abordagem mais colaborativa, ou mais crítica. De que forma?

Para nossa entrevistada, embora as aulas presenciais sejam insubstituíveis, ela percebe que a tecnologia torna o aprendizado mais crítico e colaborativo sim, pois o professor tem um "mundo em suas mãos" quando pode utilizar todos os textos a que as plataformas disponibilizam. Ela também complementa que as realidades dos alunos são deveras importantes no processo ensino–aprendizagem. Portanto, existe um aprendizado que ocorre de maneira mutua quando se leva em consideração os saberes que os alunos já trazem consigo.

Com a resposta da professora entrevistada, lembramos de Kleiman (2008), que aborda justamente o desenvolvimento cognitivo do aluno através de um processo de ensino–aprendizagem, onde se leva em conta seus conhecimentos prévios. Trabalhar com os conhecimentos que os alunos trazem consigo quando vão para a escola é fundamental para que eles se sintam parte dessa janela de conhecimentos, e dessa forma

seu aprendizado consequentemente se tornará efetivamente crítico. Com isso, temos então o conceito de multiletramentos, considerando que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens, levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações.

E a tecnologia das plataformas digitais tem um grande papel nessa discriminação de culturas, pois, através dessas plataformas multiletradas, obtemos contatos com as diferentes formas de comunicação e isso amplia o universo letrado do sujeito que as penetra. Observamos que a professora entrevistada tem clareza do quão importante é a seleção de texto diversos que estejam dentro das plataformas digitais para seu fazer pedagógico com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da escola onde trabalha.

Assim, terminamos a entrevista concordando respectivamente que ainda há um caminho longo a se percorrer para que se tenham professores qualificados através de seus respectivos cursos de formação onde possam ter segurança em usar adequadamente a tecnologia aliada ao ensino da língua portuguesa. Lançar mão dos recursos tecnológicos, bem como a escolha de textos que provoquem no aluno a reflexão é um desafio necessário na formação de alunos leitores competentes e críticos.

5. Considerações finais

Ao longo do artigo, repetimos várias vezes as palavras: alunos leitores críticos, leitores competentes e cidadãos críticos. Todos esses termos estão intimamente ligados à Pedagogia dos Multiletramentos, pois, através desse trabalho, se consegue trazer o aluno a uma reflexão da realidade em que vive. Uma aula de Língua Portuguesa, que vincula a realidade com o aprendizado da língua, sem aquelas maçantes aulas de memorização de regras gramaticais são esperadas nos dias atuais.

O papel da tecnologia no processo ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa é um outro fator preponderante, pois dá mais condições ao educador de buscar novas fontes de textos, tornando-se assim importantes ferramentas para o aprendizado nos dias atuais. Já não cabem mais aulas, onde se usam apenas quadro-negro e giz, ou cadernos, canetas e lápis, a escola precisa estar inserida nesse novo processo e isso foi constado principalmente no ano de 2020 (ano da pandemia de Covid 19), onde as aulas tiveram que acontecer através do uso de diferentes recursos tecnológicos.

Buscar o aprimoramento de nossos educadores para essa nova forma de enxergar o ensino aliando à tecnologia com o trabalho pedagógico é fundamental. Investimentos na formação do professor é uma necessidade. Um professor com uma formação adequada e consistente formará também cidadãos críticos. As aulas de Língua Portuguesa são os principais caminhos para o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Enfim, não nos cansemos de pensar, refletir e até mesmo repetir que o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos é o caminho a ser seguido se almejarmos um universo mais amplo e globalizado de ensino e aprendizagem. Se desejamos formar cidadãos críticos e leitores competentes, todo investimento nessa nova concepção de ensino é o caminho a ser seguido. Assim podemos afirmar que a tecnologia aliada ao processo de ensinar e aprender é possível e viável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eudes Dias.*Letramentos e Multiletramentos*: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna-BA. Ilhéus-BA: UESC, 2014.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies; new leteracies; new learning. *Pedagogies: An Internacional Jornals*, 4 164 a 195. 2009. Disponível em: http://www.informa.world.com. Acesso em: 16 -04-2021. (Minha tradução)

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI. Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e os desafios para o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino da língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, v. 18, n. 1 p. 151-74, Pelotas, jan./jun. 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas-SP: UNICAMP, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

_____. *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; Moura, Eduardo. *Letramentos, Mídias e Linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo P. do Couto. *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismo para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-68.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

"MUSA CAPENGA": A POESIA MENOR E A NEGAÇÃO DO SENTIMENTO ROMÂNTICO

Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

Tendo por base o método comprado, o presente artigo traz para discussão a obra "Musa Capenga" (1928), do escritor e folclorista Édison Carneiro, publicada de 24 setembro a 27 de novembro de 1928, no extinto jornal soteropolitano, "A noite". "Musa Capenga" (1928) foi redescoberta pelo pesquisador Gilfrancisco Santos e republicada em livro, 2006, com alguma fortuna crítica. Dentre as observações realizadas, a partir da referida obra poética, serão preocupações centrais a operação teórica a partir do conceito de literatura menor, construído por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1977), e a desconstrução do sentimento romântico tradicional, realizada pelo eu-lírico da obra. O artigo faz parte do projeto "Xangô a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), tendo em vista a relação de Édison Carneiro com a cultura afro-brasileira e mais especificamente afro-baiana.

Palavras-chave:

Édison Carneiro. Musa Capenga. Literatura Menor

ABSTRACT

Based on comparative method, this article treats about "Musa Capenga" (1928) by writer and folklorist Édison Carneiro, published from September 24th to November 27th, 1928, in the extinct Bahian newspaper "A noite". In 2006, Gilfrancisco rediscovered and republished Carneiro's work on book-shape, adding it some critical fortune. Our approach to that work starts from Deleuze & Guatarri (1977) conception of minor literature and from the deconstruction of traditional romantic feeling, carried out by the lyrical-self. As, longing his life, Édison Carneiro maintained relations with Afro-Brazilian religious culture in general, and Afro-Bahian specifically, the article results of "Xangô: a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", a research project founded by CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Keywords:
Édison Carneiro. Musa Capenga. Minor Literature

1. Introdução

Trazer para o conhecimento do púbico a face poética do folclorista, etnólogo Édison Carneiro constitui-se em considerável contribuição para os estudos literários brasileiros e afro-brasileiros. "Musa Capenga"

(1929) é uma obra juvenil e ao mesmo tempo enunciadora do que viria a ser o intelectual Édison Carneiro, logo cedo chamado de Mestre Antigo, por seu destaque entre os amigos e colegas de estudos.

A partir da redescoberta realizada pelo pesquisador Gilfrancisco Santos (2006) foi possível apresentar a obra poética e discutir "Musa Capenga" (1929) neste artigo, sob as perspectivas da literatura menor e da negação do romântico sentimento amoroso. Nas linhas que seguem um pouco do viés libertário de Édison Carneiro será mostrado e discutido, tendo em vista a significativa participação deste escritor nas letras e na cultura brasileiras.

2. *Musa Capenga*

Eu sempre ouvi dizer que a gente não faz revolução só com armas. Pode fazer com poesia, com cultura, essa é a minha proposta.
(RUFINO, 2011, p. 97)

Com apenas 16 anos de idade, Edison Carneiro publicou uma série de 31 poemas no jornal soteropolitano "A Noite",uma revolução com poesia, atitude possível. Os 31 poemas foram impressos entre 24 de setembro e 27 de novembro de 1928. A redescoberta e comprovação do viés poético de Edison Carneiro devem-se ao trabalho de Gilfranciso (2006), publicado no livro "Musa Capenga". A ideia do título não fora inventada por Gilfrancisco. Em uma das páginas do livro, constam fotografias do jornal com o título "Musa Capenga", encimando os poemas, que, por sua vez são identificados por algarismos romanos e logo abaixo o título de cada texto. Dois poemas não possuem títulos, apenas a numeração.

Apesar do livro organizado por Gilfranciso ser composto, também, por uma fortuna crítica a respeito de Edison Carneiro, maior interesse, neste momento, é o seu capítulo 05, no qual estão impressos os poemas e a apresentação feita por Cid Seixas (2006). Esta apresentação é o único artigo sobre os poemas de "Musa Capenga" no livro de Gilfranciso. Que se tenha notícia, além do artigo de Seixas, há um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Letras Vernáculas de Carlene Vieira Dourado. O lembrado TCC foi orientado em 2008 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) pelo autor da pesquisa que se inscre-

ve[130]. A verticalização na poesia de Edison Carneiro fora oportunizada por Gilfrancisco a outros pesquisadores. Importante e necessário dizer, o quanto a redescoberta de Gilfranciso contribui para este trabalho e para diversos outros pesquisadores que necessitariam, talvez, de anos para encontrar essas valiosas fontes primárias, denominadas, também, pelo pesquisador citado, como já dito, de "Musa Capenga".

A "(...) anamnese a ação – mistura de gozo e de esforço – que leva o sujeito a reencontrar, *sem o ampliar nem o fazer vibrar*, uma tenuidade de lembrança: é o próprio *haicai*. O *biografema* (veja-se *SFL*[131]) nada mais é do que uma anamnese factícia: aquela que eu atribuo ao autor que amo", diz Barthes (2003, p. 126). O esforço e o gozo em trazer à tona textos oriundos de uma anamnese foram realizados pela obra de Gilfrancisco, cabe, o gozo da verticalização, o gozo do reencontro do material já selecionado e a construção de um olhar. É como o contemplar de uma foto, que possibilita o estreitamento daquilo que quisesse fruir (BARTHES, 1984a, p. 98).

Seixas (2006) lembra que

> [...] curiosamente embora chamado de poeta, o fato da existência do livro em folhetim não era lembrado mesmo pelos amigos e admiradores que ainda trazem na memória a atuação intelectual de Edison Carneiro. E tal continuaria ocorrendo não fosse a acuidade investigatória de Gilfrancisco. (SEIXAS, 2006, p. 15)

É fato que a produção literária de Edison Carneiro, até onde se tem notícia, foi breve. Lembra-se, do romance *Lenita* (1929), feito por ele, Dias da Costa e Jorge Amado, conjuntamente. Também se recorda de pequenas novelas, contos publicados em jornais. A interpretação crítica da produção literária carneiriana servirá, dentre outras perspectivas, para discutir a evolução do pensamento do escritor.

Com distribuição restrita e infelizmente, até hoje, inalcançável ao mercado editorial, excetuando alguns Sebos, "Musa Capenga de Gilfrancisco fora publicado em 2006 pelo selo "As Letras da Bahia"", da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), órgão vinculado à Secretaria de Cultura do Estado (SECULT). Na folha de rosto, conta-se com a lembrança aos 30 anos da morte do Mestre Antigo: "Edição Comemorativa aos 30 anos da morte de Edison Carneiro 1972–2002" (GILFRAN-

---

[130] Mais especificamente o TCC foi orientado e defendido no DCHT (Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias) – *Campus* XXIII da UNEB na cidade de Seabra-Bahia.

[131] Livro: *Sade, Fourier e Loyola*.

CISCO, 2006, p. 6). Ainda não há notícias de uma segunda edição do livro de Gilfranciso, tal como ocorreu com o "Musa Capenga" de 1928, publicado em folhetim. Dificilmente, seria um exagero de certeza, afirmar que não houve outra publicação dos poemas de Edison Carneiro. Faz-se, aqui, "(...) a relação de todas as fruições: as da vida e as do texto, onde uma mesma anamnese" pretende captar "(...) a leitura e a vida" (BARTHES, 1987, p. 69).

Sobre a utilização do termo folhetim, Seixas (2006) explica que

> Embora esta palavra seja habitualmente usada para os romances e novelas editados, em fragmentos, nas páginas dos jornais, acreditamos ser também a que melhor define a publicação igualmente fragmentária de Musa Capenga nas colunas do diário *A Noite*, de Salvador, no período de 24 de setembro a 27 de novembro de 1928. (SEIXAS, 2006, p. 14)

Como na atualidade, na época, um dos veículos privilegiados de publicação e de ter leitores era o jornal, seja ele exclusivamente impresso como no passado ou virtual e/ou impresso como hoje. Também em "Musa Capenga" (1928), problemas com o Mercado Editorial são abordados. Faz-se necessária a divulgação da lista dos poemas e suas respectivas datas de publicação no jornal soteropolitano "A Noite", conforme o Quadro 01, a seguir:

QUADRO 01: "MUSA CAPENGA" (TÍTULOS)

Ord.	TÍTULO	DATA DE PUBLICAÇÃO
1.	I — DA PRIMAVERA	24 de setembro de 1928
2.	II— SEIOS	25 de setembro de 1928
3.	III — CONTO CURTO	26 de setembro de 1928
4.	IV— RECORDAÇÕES	27 de setembro de 1928
5.	V— S/ TÍTULO	28 de setembro de 1928
6.	VI— DESPRENDIMENTO	12 de outubro de 1928
7.	VII — FILOSOFIA DE ALGIBEIRA	13 de outubro de 1928
8.	VIII — O QUE FALTA A/UNS	15 de outubro de 1928
9.	IX — ESCULTURA IDEAL	15 de outubro de 1928
10.	X — IDIOTAS	17 de outubro de 1928
11.	XI — TODOS OS SANTOS! ...	18 de outubro de 1928
12.	XII — PAPÉIS TROCADOS	19 de outubro de 1928
13.	XIII — OSTRACISMO INTELECTUAL	22 de outubro de 1928
14.	XIV — AMEAÇA	22 de outubro de 1928
15.	XV — POR UM BEIJO	23 de outubro de 1928
16.	XVI — S/ TÍTULO	24 de outubro de 1928
17.	XVII — AMORES	27 de outubro de 1928
18.	XVIII — RALHANDO	03 de novembro de 1928
19.	XIX — CONFISSÃO	03 de novembro de 1928
20.	XX — MARIA VAI COM AS OUTRAS	05 de novembro de 1928

21.	XXI — SÓ ASSIM!	06 de novembro de 1928
22.	XXII — HORÓSCOPO	08 de novembro de 1928
23.	XXIII — TU	09 de novembro de 1928
24.	XXIV — MEU AMOR!	12 de novembro de 1928
25.	XXV — A CHUVA DA SÉ	13 de novembro de 1928
26.	XXVI — BUCÓLICA	16 de novembro de 1928
27.	XXVII — TÉDIO	17 de novembro de 1928
28.	XXVIII — ONTEM E HOJE	20 de novembro de 1928
29.	XXIX — IMPOSSIBILIDADE	21 de novembro de 1928
30.	XXX — MEU AMOR	23 de novembro de 1928
31.	XXXI — ADEUS	27 de novembro de 1928

3. Edison Carneiro e a poesia menor

Classificações fazem-se todos os dias. Abrindo mão de comentar o soneto de Gregório de Matos no todo e principalmente as suas implicações sobre a expressão "mulatos desavergonhados", mas sem esquecer que há esta passagem, toma-se emprestados alguns de seus versos para dar outros sentidos.

> Em cada porta um bem frequente olheiro,
> Que a vida do vizinho e da vizinha
> Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha
> Para o levar à praça e ao terreiro
> (MATOS, 2016)

Gregório de Matos queixa-se daquilo, que pode proporcionar uma anamnese a partir dos depoimentos sobre a vida do outro. Evidente, que há em cada porta, em cada caminho da pesquisa, da produção e difusão do conhecimento um frequente olheiro, que tudo pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha para levar à praça e ao terreiro. Na escuta, na espreita e na esquadrinha há também a classificação. Uma classificação diferente daquela feita pelos vigilantes da vida alheia.

Mesmo sendo diferentes dos olhares dos investigadores da vida alheia, que tem por finalidade o escárnio pelo escárnio, pesquisadores e pesquisadoras também se submetem à dúvida e à contestação, nem sempre elegantes e respeitosas. Faz-se este preâmbulo, menos por medo ou preocupação, e, mais por desejo de deixar claro e em negrito, que há mais riscos ao tentar classificar um poeta a partir de sua obra feita aos 16 (dezesseis) anos de idade do que a tentativa de classificação de um poeta, diz sua obra, já na fase madura. O risco aumenta quando, aparentemente, a produção deste escritor, de 16 anos de idade, como artista da criação literária, pode ter-se encerrado rapidamente, ao menos para efeito da reali-

zação eficazmente pública de uma literatura, entretanto, classificar é preciso.

Por conta da idade e talvez mesmo pelos poemas publicados, alguns irão dizer que a produção poética de Edison Carneiro se trata de uma literatura menor. Não será esse o conceito de literatura menor utilizado para classificar, adjetivar, qualificar a produção poética de Edison Carneiro, levando em consideração "Musa Capenga".Contudo, se se trata ou não de uma literatura de menor expressão de qualidade ou de menor vulto artístico, ver-se-á, posteriormente, no decorrer desta escrita. Por enquanto, contenta-se com os caminhos que levarão a afirmar que Edison Carneiro produz uma literatura menor, a partir do que dizem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) no livro *Kafka por uma literatura menor*.

Propõe-se, que o caminho seja primeiro, o de estabelecer o que vem a ser uma literatura menor, uma visita e uma apreciação do conceito são fundamentais. Ao contrário de determinar uma diminuição da literatura, para Deleuze e Guatarri (1977, p. 30) é "(...) a glória de uma tal literatura ser menor, isto é, revolucionária para toda literatura". Para tanto, apontam três conjuntos de características da literatura menor, as quais seguem por ordem:

> Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é de qualquer modo, que a língua é aí modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE; GUATARRI 1977, p. 25)

> A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político. Nas 'grandes' literaturas, ao contrário, o *caso individual* (familiar, conjugal, etc.) tende ir ao encontro de outros casos não menos individuais, servindo o meio social como ambiente e fundo; embora nenhum desses casos edipianos seja particularmente indispensável, todos 'formam um bloco' em um amplo espaço. A literatura menor é totalmente diferente: seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele. É nesse sentido que o triângulo familiar se conecta com outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos, os quais determinam os valores do primeiro. (DELEUZE; GUATARRI 1977, p. 26)

> A terceira característica é que tudo adquire um valor coletivo. [...] é a literatura que se encontra encarregada positivamente e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios

> de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. [...] *a lite*ratura tem a ver com o povo. (DELEUZE; GUATARRI 1977, p. 27)

Após as necessárias citações a respeito do que vem a ser Literatura Menor, resume-se, dizendo que:

1) a literatura menor realiza-se dentro de uma língua maior, que pode ser modificada ou usada em sua intensidade e desterritorializa conteúdos, consequentemente a cultura, faz a reterritorialização;

2) será sempre política e o pessoal e individual serão utilizados como pretexto para alcançar o coletivo;

3) tudo adquire valor coletivo, enunciação coletiva e revolucionária;

4) é realizada por uma minoria de poder.

Feito isso, busca-se o conceito na obra "Musa Capenga", sem perder de vista que a crítica da cultura permeia as ações do poeta. Evidente que a poesia é interpretada, mas também o poeta, intrinsecamente ligado à sua produção. Para um olhar que se pretende culturalista, portanto que, sem esquecer o estético, priorize os aspectos da cultura presentes no texto literário, tratando-o, também, como um documento da memória cultural, esses parênteses são imprescindíveis. Como não teria intenção um autor ao escrever um texto se o faz com uma intenção determinada para alcançar determinado público? Tendo a intenção, o autor não estaria morto. Conforme Campagnon (2014) mesmo Barthes, entre os defensores da morte do autor, admite a intencionalidade do autor. A questão a ser considerada é que

> [...] não se trata, em princípio, de privar-se dos testemunhos sobre a intenção, venham eles do autor ou de seus contemporâneos, porque às vezes, são índices úteis para a compreensão do sentido do texto; o que é preciso é evitar substituir a intenção do texto, uma vez que o sentido de uma obra não é necessariamente, idêntica à intenção do autor e é mesmo provável que não o seja. (CAMPAGNON 2014, p.79-80)

Campagnon (2014) considera as contribuições de Foucault (2016) em *O que é um Autor*, de Barthes (1984b) em *Morte do Autor* e de questionadores deste último. Se, entre outras contribuições, Foucault (2016) estabelece as diferenças entre Autor e signatário de uma carta, por exemplo, e coloca o autor com o fundador de uma discursividade, tal o *logoteta* de Barthes (1967), Focault é mais enfático em relação à morte do autor.

Barthes (1967) queixa-se do centralismo da explicação da obra através do autor. Ele declara que o "(...) *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto". Diz que "(...) o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura" e que o poder do *scriptor*, é o de misturar as escritas, nenhuma delas originais, existindo, portanto, a multiplicidade e não a originalidade. Nega um sentido último para o texto e atribui ao leitor o poder das múltiplas interpretações e da multiplicidade do texto.

Compagnon (2014) consegue encontrar em discussões divergentes de intencionalistas e anti-intencionalistas, sinais de convergências, que contribuem para explicar o posicionamento desta pesquisa, que se inscreve neste momento, diante da morte ou não morte do autor. Começa explicando que "(...) mesmo os censores mais ferrenhos do autor mantêm, em todo o texto literário, uma certa presunção de intencionalidade (...) o que faz com eles não o tratem como se fosse produto do acaso" (CAMPAGNON, 2014, p. 78). Continua dizendo que não se "(...) permite a facilidade de confundir a intenção do autor como critério de interpretação, com os excessos da crítica biográfica" (CAMPAGNON, 2014, p. 78).

Contrapõe duas posições que acredita extremas do confronto entre anti-intencionalista, a exemplo de Barthes, e intencionalistas como Picard. Este prega ser "(...) imprescindível procurar no texto o que o autor quis dizer, sua 'intenção clara e lúcida' (...) esse é o único critério de interpretação" (CAMPAGNON, 2014, p. 78). Sobre os anti-intecionalistas, diz Campagnon (2014, p,78) nunca "(...) se encontra no texto senão aquilo que ele (nos) diz, independente das intenções do autor; não existe critério de validade de interpretação".

Campagnon (2014, p.78) conclui que é absurdo o maniqueísmo pregado por anti-intecionalistas e intencionalistas, considera possível "(...) procurar no texto aquilo que ele diz com referência ao seu próprio contexto de origem (linguístico, histórico, cultural)". Continua defendendo o fim dos citados maniqueísmos, admitindo a possibilidade de "(...) procurar no texto aquilo que ele diz com referência ao contexto contemporâneo do leitor" (CAMPAGNON, 2014, p. 78).

Entende-se, que é preciso compreender a morte do autor como a necessidade de não realização de um procedimento de adivinhação do que o autor disse. Obviamente, os sentidos dos textos mudam com o tempo e de acordo com os contextos, mas eles, os textos, permanecem com o poder de comunicação e de encantamento. Como não buscar uma

provável intenção de Edison Carneiro na composição de seus poemas? Como não considerar possibilidades de uma mensagem primeira emitida, quando da publicização de quaisquer obras de arte? Uma diferença entre a arte e o panfleto é que mesmo fora do contexto histórico a arte fará sentido.

Relacionar com o contexto histórico informações sobre a vida do autor levará a algumas interpretações críveis, sem impedir, quando necessário e possível for, uma interpretação alegórica, dentro dos limites permitidos da obra. A interpretação por alegorias contidas no texto pode fazer o crítico enxergar as ações de um Hermes como ações de Exu ou o inverso, desconsiderando, inclusive, as sociedades nas quais as obras e as deidades nasceram e se situam. Contudo, para a proposta em questão, torna-se imprescindível, o lugar de fala do autor/escritor, visto que há a proposta da percepção da cultura, na qual o autor/escritor está inserido. Sendo assim, se o autor está morto e o leitor o substitui, aqui o autor é chamado à vida por uma presunção de intencionalidade, sem necessariamente apagar os poderes de reinvenção do texto pelo leitor, pelo crítico. Desta forma, retomou-se a discussão, falando do autor/escritor.

Será situado o escritor Edison Carneiro, membro da Academia dos Rebeldes. Conforme Soares (2005, p. 67) a data de fundação da Academia dos Rebeldes é controversa, contudo "(...) desde 1927, os rapazes que viriam a formar essa agremiação já se reuniam para discutir literatura e outras questões relacionadas à cidade do Salvador", portanto um ano antes da publicação de "Musa Capenga". Não obstante, como "(...) confraria, a Academia dos Rebeldes é fundada em 1930, na reunião que acontece na sede de um centro espírita localizado no Terreiro de Jesus, conseguido por intermédio do pai de Edison Carneiro" (SOARES, 2005, p. 74).

A intenção era que a Academia dos Rebeldes fosse uma anti-academia, questionando os padrões da época e principalmente a subserviência aos cânones europeus. Soares (2005, p.68) informa que o "(...) termo 'rebeldes' expressa também a insatisfação com uma nação cuja literatura e outras artes estavam ainda fortemente impregnadas das influências portuguesa e francesa, não só na Bahia, como nos grandes centros culturais do país". O teor revolucionário da Academia dos Rebeldes e de seus membros já os colocava sob uma perspectiva do que Deleuze e Guatarri (1977) compreendem como Literatura Menor. Os Rebeldes formaram-se para subverter a ordem, desterritorializar, por conseguinte não se-

ria diferente com um de seus membros mais influentes, o Mestre Antigo Edison Carneiro.

4. O antirromantismo de "Musa Capenga"

Os poemas de "Musa Capenga" são como crônicas, inspiram-se no cotidiano, no dia-a-dia, no vislumbrar imediato ao que se passa na janela para não perder a oportunidade e o espaço no jornal. Misturado a outros pensamentos, daí, novamente, comprova-se a pertinência da relação com o extraliterário. A temática mais presente é o amor, melhor, o desejo sexual, a posse da mulher ou das mulheres, jamais um amor inalcançável e, parafraseando Fernando Pessoa (1960), jamais um fingimento de uma dor, que és uma dor que deveras sente. Não se finge uma dor de amor, que de fato é sentida e que por ser expressão artística deveria fingir esse sentimento, pois não há dor sentida e isso é declarado pelo eu-lírico, assim como não há preocupação com uma forma fixa de poema. O fingimento poético existe, mas não o fingimento de uma dor amorosa.

O que esperava a sociedade soteropolitana do início do século XX de uma poesia impressa de declarações de amor em um jornal, senão o respeito aos dogmas cristãos de pureza e da virgindade da mulher? Como seria visto o desejo de "seios" e "ancas", vindo de um jovem negro, de família com formação acadêmica e pobre, contradizendo a expectativa do leitor mediano? A julgar pelos conceitos de moral da referida época, a carnalidade e volúpia do eu-lírico, produzidos por Edison Carneiro, devem ter causado protestos das famílias e da sociedade conservadora.

Estas famílias eram as principais leitoras de jornal. Em medida barthesiana, escritor e leitor são um mesmo ente (BARTHES, 1982, p. 51), visto que o autor teria sido assassinado e o leitor emerge escritor de um novo texto através da fruição da obra lida. Provavelmente, a leitura realizada pela sociedade conservadora não teria sido a mais favorável para a continuidade de um escritor em seu ofício sonhado. Por mais que assuma uma postura de convocação da fala e do lugar de fala do autor/escritor, admite-se, também, uma leitura alegórica, desta forma, enuncia-se a possibilidade da interpretação alegórica, aquela realizada pelos significados das alegorias, afinal, as posturas podem ser complementares. O antirromantismo da poesia a coloca em uma condição cada vez mais de uma literatura menor, distante dos quereres e desejos da estética burguesa dominante, daquela pregada nas academias. O diálogo nunca

deixa de acontecer, ainda que seja revelado pelo desprezo, pela depreciação.

O desejo adolescente de romper com os padrões vigentes torna-o revelador do "macho" ansioso pela conquista. Caberia, em outro contexto, talvez, uma análise a partir das teorias de gênero, o que não será feito aqui, levanta-se a sugestão. Há um poema intitulado "Seios", no qual se revela o desejo por

> uns seios
> tentadores, pequeninos, fascinadores.
> [...]
> agarraria aqueles seios, beijaria-os
> morderia-os, e, depois,
> tonto de gozo
> juntaria-os como travesseiros
> e tiraria uma soneca
> em cima dos seios
> da menina e moça
> (CARNEIRO, 2006, p. 68)

A fixação pelos seios femininos e por tudo o mais que significasse a realização do amor carnal continua em outros poemas. Sejam os "seios rojos, helenos", as "ancas fartas e opulentas" (CARNEIRO, 2006, p.76) do poema "Escultura Ideal" ou em outros poemas, o eu-lírico a declarar seu desejo de possuir a amada e de pedir para

> navegar como os peixes
> daqui para lá,
> nesse teu corpo de rainha,
> como numa piscinazinha...
> (CARNEIRO, 2006, p. 99).

O desinteresse pela manutenção dos dogmas do cristianismo e pela moral da época, policiadora dos corpos, levam às facetas de uma negação do eu-lírico romântico. Como não comparar o eu-lírico carneiriano, libidinoso e desconstrutor dos ideais de pureza românticos, com a tragédia de José Matias, personagem do conto com o mesmo nome, construído pelo realista português Eça de Queiroz (2016)? José Matias é o romântico, que não realiza o amor carnal com a amada e por isso morre ridicularizado, faceta de um texto da estética realista. O eu-lírico masculino de Edison Carneiro não se apega a essas questões tão caras a José Matias. Tal como Elisa, a amada de José Matias, tanto o eu-lírico masculino, quanto à voz feminina, que dialogam nos poemas de Carneiro, possuem vontades, desejos sexuais, exercem suas liberdades. A voz feminina, quando aparece, também pode repelir, impor limites:

III
Conto Curto

Filhinha, diga-me cá
uma coisa
Sua mãe está doente
e seu eu lhe desse um beijo
você gritaria meu nome ?
— qual! O médico
pediu o maior silêncio.
— Se eu lhe abraçasse ?
— Também não.
— Se lhe comprimisse ?
— Não faria nada.
— E se eu apagasse a luz ?
— Eu lhe daria um bom
par de murros no focinho !
(CARNEIRO, 2006, p. 69)

Na mistura de galanteios e notícias de conquistas amorosas, assume-se o caráter descompromissado com ideias conservadoras das realizações afetivas da época, contestando a hipocrisia do fingimento monogâmico da sociedade, publicamente. Como na literatura menor, o caso individual, o galanteio adquire um valor coletivo: a contestação da moral de uma época.

Eu tenho três...
e muitos há
que andam atrás
de uma só
a quem dediquem
o coração
(CARNEIRO, 2006, p. 75)

E para um golpe de misericórdia nas juras de amor eterno é dito "se você não me quiser... / eu não me mato, não!" (CARNEIRO, 2006, p. 83). Mesmo dentro dos poemas de amor, o adolescente Edison Carneiro, faz com que o eu-lírico critique, ironize abertamente, os costumes cristãos baianos da época, pois por duas vezes utiliza o termo *chic*, inversamente ao que seria de fato considerado *chic*. Primeiro, para associar o chique à pouca racionalidade e pouca inteligência (CARNEIRO, 2006, p. 78), depois para conotar que uma moça *chic* deveria ser mais liberta, sexualmente, algo de reprovável na conduta para as adaptações do chique baiano (CARNEIRO, 2006, p. 84), mas associado ao rompimento com o provinciano. A ironia é uma prova irrefutável de intenção autoral, pois ela tem a evidente intenção de dizer o contrário do que estar sendo dito, ares enunciadores da Academia dos Rebeldes.

A contestação dos costumes franceses baianos é a desconstrução da moral das classes dominantes soteropolitanas. Mesmo através das palavras de amorosidade, faz-se uma literatura menor para desconstruir a burguesia vigente. A classe dominante é logo denunciada no primeiro poema, "Da Primavera", que separa o eu-lírico da "(...) linda, Cremilda" (CARNEIRO, 2006, p. 67) desejada, pois diz que

> Se não fosse
> a grande distância
> que me separava
> do teu carro,
> eu teria
> dado um pulo
> e festejado
> a Primavera —
> beijando-te na boca.

O veio marxista aparece, revolucionariamente, embrenhado nas poesias românticas, como já dito, de outro romantismo, diverso do que se compreende como a estética Romântica do Século XIX, por isso também antirromântico. Dentro do aspecto folhetinesco e também, buscando as características de crônicas nas poesias comentadas, a fala coletiva surge ao colocar-se, desde o primeiro poema, como um estudante desprovido, economicamente, por isso discriminado, afastado das oportunidades. Sem dúvida, mistura-se eu-lírico com o autor, por isso a escolha por uma abordagem que também inclua o extraliterário, sem excluir a força de fala do próprio texto.

A relação autor e obra é muita cara aos estudos literários. Mata-se ou não o autor na leitura e interpretação de obras literárias. Argumenta-se, desta forma, para evidenciar, que não há a intenção de práticas de adivinhação, mas do ouvir a voz do texto e a voz vinda dos fragmentos de vida do escritor, considerando contribuições extraliterárias ou extratexto. Talvez pudesse ser considerado contraditório utilizar-se da *biografemática* barthesiana e negar, em parte, a sua determinação da morte do autor. Não há contradições, mata-se Barthes para reinterpreta-lo, fundi-lo com ou sem intérpretes em seus diversos fragmentos *biografemáticos*. Retornar-se-á a Edison Carneiro.

Ambos, eu-lírico e autor, possuem gulosos olhares de macho para as mulheres e prontos para outra aventura a quaisquer momentos, que fossem rejeitados. Associado a esse sentimento de desdém para com o desprezo e a rejeição do outro, há a ameaça, traduzida no poema de mesmo nome, que ao invés de pedir aos céus ou aos anjos a posse da a-

mada, recorre à religiosidade afro-brasileira. Afinal, qual seria a diferença entre uma reza, uma novena para Santo Antônio, um pedido a Jesus Cristo ou a outra deidade com o fim de conseguir um casamento e um *ebó* de amor feito por Jubiabá, caboclo do famoso Pai de Santo Manuel Severiano? Para Edison Carneiro não há diferenças hierárquicas, não obstante, sabe-se que a fé afro-brasileira tem sido diabolizada há muito tempo, inclusive durante a juventude do Mestre Antigo.

Desde este período já se sentia o teor revolucionário da escrita de Edison Carneiro. A ameaça maior no poema "Ameaça" é a proposta de equidade entre as culturas, encontrada nas entrelinhas do discurso "pelas mãos/ do grande mago/ Jubiabá" (CARNEIRO, 2006, p. 83). Deve-se lembrar que em 1935 foi lançado o romance *Jubiabá* de Jorge Amado, amigo de Edison Carneiro. Ao chamar o elemento da religiosidade negra, com naturalidade, para a resolução de problemas amorosos, expõe um posicionamento descolonizador. A voz de uma minoria ecoa através de uma língua maior, portanto, uma literatura menor. Traz, também, ao debate, a fama e a procura de religiões afro-brasileiras nos anos 1920, algo facilmente comprovado através dos jornais da época, de pesquisas como as de Júlio Braga (1995), também do romance amadiano “Tenda dos Milagres”(2000), e, por exemplo, da matéria jornalística publicada no Jornal “A Tarde” em 10 de fevereiro de 1925, na qual, um bilhete à Iemanjá e sua autora são achincalhados, assunto para outro artigo.

Para melhor atestar a intencionalidade desconstrutora do sentido romântico, é de bom alvitre consultar as páginas do romance “Lenita” (1929). A citada obra fora escrita conjuntamente por Oswaldo Dias da Costa, Jorge Amado e Edison Carneiro. São ao todo 12 (doze) capítulos, sendo 04 (quatro) capítulos para cada jovem escritor. Apesar dos três pares de mãos para construir a obra, não se pode queixar de falta de coerência e coesão no romance, portanto o que é dito/escrito por um é endossado, complementado pelo outro, desta forma tudo é dito por todos.

A desconstrução do sentimento romântico permeia todo o romance. Lenita, personagem, que empresta nome à obra, morre, ao descobri ter sido possuíada por um chinês, enquanto dormia. Levanta-se, corre e drasticamente é atropelada. Todos os personagens, que insistem em abdicar da vida de prazeres e resolvem cultuar o amor platônico são ridicularizados. Um desses personagens, Costa Vieira, chega a ser chamado de “último romântico” (AMADO, 1929a, p. 37). O mesmo Costa Vieira é surpreendido pela personagem Ester-Alda, que cansa das “(...) coisas lin-

das que tinha o sabor de virgindade e a faziam pensar na beleza e no amor platônico do romantismo" (AMADO, 1929a, p. 39). Ela era

> sensual e moderna [...] não se contentava com as frases belas de Costa Vieira. E um dia, para o escândalo dele e para sua tristeza, lhe perguntou:
> — E os meus seios? Porque você não fala na beleza dos meus seios? (AMADO, 1929a, p. 39)

A predileção por seios deveria ser um dos hábitos dos rebeldes, vide o poema "Seios", em "Musa Capenga". Costa Vieira do romance *Lenita* (1929) possui características similares à José Matias, personagem de Eça de Queiroz. A ridicularização do sentimento romântico, da atitude romântica de abstinência carnal em *Lenita*, coaduna-se com o comportamento do eu-lírico de "Musa Capenga". Afinal,

> Enquanto Ester-Alda, nos braços de Alberto, procurava conhecer todos os gozos e todas as volúpias, Costa Vieira, nos bars da Cidade, como todo romântico namorado traído, se embriagava, com o fito de esquecer a infiel. (AMADO, 1929b, p. 71)

Nega-se o culto ao sofrimento, pois para os românticos de *Lenita* (1929), "(...) o sofrimento era (...) a razão única das suas vidas" e esses românticos são apresentados como exemplos a não serem seguidos. Românticos do século XX, seguidores de modelos para agradar os salões e as academias. "Musa Capenga" (1928)e "Lenita" (1929) complementam-se, nesse sentido, pois são antirromânticas e demolidoras da moral burguesa e cristã.

5. *Considerações finais*

Desta forma, foram discutidas algumas possibilidades de leituras da poesia de Édison Carneiro. "Musa Capenga" (1928) para além da fruição estética; é uma obra enunciadora dos compromissos de seu jovem autor com a cultura e a sociedade brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. Capítulo III. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro, A. Coelho Branco Filho Editor, 1929a. p. 37-44

_____. Capítulo VI. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro, A. Coelho Branco Filho Editor, 1929b. p. 69-76

_____. Capítulo IX. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro, A. Coelho Branco Filho Editor, 1929c. p. 103-109

_____. Capítulo XII. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro, A. Coelho Branco Filho Editor, 1929d. p. 131-7

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, Roland. *Sollers escritor*. Trad. de Lígia Maria Ponde Vassalo-RJ: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza; Universidade Federal do Ceará, 1982.

_____. *A câmara clara: nota sobre a fotografia.* Trad. de Júlio Castañon. Guimarães-RJ: Nova Fronteira, 1984a.

_____. A morte do autor. In:____. *O Rumor da língua.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984b.

_____. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____ (1915–1980). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação da Liberdade, 2003.

BRAGA, Julio. *Na gamela do feitiço*: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**.** Salvador: EDUFBA, 1995.

CAMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CARNEIRO, Edison. Capítulo II. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929a. p. 27-34

_____. Capítulo V. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929b. p. 59-66

_____. Capítulo VIII. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929c. p. 89-99

_____. Capítulo XI. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*: novela. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929d. p. 123-8

_____. Musa Capenga. In: GILFRANCISCO. *Musa Capenga – Poemas – Edison Carneiro.* Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado, EGBA, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka*: por uma literatura menor. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929a.

_____. Capítulo I. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929b. p. 13-23

_____. Capítulo IV. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929c. p. 47-56.

_____. Capítulo VII. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929d. p. 79-88

_____. Capítulo X. In: DIAS DA COSTA, Oswaldo; AMADO, Jorge; CARNEIRO, Édison. *Lenita*. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho Editor, 1929e. p. 113-20

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/276782/mod_resource/content/1/Foucault%20Michel%20-%20O%20que%20é%20um%20autor.pdf. Acesso em: 01 Fev 2016.

GILFRANCISCO. *Musa Capenga – Poemas – Edison Carneiro*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado, EGBA, 2006.

MATOS, Gregório. Descrevo que era Realmente Naquele Tempo a Cidade da Bahia. *Jornal da Poesia*. Disponível em: http://www.jornaldepoesia.jor.br/grego03.html. Consultado em: 10 Set 2016.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética em um volume*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Dores Galhoz. Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar, 1960. p 164.

QUEIRÓS, Eça. José Matias. In: ____. Literatura Brasileira: Textos literários em meio eletrônico. Disponível em: http://www.literaturabrasileira.ufsc. br/_documents/0006-03091.html. Acesso em: 01 Set 2016.

RUFINO, Alzira. Depoimentos. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. (4 v: História, teoria, polêmica. Humanitas), p. 94-102

SOARES, Ângelo Barroso Costa. *Academia dos Rebeldes: modernismo à moda baiana*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005.

SEIXAS, Cid. A poesia de Edison Carneiro redescoberta por Gilfrancisco. In: GILFRANCISCO. *Musa Capenga – Poemas – Edison Carneiro*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado, EGBA, 2006. p.11-19

SEM AUTOR, Meia-dúzia de pedidos à Mãe d'Água. *A Tarde*. Salvador, 10 fev. 1925.

NARRATIVA E PESQUISA NARRATIVA COM DOCENTES DA ALFABETIZAÇÃO

Ana Paula Menezes Andrade (UNIGRANRIO)
anaap@unigranrio.br
Jurema Rosa Lopes Soares (UNIGRANRIO)
jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

No presente estudo objetivamos refletir sobre a narrativa como metodologia de pesquisa de cunho qualitativo. O nosso interesse em relação à pesquisa narrativa é em função da necessidade de assumirmos um posicionamento em relação a futuras pesquisas. O caminho adotado para substantivar a presente reflexão foram textos de Paiva (2008), Sousa & Cabral (2015) que discutem o conceito de narrativa; Simas (2018), Pereira (2018) e Santos (2018) que desenvolveram suas respectivas teses tendo como encaminhamento metodológico a pesquisa narrativa. Também nos apoiamos nas ideias de Santos Filho & Gamboa (2013), Chizzotti (2003) que nos presenteiam com importantes contribuições sobre pesquisa quantitativa e qualitativa e Bauer & Jovchelovitch (2012) no esclarecimento sobre a entrevista narrativa. Concluindo compreendemos que, quando da necessidade de planejar cuidadosamente a entrada no cotidiano do sujeito pesquisado (participante da pesquisa), a entrevista narrativa seja a metodologia mais adequada para a coleta de dados.

Palavras-chave:
Narrativas. Pesquisa narrativa. Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

In the present study, we aim to reflect on the narrative as a qualitative research methodology. Our interest in relation to narrative research is due to the need to take a position in relation to future research. The way taken to substantiate the present reflection were texts by Paiva (2008), Sousa & Cabral (2015) that discuss the concept of narrative; Simas (2018), Pereira (2018) and Santos (2018) who developed their respective theses with the narrative research as methodological guidance. We alsorely on the ideas of Santos Filho & Gamboa (2013), Chizzotti (2003) who present us with important contributions on quantitative and qualitative research and Bauer & Jovchelovitch (2012) in clarifying the narrative interview. In conclusion, we understand that, when it is necessary to carefully plan the entry into the daily life of the researched subject (research participant), the narrative interview is the most appropriate methodology for data collection.

Keywords:
Narratives. Narrative research. Qualitative research.

1. *Introdução*

A pesquisa com o cotidiano é viva e envolve histórias diversas de sujeitos diferentes. Tendo em vista as mudanças sociais dos últimos anos, pensar a pesquisa com os cotidianos, em vez de a pesquisa sobre o cotidiano, denota diferença na qualidade dos estudos em relação à fidelidade e fidedignidade aos sujeitos pesquisados e seus contextos de experiências vividas.

Com o objetivo de refletir sobre a narrativa como metodologia de pesquisa de cunho qualitativo trazemos à baila as experiências vividas nos cotidianos de professores de acordo com o que lhes contam suas memórias e de como conseguem traduzi-las em relato.

Neste estudo, tendo os cotidianos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com suas experiências e narrações como pano de fundo focamos nosso olhar para a questão metodológica da pesquisa qualitativa que envolve a pesquisa narrativa e com as narrativas docentes.

Pretendemos, assim, realizar considerações sobre o estabelecimento dos conceitos de pesquisa qualitativa e quantitativa e sobre conceitos de narrativa e entrevista narrativa, elucidando com teses que mostraram três possibilidades para a pesquisa narrativa com os cotidianos de professores.

2. *Considerações sobre pesquisa quantitativa-qualitativa*

A pesquisa de cunho quantitativo, compreendida hoje como aquela que privilegia resultados verificáveis e exatos, conforme Santos Filho & Gamboa (2013), estabeleceu no século XIX um problema em relação ao rigor das pesquisas na área das ciências humanas em comparação com os métodos utilizados pelas ciências naturais. Desse ponto poder-se-ia assumir a postura que apoiava uma unidade nos métodos de pesquisa ou assumir as peculiaridades das pesquisas das Ciências Sociais e Humanas e partindo daí algumas correntes de pensamento foram formadas em apoio a uma ou outra postura.

De acordo com Santos Filho & Gamboa (2013), Comte chegou, então, à conclusão de que “o estudo da sociedade ajudaria na busca de um processo ordenado e controlado” no desenvolvimento de uma ciência da sociedade, que adotaria uma hierarquia entre as ciências que seria a abordagem mais adequada para a aquisição de conhecimento.

Os autores também apontam que Durkheim defendeu que o social precisava ter seus próprios meios de ser estudado devido as suas peculiaridades, atribuindo ao fenômeno social o mesmo status do fenômeno físico, mesmo que ainda defendesse que o cientista social deveria ser neutro e objetivo como o cientista físico (Cf. SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 20).

Assim, os autores mostraram que

> O desenvolvimento da Psicologia e da Educação, desde o início do século XX até os anos 1970 desse mesmo século, deu-se dentro do paradigma das Ciências naturais, à moda da Sociologia comteana e durkeimiana. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 22)

De acordo com o objetivo de apresentar a narrativa como metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, coloca-se, agora, o que Chizzotti (2003) expôs sobre a evolução da pesquisa qualitativa em cinco marcos, traçando um desenvolvimento histórico. Para o autor,

> [...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

Dessa forma compreende-se que a pesquisa qualitativa parte da interação entre pesquisador e pesquisado, não sendo possível que a construção do conhecimento se dê isoladamente.

O primeiro dos cinco marcos expostos pelo por Chizzotti (2003) remonta às práticas de pesquisa do final do século XIX, focadas na análise dos problemas da sociedade europeia ocidental em detrimento de outras populações mais pobres, colonizadas ou menos “cultas”.

O segundo marco, historicamente situado na primeira metade do século XX, aponta para o surgimento da Antropologia como ciência e para o momento em que várias ciências, inclusive a Educação, se consolidam como campos de investigação.

O terceiro, período do pós-guerra até a década de 1970, consolida conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, numa linha positivista, na busca pela construção do conhecimento verificável.

Entre os anos 1970 e 1980, as certezas do positivismo são colocadas em xeque e autores com experiência em pesquisa quantitativa passam a reconhecer as virtudes da pesquisa qualitativa e passa a ser questionado o grau de certezas das pesquisas em ciências humanas, o que constituiu o

quarto marco de acordo com Chizzotti (2003).

O quinto e último marco, que parte dos anos 1990, aponta para a soberania do sistema capitalista e para a "ideia de igualdade" com a globalização, embora também se fortaleça a denúncia às desigualdades advindas dessa ilusão igualitária.

Santos Filho e Gamboa (2013) mostraram, ainda, a existência de uma tese da diversidade complementar dos diferentes paradigmas de pesquisa em Ciências Sociais e Educação, explicando que muitos pesquisadores da Educação, a maioria com estudos nos anos 1980,

> [...] acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário [...]. Alguns pesquisadores têm sugerido que a complementaridade deve ser reconhecida tendo e vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 44)

Assim, tem se tornado cada vez mais difícil a compreensão de uma relação de radical afastamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Estando presente no campo, a identidade do pesquisador e a relação que estabelece entre o objeto de pesquisa e suas próprias concepções a respeito dele vem à tona a todo momento, remetendo a sentimentos, preconceitos e expectativas.

3. O que é narrativa e como se configura a pesquisa com narrativas docentes

A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo que considere informações de caráter quantitativo feita pela necessidade de ouvir os sujeitos capazes de produzir os dados a serem analisados neste estudo, afunila as opções de métodos ou técnicas possíveis de serem utilizadas.

Para elucidar de que trata o trabalho de pesquisa narrativa, ou com narrativas, Paiva (2008) explica que, embora o significado da palavra narrativa possa ser polissêmico, o sentido que nos importa quando falamos em pesquisa narrativa é o que nos trazem os estudos de Bruner (2002), Labov & Waletsky (1964), Labov (1997) que, de modo geral, concebem a narrativa como o ato de reorganizar fatos passados ocorridos com o autor da fala de maneira que a fala reconstrua os fatos através de orações que acabam por constituir a biografia do autor, se constituindo em experiência vivida.

A autora mostra em poucas linhas que a pesquisa narrativa se constitui numa forma de compreender a experiência do outro que, de modo geral, pode ser compreendida como a metodologia que coleta histórias que contribuem para a compreensão de um determinado tema. Ainda explica que para coletar essas histórias várias "técnicas" podem ser usadas, como entrevistas, cadernos de campo, narrativas escritas etc.

Nas reflexões de Sousa & Cabral (2015), ambas apontam o crescimento do trabalho com as narrativas "no contexto da pesquisa e da formação de professores". (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 149). Elas esclarecem que as narrativas são extremamente importantes para o ato de reconstruir histórias passadas, contudo destacam que é preciso se dar conta que cada narrativa é tecida dentro de um contexto maior do qual se selecionam partes que irão compor uma narrativa revelando o modo como o narrador, qual sujeito, vive o mundo. Assim elas mostram que o intérprete, ou pesquisador, tem a missão de "extrair o significado dos constituintes de uma narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos" (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

A rememoração é apontada pelas autoras como um processo utilizado pelo narrador na reconstituição de sua história. Elas explicam que este processo permite que a narrativa se constitua ora de uma forma ora de outra, conforme as lembranças de quem conta, conforme seus anseios e desejos de que as coisas tivessem acontecido de uma ou outra forma. Permite-lhes a liberdade de construir e reconstruir suas experiências conforme lhes são devolvidas pela memória.

Daí em diante as autoras ressaltam que este processo de rememorar facilita e potencializa a narrativa como prática de formação docente, principalmente de formação continuada do docente, já que esses profissionais que estão nas salas de aula têm poucas oportunidades de formação e que o ato de narrar retira de sua própria experiência o conhecimento de que necessita.

> A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas mostram que os professores, quando falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151)

Em seu texto, Sousa & Cabral (2015), mostram que a entrevista não estruturada tem critérios importantes a cumprir, sem os quais o nar-

rado pode perder o valor dada a influência que a fala pode receber. Mas explicam que através desse método de coleta de narrativa é possível captar a história narrada com a fruição própria do narrador porque se contrapõe ao modelo de pergunta-resposta já conhecido. Assim as autoras demonstram que em alguns passos é possível realizar uma boa entrevista narrativa.

As autoras citam cinco fases baseadas no trabalho de Jovchelovitch & Bauer (2010), são elas: 1 Preparação, 2 Iniciação, 3 Narração central, 4 Fase de perguntas e 5 Fala conclusiva. Em cada uma das fases se estabelecem regras capazes de ajudar o pesquisador na condução da entrevista. Além disso as autoras explicam que a principal participação do pesquisador é saber impulsionar a narrativa, "incitar as narrações dos entrevistados".

4. Algumas referências de pesquisa com narrativas e de pesquisa narrativa: uma análise de três teses

Como meio de compreender melhor do que trata a pesquisa narrativa e/ou a pesquisa com narrativas, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[132] por teses defendidas no ano de 2018 que tivessem percursos metodológicos próximos a metodologias envolvendo pesquisas narrativas ou com narrativas de docentes[133].

As três teses mencionadas foram selecionadas mediante a leitura dos resumos e dos capítulos que tratavam das metodologias de pesquisa adotadas. Foi realizado um levantamento de como os dados de pesquisa haviam sido coletados e analisados.

A tese de autoria de Santos (2018), intitulada "As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores", apresentou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na perspectiva de linguagem de Mikhail Bakhtin, apresentando Narrativas Escritas como objeto de estudo.

O objetivo geral do estudo foi o de compreender, a partir de uma

---

[132] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[133] Foi pesquisado o termo "Teses Metodologia Narrativa" sob os filtros Doutorados/2018/ Ciências Humanas/Educação, com 279 teses encontradas, das quais 11 foram selecionados de acordo com a proximidade ao tema "formação do professor alfabetizador e BNCC".

experiência de pesquisa–formação, o modo como as narrativas escritas resinificam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se em levantamento bibliográfico, pesquisa nos arquivos do campo empírico (através do grupo de pesquisa EPELLE – Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita), bem como observação participante com gravações em áudio, anotações dos encontros em cadernos de campo, entrevistas individuais semiestruturadas e análises de textos docentes.

Na tese de Pereira (2018), intitulada "Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental" abordou a questão de crianças com seis anos de idade passarem a ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a vigência da Lei nº 11.274, de 2006 que incluiu a antiga Classe de Alfabetização no Ensino Fundamental.

A autora vinculou o percurso metodológico de sua pesquisa à abordagem qualitativa de pesquisa por causa das questões lúdicas na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Fundamental e a estrutura do trabalho docente, trabalhando com a etnografia, as narrativas de professores e a investigação-ação. Adotando como procedimentos para construção dos dados a entrevista narrativa, a observação e a análise documental.

Os objetivos da pesquisa foram: 1. Investigar as necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como fio condutor; 2. (Re)Construir, junto a professores, conhecimentos norteadores a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como princípio organizador e suas necessidades docentes como base do processo formativo.

Por fim, Simas (2018) com a tese "as narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores", apresentou uma pesquisa narrativa sobre a sua própria prática pautada, principalmente, nos aportes bakhtinianos.

A questão central apresentada foi "como eu me constituo professora, no e pelo trabalho, no início da docência?", relacionada a outras duas questões: "Como o outro me constitui como professora? "e "Como a escrita contribui nesse processo?".

O objetivo principal foi o de "compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada constitui-se professora, ou: como é que esse processo ocorre com o meu eu, como me invento e me reinvento professora" (SIMAS, 2018, p. 18)

A tese da Simas (2018) é um trabalho de pesquisa em que os dados, o registro da tese e o modo de produção de conhecimentos são narrativos e que o conjunto de informações disponíveis referentes à época pesquisada compõe-se de narrativas reflexivas, produzidas no período compreendido entre outubro de 2010 e dezembro de 2012.

As narrativas reflexivas eram partilhadas, por e-mail, com um grupo de interlocutoras e as interpretações eram pensadas a partir de quatro eixos: a escrita, as dificuldades, os outros e os saberes.

Desta busca ficam considerações importantes. Em relação as Teses de Santos (2018) e Pereira (2018) se observa um trabalho de pesquisa com as narrativas. Pesquisas de cunho qualitativo que se debruçam sobre as narrativas colhidas através de meios diversos. As duas autoras trazem importantes arcabouços teóricos para as pesquisas feitas e com isso importantes colaborações acerca do objeto de estudo.

Santos (2018), por exemplo, traz definições detalhadas de narrativa no capítulo 4, dentre as quais a de Chautz (2015):

> A narrativa é uma denúncia do que se é, de que se pretende ser. E esse contar, que pode significar para o outro o que não é para mim, impregna, transforma. Narrativa também é poder, porque no momento que eu narro eu me sinto empoderada. É como se a minha pequenez professoral se esvaísse. É como se ao narrar eu pudesse ser ouvida e degustada, como um ser que é, que faz, que existe e que pretende, despretensiosamente. (CHAUTZ, 2015 *apud* SANTOS, 2018, p. 159)

Definição esta que destaca a narrativa como metodologia que dá poder ao sujeito pesquisado de expor suas próprias experiências, como explicam Clandinin & Connelly (2011) em outra definição trazida por Santos (2018):

> Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48)

Santos (2018) traz ainda Benjamin (1994) e esclarece que para o autor a história é aberta, no sentido de que a narração vai além do texto e permite a existência de outras interpretações. E com Larrosa (2002) dis-

cute a importância da experiência e começa por defini-la como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e não o que passa e o que acontece.

A autora assume uma escolha metodológica pautada em argumentos teóricos consistentes:

> [...] assumo a escolha pelas narrativas escritas referentes à prática profissional docente, [...]. Assim, o falar de si tem seu lugar de importância, mas funcionará como um posicionamento inicial e complementar, já que não podemos separar o eu pessoal do eu profissional, como frisa Nóvoa (2007). Entretanto, o olhar será para a narrativa do fazer pedagógico visando à revelação da autoria docente por meio de suas escritas em um discurso profissional. Em relação às narrativas. (SANTOS, 2018, p. 84)

Antes, porém, mostra que a narrativa provoca a reflexão e a constante tomada de consciência e que, ao narrar, é importante colocar-se temporal e espacialmente e observar quando, onde e como os personagens de uma narrativa vivem a experiência.

Ainda Pereira (2018) no capítulo 4 de sua tese traz definições teóricas como fundamento da abordagem metodológica: São narrativas de formação de professores.

A autora explica que a narrativa dá sentido e organiza a experiência e, no âmbito da pesquisa qualitativa, privilegia as narrativas de professores sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental como opção metodológica. Estabelece a importância da escolha das narrativas de formação de professores para a análise do corpus da investigação-formação.

Ela utilizou quatro instrumentos para a construção de dados: a observação, com o objetivo de investigar os conhecimentos e as experiências pessoais; a entrevista narrativa, instrumento de caráter interativo entre quem pergunta e quem responde; a análise documental, que possibilita verificar, reafirmando ou não, o que foi dito pelos sujeitos na entrevista; e a pesquisa bibliográfica.

Com relação à tese de Simas (2018) ficou patente que o caminho investigativo começou antes que a autora entrasse no doutorado e que os dados da pesquisa começam a ser coletados muito antes: “desde o primeiro momento que pisei na escola no lugar de professora, em outubro de 2010”, quando iniciou o processo de escrever e partilhar as suas narrativas reflexivas com um grupo de interlocutoras e, nesse movimento, praticava um exercício de ação–reflexão–ação, o que depois passou a nome-

ar como pesquisa narrativa em três dimensões. Sobre o que explica se tratar de uma abordagem específica nas dimensões: 1 – A narrativa como fonte de dados, 2 – A narrativa como registro do texto da pesquisa, realizado durante toda a pesquisa e 3 – A narrativa como forma de produção de conhecimento.

Com esses trabalhos de pesquisa em mente é que começa a se organizar uma maneira possível para tentar compreender o cotidiano das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendendo que se trata de adentrar um terreno rico e fértil de experiências e de vivências.

5. *A pesquisa narrativa e a entrevista narrativa: entrar no cotidiano dos sujeitos pesquisados*

De acordo com Oliveira (2008), entendo que existe um desafio que se põe as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, especialmente nas escolas, tendo em vista a dificuldade no estabelecimento da coerência entre teoria e metodologia, bem como com a ideologia que gira em torno das pesquisas acadêmicas quando se pensa em conhecimento científico, este se apresenta na recuperação da

> [...] importância da validade dos conhecimentos e práticas da vida cotidiana, a importância de pesquisá-las reconhecendo-lhes a especificidade e a riqueza é, também, uma ação política. Ou seja, o reconhecimento da indissociabilidade entre essas diferentes dimensões traz consigo o desafio da coerência teórico-metodológico-política. (OLIVEIRA, 2008, p. 163)

Estar num ambiente de pesquisa que ao mesmo tempo se configura como um espaço de trabalho pode ser difícil porque impõe a necessidade de lidar com as questões consideradas como conhecimento científico e com o que se considera como o saber fazer da prática de professoras e professores. Contudo, é neste saber fazer que acredito que se encontram muitas das “respostas” para as indagações a respeito das formas como “os currículos” acontecem diariamente nas escolas e nas salas de aula das turmas de alfabetização.

Quem mais senão as professoras alfabetizadoras poderiam indicar os indícios da realidade vivida pelas crianças que aprendem a ler em relação aos seus anseios, suas dificuldades, suas necessidades?

Quem poderia mostrar um espelho da realidade que reflita com nitidez a adequação ou não das políticas de nacionais de alfabetização?

O cotidiano da prática educativa escolar constitui o terreno onde

se constrói o conhecimento a partir dos saberes ali desenvolvidos. Relações que observamos dentro da escola são bem esclarecidas por Certeau (1994) quando considera os modos de lidar com normas e leis impostas socialmente.

Certeau (1994) explica como os modos de ser e de viver em cada grupo social pode diferir um de outro mesmo que ambos vivam debaixo da mesma legislação. O autor, grosso modo, mostra como os grupos sociais se organizam no intuito de encontrar modos de fazer suas experiências debaixo das exigências que lhes são impostas. Assim, não é difícil concluir que as escolas, públicas e/ou privadas, com seus sujeitos quais grupos sociais se reinventem de modos diversos na tarefa de atender as mesmas demandas.

Tardif (2014) mostra que o saber individual que o professor tem só se transforma em saber docente quando compartilhado com o grupo ao qual pertence. De modo que é somente no seu cotidiano que professoras alfabetizadoras constroem conhecimento acerca de suas práticas. Contudo, um saber que se encontra amarrado ao convívio dos colegas e que raramente é exposto e considerado na elaboração e reelaboração de documentos legais e de políticas públicas, corre risco de não ser capaz de colaborar com outros saberes de docentes em outras localidades. Como começar uma mudança neste sentido? Penso que as narrativas dessas docentes possam ser a resposta. Começar a ouvir o que a professoras alfabetizadoras tem a dizer e divulgar essas falas tem sua potência.

Na busca de uma metodologia mais adequada à pesquisa no cotidiano, a Alves (2000), traz a narrativa como possibilidade apresentando-a como “um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento” (ALVES, 2000, p. 2).

Com relação aos métodos pelos quais se possa usar a narrativa para a construção de uma tese, o trabalho de Pereira (2018), citado anteriormente, traz a Entrevista Narrativa como um dos métodos de coleta de dados, como entrevista não estruturada, um método eficaz para ouvir e sentir a experiência vivida pelo outro.

A busca por motivar o entrevistado a narrar algum acontecimento importante de sua vida é o que tem movido este estudo até o momento. Assim se busca por métodos que sejam capazes de provocar as narrações das professoras para que falem sobre questões específicas de suas aprendizagens profissionais e pessoais nas salas de aula das turmas de alfabeti-

zação, em especial em relação ao currículo que se ali se vive.

A Entrevista Narrativa (EN) da tese de Pereira (2018) se baseia nos estudos de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012), que se preocuparam em mostrar que durante a entrevista narrativa o entrevistado, para além de contar uma história, pode imprimir nela seus sentimentos e interpretações. Para os autores

> Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 91)

E a entrevista narrativa

> Tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado de informante) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 93)

Nesta concepção, os autores trabalham com o modelo de Schütze (1977), que trabalhou a pesquisa narrativa na pesquisa social, que vai além do esquema pergunta-resposta, conforme explicam

> Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais "válida" da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do pesquisador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 95)

Em seus escritos Bauer & Jovchelovitch (2012) explicam ainda que a Entrevista Narrativa é uma técnica eficaz na coleta de dados pelo motivo de ser possível atribuir um objetivo aquilo que se narra, sem, contudo, deixar de colocar o informante (narrador/entrevistado) a par da pesquisa e de algumas etapas do processo da entrevista.

Os autores também mostram a necessidade de que o pesquisador sempre considere a narrativa como verdadeira e a traduza em sua pesquisa de modo fiel, ainda que posteriormente algumas falas precisem ser esclarecidas. Ainda explicitam a necessidade de levar em conta os sentidos produzidos por pesquisador e entrevistados durante a aplicação da técnica, lembrando a necessidade de uma relação ética e respeitosa.

6. Considerações finais

De tudo fica patente que a pesquisa narrativa é um tipo de pesquisa relacionada as pesquisas de cunho qualitativo pelo caráter subjetivo assumido diante das necessidades de atender as peculiaridades da pesquisa no campo social e, em consequência, educacional.

Embora tenha berço na pesquisa quantificável e verificável das ciências naturais, a pesquisa qualitativa possibilitou uma gama de novas formas de fazer pesquisa que levem em conta as memórias constituídas pelas experiências dos sujeitos pesquisados e uma das formas encontradas para fornecer dados, agora, é a coleta de narrativas que pode ocorrer de formas diversas.

Ao tratar de narrativas de docentes, contudo, é necessário levar em conta que se adentra um campo constituído de saberes específicos a uma prática profissional que se consolida no convívio cotidiano com os pares conforme Tardif (2014). Um olhar cuidadoso se faz necessário.

Assim se observa que, embora existam muitas formas de ouvir o que as professoras têm a dizer, o cuidado ao pôr essa escuta em prática precede a entrada no campo de pesquisa. É necessário planejar essa entrada em prol de encontrar a melhor postura a ser assumida pelo pesquisador e de como será feita a abordagem. Neste sentido, a tese da Uiliete traz o que pareceu uma metodologia bem planejada e organizada no sentido da escuta aos docentes.

Deste modo a conclusão, embora não definitiva, a que se chega é que a entrevista narrativa com entrevistas não estruturadas, apoiadas em outros dados possíveis de serem coletados (quantificáveis ou não) sejam a maneira adequada para a coleta de dados em estudos que envolvem os saberes docentes de professoras alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *I Congresso Brasileiro de História da Educação.* Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 09 de novembro de 2000. *Anais*... Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_ nilda_alves.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com tex-*

to: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos.* Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL, *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16 n. 2. CIEd – Universidade de Minho, 2003.

OLIVEIRA, Inês B. Estudos do Cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 162-84, Campinas, out. 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 8 n. 2, Belo Horizonte, 2008.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. *Metamorfoses formativas*: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. 280f.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional*: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos. *As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores*. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2018. 186f.

SIMAS, Vanessa Franca. *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros*: caminhos partilhados na invenção de ser professora. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. 2018. 381f.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-58, jul. /dez. 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. (Edição digital)

NARRATIVA SOBRE VIDA E MORTE EM "O TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA" – REFLEXÕES BIOÉTICAS

Alinne Arquette Leite Novais (UENF)
alinnearquette@gmail.com
Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UENF)
ju.sampaio23@hotmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

Ao narrar a vida e a morte de Policarpo Quaresma, Lima Barreto percorre o caminho de transformação do protagonista, que vai perdendo suas crenças iniciais e ganhando outros contornos, passando a defensor dos direitos humanos, em um processo de humanização, que, com o pedido em favor dos presos políticos, levou à sua execução. Nessa narrativa, é possível vislumbrar a importância do gênero escolhido pelo autor, como experiência que passa de pessoa para pessoa e tem dimensão utilitária, conforme Benjamin, em uma história contada sob a perspectiva do vencido que, embora íntegro, sofre com questões sobre sanidade mental, isolamento, prisão, condenação e morte, levando a reflexões bioéticas importantes. Assim, com o estudo objetiva-se analisar questões bioéticas sobre vida e morte na narrativa e sua utilidade para reflexões atuais sobre dignidade da pessoa humana, utilizando-se a metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica nas obras de Lima Barreto e Walter Benjamin, além daquelas sobre bioética jurídica.

Palavras-chave:
Bioética. Narrativa. Vida e morte.

ABSTRACT

By narrating the life and death of Policarpo Quaresma, Lima Barreto follows the path of transformation of the protagonist, who gradually loses his initial beliefs and gains other contours, becoming a defender of human rights, in a process of humanization, which, with the request in favor of political prisoners, led to his execution. In this narrative, it is possible to glimpse the importance of the genre chosen by the author, as an experience that passes from person to person and has a utilitarian dimension, according to Benjamin, in a story told from the perspective of the vanquished who, although intact, suffers with questions about mental health, isolation, imprisonment, condemnation, and death, leading to important bioethical reflections. Thus, the study aims to analyze bioethical issues about life and death in the narrative and its usefulness for current reflections on the dignity of the human person, using the qualitative methodology, with bibliographic research in the works of Lima Barreto and Walter Benjamin, besides those on legal bioethics.

Keywords:
Bioethics. Narrative. Life and death.

1. Considerações iniciais

Objetivando analisar uma obra literária à luz da bioética, partimos para esse desafio, que confessadamente nos tira da zona de conforto e nos mostra como os vieses da interdisciplinaridade nos escancaram as portas da investigação, da pesquisa, da reflexão sobre as complexas e variadas dimensões da existência humana.

A análise interdisciplinar da obra de Lima Barreto, notadamente "O triste fim de Policarpo Quaresma", nos revela as feições de uma época que, embora distante no tempo, ainda se vê refletida em comportamentos atuais, em que os dilemas não são tão diversos daqueles de outrora mas, ao contrário, deles muito se aproximam.

Começando a vida cheio de sonhos e perspectivas, que depois se transformam em desilusão, o protagonista percorre um caminho de descobertas que o levam a perder sua ingenuidade, passando por situações de discriminação, autoritarismo, preconceito, descaso, abandono e, enfim, punição por toda sua crença e luta pelos direitos humanos, que a ele mesmo foram negados.

Esse percurso permite uma importante análise bioética da vida e da morte do protagonista, buscando uma comparação com as atuais questões que envolvem a dignidade da pessoa humana em toda a sua existência e possibilitando a conclusão de que há muito que se evoluir para evitar que pessoas continuem, como o protagonista, tendo negados seus direitos mais essenciais.

A discussão envolve o gênero narrativo utilizado por Lima Barreto para contar a saga do protagonista, a fim de demonstrar como a narrativa pode ser instrumento de preservação da memória, em que muitas vezes a história contada é uma escrita de si que, na verdade, revela um si além de si, um si que se forma não apenas pelo que foi vivido, mas pelo que foi contado.

O problema da pesquisa pode ser assim formulado: Em que ponto as discussões bioéticas se revelam na narrativa literária e, especialmente, na obra "O triste fim de Policarpo Quaresma", de Lima Barreto? Ou, visto de outro modo, em que medida a literatura nos proporciona reflexões bioéticas?

A metodologia utilizada no presente estudo foi a qualitativa, com base no referencial teórico sobre as questões tratadas, através de pesquisa bibliográfica na obra de Lima Barreto e de autores que analisam seus escritos, descortinando a realidade por trás da narrativa. Também foram analisadas obras de Walter Benjamin e seus estudiosos, em que a figura do narrador é tratada profundamente, e obras envolvendo a bioética.

2. O gênero narrativo em Lima Barreto

Para Walter Benjamin, a narrativa tem sempre em si, embora às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária, que pode consistir num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida, mas certamente o narrador é um homem que sabe dar conselhos (1994, p. 200), pois sua fonte é a experiência que passa de pessoa a pessoa (1994, p. 198).

Embora Benjamin preveja a morte do narrador em tempos futuros, o que não é objeto deste estudo, é fato que seu texto muito nos fala sobre a arte de narrar e sua importância, sendo esse reconhecimento que enche o autor de nostalgia, conforme aponta Ewald (2008, p. 2).

Nesse sentido, ao analisar Benjamin, Adriana Hoffmann Fernandes afirma:

> Segundo o autor, a narrativa tem um caráter artesanal e funda-se na experiência transmitida oralmente de uma geração à outra carregando consigo a experiência daquele que a narra (narrador/contador de histórias). Quase sempre essa experiência narrativa – se abordada no ponto de vista do filósofo em questão – está fundada num interesse prático e aparece sob a forma de um conselho carregado de sabedoria. Por isso, teve, durante muito tempo, uma forte influência na difusão de acontecimentos, pois tinha como característica a ausência de explicações, cabendo ao leitor ou ao ouvinte interpretar o que ouvia ou lia. (FERNANDES, 2019, p. 7-8)

Nesse contexto, o gênero narrativo revela toda a sua importância para preservação da memória, especialmente em autores que retratam a tradição oral outrora impossível de ser escrita, como aqueles que abordam temas que permeiam a discriminação, a pobreza, a escravidão ou, como o próprio Lima Barreto chamou, o negrismo.

Mas essa importância vai além da transmissão da sabedoria pelas memórias, tendo, segundo Ewald, uma função integrativa, em que se tem sempre o presente em perspectiva, “mantendo a complexidade integrativa do evento humano da narrativa” (2008, p. 5), pois há uma ligação intrínseca entre memória, narrativa oral e ação social, sendo a história "cons-

truída socialmente, através de uma interação, nos momentos de espacialização, por meio da voz, do corpo e de inscrições (EWALD, 2008, p. 6).

Assim, a narrativa como relato da memória e da tradição oral é meio de transmissão de sabedorias e de formação de conhecimentos, em uma perspectiva que se origina no passado, mas que permite, através dele, viver criticamente o presente e buscar melhorias para o futuro.

Conforme Durand:

> A tradição não é um depósito morto e imutável, mas um recurso inesgotável, cuja riqueza só se revela de acordo com a capacidade de recepção e de reinterpretação das pessoas de hoje. Por outro lado, ninguém cria nada; a liberdade humana ainda é uma liberdade regulada pela retomada do que nos foi transmitido. (DURAND, 2014, p. 22)

Além disso, as narrativas de Lima Barreto extrapolam a expressão individual, importando ainda a expressão coletiva, em que as escritas de si envolvem as experiências do narrador e do grupo em que está inserido.

Para Schwarcz:

> Expressas sob a forma de trocas epistolares, diários ou novelas, com enredos e personagens ficcionais que mal escondem seus autores por detrás deles, essas obras literárias representam uma expressão individual, mas também coletiva, uma vez que pautadas por uma experiência de grupo, pela busca pela inclusão social, pela denúncia da exclusão e da discriminação, pela luta por promoção da igualdade e da efetiva liberdade. (SCHWARCZ, 2019)

Em Lima Barreto, essa função utilitária da narrativa, segundo Schwarcz (2019), se expressa em testemunho, ou escrita de si, confundindo-se com sua história privada e "com uma certa história do Brasil que prometeu inclusão, mas entregou muita exclusão social". "Confunde-se, ainda, com sua obra sem ser um resumo dela, pois ele poderia ser reconhecido em cada um de seus personagens e passaria a viver como eles." (SCHWARCZ, 2019).

Para Silva (2007, p. 25), "a literatura barretiana, malgrado não se limite a ser um mero relato de dramas pessoais, foi construída notadamente a partir da transfiguração de suas vivências".

Assim, a narrativa, enquanto transmissão da experiência individual e coletiva, traduzindo a memória partilhada e perpetuada, foi usada por Lima Barreto como forma de relatar os problemas sociais e denunciar a violação dos direitos humanos no Brasil de verdade, diferente daquele idealizado por Policarpo Quaresma.

Nesse sentido, Ramos afirma que

> […] a tipificação em Lima Barreto não pode ser vista simplesmente como resultado do ressentimento social daquele que, pelas condições raciais e sociais, foi vítima da sociedade de seu tempo. Mais do que isso, a tipificação revela uma orientação analítica e não apenas um brado, um desabafo do ressentido. Revela um desejo de entendimento do processo social suportado em sua curta e malograda existência. (RAMOS, 2015, p. 14)

E isso é verdade, pois além de abordar os problemas enfrentados por ele próprio, Lima Barreto propõe, através de sua obra, reflexões sobre as condições adversas a que submetidas as pessoas menos favorecidas, revelando, em "O triste fim de Policarpo Quaresma", a desconstrução dos "mitos e símbolos erigidos pela elite dominante no propósito de conferir identidade à nação" (SILVA, 2007, p. 47) e possibilitando a reconstrução de tal identidade, a partir da realidade repleta de problemas e dificuldades sociais.

3. Reflexões bioéticas sobre a vida e a morte de Policarpo Quaresma

Em seu romance pré-modernista "O triste fim de Policarpo Quaresma", em tom irônico e sarcástico Lima Barreto relata a vida e a morte do protagonista, percorrendo o caminho de sua transformação, em que ele vai perdendo suas crenças iniciais e ganhando outros contornos, passando a defensor dos direitos humanos, em um processo de humanização, que levou à sua execução.

A narrativa na terceira pessoa feita por Lima Barreto insere, no dizer de José Carlos Mariano do Carmo, o discurso em favor dos vencidos, para não permitir que sua história seja apagada ou destruída, o que demonstra que, se no início Policarpo Quaresma era ingênuo e possuía crenças que o levaram a fazer determinadas escolhas que resultaram em sua ridicularização, no curso de sua trajetória ele vai perdendo essa ingenuidade, chegando a ficar "transfigurado e totalmente mudado, sem esperanças, sem crenças e sem saída, ao final da narrativa" (CARMO, 2013, p. 173).

Essas escolhas, decorrentes de seu patriotismo exacerbado, fizeram Policarpo tomar atitudes consideradas estranhas que, inicialmente, levaram à sua ridicularização, mas depois geraram consequências mais gravosas, sendo ele internado no hospício por comportamento que, segundo o narrador, sua afilhada Olga entendeu como um "grãozinho de sandice" (BARRETO, 1911). Aliás, Lima Barreto também foi internado

num hospício, o que revela que a sorte de Policarpo não foi diferente, nesse aspecto, daquela de seu criador.

Questões bioéticas ligadas ao tratamento das pessoas com deficiência mental ou psiquiátrica ganham relevo nesse ponto, considerando o modelo manicomial então usado, em que a pessoa era realmente enclausurada, sendo submetida "a tratamentos desumanos e degradantes, já que nenhum reconhecimento lhe era possibilitado em torno da sua humanidade ou sequer da sua autonomia" (SÁ; MOUREIRA, 2013, p. 147). A esse modelo, claramente inadequado, seguiram-se outras propostas, fundadas em uma abordagem mais humanizada, que culminou, no Brasil, com a edição da Lei nº 10.216, de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental e, posteriormente, pela Lei nº 13.146, de 215, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Para além das críticas sofridas pelos novos modelos de assistência às pessoas com deficiência mental, que não é nosso objeto de estudo, a obra examinada demonstra quão difícil e degradante era a situação de outrora, havendo, na narrativa, clara abordagem da angústia sofrida por Adelaide e Olga quanto à situação de Policarpo e, ainda, do sofrimento de todas as pessoas que tinham um parente ou amigo naquela situação, considerada até pior do que a morte (BARRETO, 1911).

Ainda nesse percurso de transformação, como afirmado, Policarpo se torna um incondicional defensor dos direitos humanos, a ponto de escrever uma carta ao Presidente da República, protestando contra a cena vista na prisão, quando, conforme o narrador, ele não se pudera conter, pois:

> Aquela leva de desgraçados a sair assim, a desoras, escolhidos a esmo, para uma carniçaria distante, falara fundo a todos os seus sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos os seus princípios morais; desafiara a sua coragem moral e a sua solidariedade humana; e ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente. (BARRETO, 1911)

Ao defender os vencidos, presos e condenados, cujo infeliz destino somente entendeu com "o afastamento da lancha", que o fez pensar em "por que força misteriosa, por que injunção irônica ele se tinha misturado em tão tenebrosos acontecimentos, assistindo ao sinistro alicerçar do regime" (BARRETO, 1911), Policarpo Quaresma se transforma, passando à defesa do que realmente se mostra importante – a defesa dos direitos humanos, aqueles direitos considerados indispensáveis para uma

vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade (RAMOS, 2018, p. 29).

Seguiu-se a sua prisão, e ele então começou a pensar e a se questionar, buscando uma razão para aquele desfecho:

> Como lhe parecia ilógico com ele mesmo estar ali metido naquele estreito calabouço? Pois ele, o Quaresma plácido, o Quaresma de tão profundos pensamentos patrióticos, merecia aquele triste fim? De que maneira sorrateira o Destino o arrastara até ali, sem que ele pudesse pressentir o seu extravagante propósito, tão aparentemente sem relação com o resto da sua vida? Teria sido ele com os seus atos passados, com as suas ações encadeadas no tempo, que fizera com que aquele velho deus docilmente o trouxesse até à execução de tal desígnio? Ou teriam sido os fatos externos, que venceram a ele, Quaresma, e fizeram-no escravo da sentença da onipotente divindade? Ele não sabia, e, quando teimava em pensar, as duas coisas se baralhavam, se emaranhavam e a conclusão certa e exata lhe fugia. (BARRETO, 1911)

E, após refletir sobre porque "estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer" (BARRETO, 1911), pensou na carta escrita ao Presidente e concluiu que somente por tal razão poderia estar preso, não havendo outra que justificasse seu triste fim.

A partir deste momento, o narrador revela todos os conflitos que passam, então, a povoar a mente de Policarpo, atormentada pelo sentimento de injustiça, de ingratidão, de decepção, de grande tristeza, concluindo que, àquela altura, "não havia mais piedade, não havia mais simpatia, nem respeito pela vida humana" (BARRETO, 1911).

A obra de Lima Barreto ora analisada nos remete a importantes questões bioéticas, que perpassam pela dignidade da vida, compreendendo também a dignidade da morte, na medida em que seu protagonista se depara com esses questionamentos no fim de sua vida, que considerou seu triste fim, em expressão carregada de significados bioéticos.

A bioética se formou, segundo Guy Durand (2014, p. 13) a partir de vários termos conhecidos no mundo da saúde, como ética, moral e deontologia, envolvendo "o campo da vida e da morte, da saúde e da doença, da qualidade de vida e do sofrimento", revolucionado pelos desenvolvimentos biomédicos e suas aplicações.

Segundo Sá e Naves, "a bioética surge como corolário do conhecimento biológico, buscando conhecimento a partir do sistema de valo-

res", tendo entre suas preocupações principais a questão da autonomia do paciente e a questão ambiental, gerando um estreito entrelaçamento entre os discursos médico, ético e jurídico (2018, p. 2). Nesse contexto, surgiu a Bioética da Proteção que, segundo Schramm (2008):

> […] é proposta recente no campo da bioética, formulada inicialmente por pesquisadores latino-americanos, que torna explícitos conteúdos que perpassam a ética desde seus albores e que se referem aos problemas morais envolvidos pela vulneração humana, ou seja, a condição existencial dos humanos que não estão submetidos somente a riscos de vulneração, mas a danos e carências concretas, constatáveis por qualquer observador racional e imparcial. (SCHRAMM, 2008, p. 11)

É possível analisar a narrativa sob a perspectiva bioética da situação do protagonista, que sofre com a ridicularização, chegando a ser internado em um hospício e que, depois de voluntariamente lutar em favor do governo, se vê preso por ele e submetido a condições indignificantes de sua condição humana, sendo ao final morto sem direito à defesa. Mas também é possível analisar, na própria narrativa, as preocupações bioéticas do protagonista com os outros, vulnerados e submetidos a condições indignas, que o levam a escrever a carta que, ao final, é sua sentença de morte, e consigo mesmo, quando começa a indagar sobre o que levou à sua prisão e sobre como tudo acabará.

Conforme Schramm (2008, p. 16), essas não são discussões estranhas à bioética, que realmente aborda as preocupações autênticas e legítimas de cada humano com seu sofrimento e finitude, mortalidade e sobrevivência pessoal, e também discute a qualidade de vida de todos os outros seres vivos, humanos ou não.

Ao trazer um discurso em favor dos vencidos, a obra nos mostra a necessidade de analisar a situação dos vulnerados (não apenas genericamente vulneráveis), revelando-se campo de estudo da bioética da proteção, para Schramm (2008):

> […] entendida como a parte da ética aplicada, constituída por ferramentas teóricas e práticas que visam entender, descrever e resolver conflitos de interesses entre quem tem os meios que o "capacitam" (ou tornam competente) para realizar sua vida e quem, ao contrário, não os tem. (SCHRAMM, 2008, p. 16)

As reflexões bioéticas propostas pela narrativa de Lima Barreto na obra em análise nos levam a pensar na dignidade da vida e da morte, conforme já afirmado. Nesse ponto, é possível perquirir sobre a situação da indignidade da morte a que o protagonista é submetido.

De fato, o direito à vida é fundamental, sendo pressuposto para o exercício dos demais direitos inerentes à pessoa humana, pois sem vida não há pessoa e, portanto, nenhum outro direito existe. No entanto, a garantia do direito à vida pressupõe a necessidade de garantia ao seu exercício com dignidade, de modo que não assiste à pessoa humana simplesmente o direito à vida, mas o direito à vida digna, adjetivo dela indissociável (ARQUETTE, 2018, p. 157).

A morte digna é parte da vida digna e, nesse aspecto, entra em cena a importante discussão sobre a existência de um direito de morrer dignamente (ARQUETTE, 2018, p. 158), o que foi negado ao protagonista e àqueles que o levaram a escrever a fatídica carta ao Presidente.

Não está narrado o momento da morte de Policarpo Quaresma, restando a indagação de quanto tempo ficou ele naquela indigna prisão, abandonado, sequer sendo informado sobre as razões que o levaram àquela triste situação e àquele triste fim. Revela-se, então, possível indagar se o protagonista foi submetido a uma situação de mistanásia.

Não há dúvidas de que o triste fim de Policarpo Quaresma revela um total desrespeito à dignidade da pessoa humana que, a despeito de, à época em que foi escrita a obra, em 1911, e à época da sua ambientação, entre 1891 e 1894, não estar prevista na Constituição de então, aquela de 1891, é fato que tal direito à vida digna independe de positivação normativa, pois não é criado por lei, sendo, antes, inerente à condição humana, conforme expressa Antunes Rocha, para quem:

> A justiça humana, aquela que se manifesta no sistema de Direito e por ele se dá à concretude, emana e se fundamenta na dignidade da pessoa humana. Essa não se funda naquela, antes, é dela fundante. Dignidade é o pressuposto da ideia de justiça humana, porque ela é que dita a condição superior do homem como ser de razão e sentimento. Por isso é que a dignidade humana independe de merecimento pessoal ou social. Não se há de ser mister ter de fazer por merecê-la, pois ela é inerente à vida e, nessa contingência, é um direito pré-estatal. (ANTUNES ROCHA, 2001, p. 51)

Assim, ainda que a mistanásia, a morte miserável, geralmente esteja ligada à ideia de consequência da omissão estatal na promoção de políticas públicas de proteção à vida e à saúde, submetendo a população ao abandono e à falta de atendimento sanitário de qualidade, gerando a morte prematura, como abordam Cabral e outros (2016, p. 149), ela também pode estar configurada no abandono dos encarcerados, existente até os dias atuais, em que não apenas o Estado, mas também a própria sociedade, se tornam algozes dessa indignidade estabelecida, situação que, se

não é a mesma de outrora, pois não mais se admite a pena de morte, a ela se assemelha, pois se não como pena instituída pela lei, a morte ainda acontece nas prisões, pelo abandono, pelo descaso, pela discriminação.

Conforme Carmo:

> Fuzilado, Policarpo Quaresma faz parte da corveia humana de assassinados por regimes ditatoriais e, nas palavras do próprio ditador, é mesmo um visionário, capaz de ver que outras ditaduras acontecerão no Brasil e que teremos mais vítimas, mais vencidos. (CARMO, 2013, p. 174)

Mas não só – teremos outras vítimas da sociedade desigual, mesmo na democracia, em que há outras formas de ditadura – aquelas da falta de acesso aos mais fundamentais direitos da pessoa, decorrente da pobreza, da falta de informação, da falta de expressividade, da ausência de educação e tantas outras.

Policarpo não tem um triste fim apenas porque morreu, mas principalmente porque morreu de forma indigna, preso injustamente, desiludido, desamparado, isolado. Portanto, o fim dele foi triste, assim como é triste o fim dos desamparados e excluídos, não apenas dos condenados formalmente, mas também daqueles condenados à indignidade pelas condições a que são submetidos.

Portanto, no universo de Policarpo Quaresma é possível vislumbrar muitas situações que perduram até os dias atuais, exigindo, ainda hoje, reflexão e tratamento bioéticos, demonstrando que, não obstante tenha havido muita evolução biotecnológica, a humanidade, em seu sentido mais profundo, precisar evoluir.

4. Considerações finais

A obra de Lima Barreto intitulada “O triste fim de Policarpo Quaresma”, ao narrar a vida do protagonista a partir de sua idade adulta até o momento de sua morte, permite a análise de várias questões ligadas à conjuntura social do Brasil da época de sua ambientação, da época em que foi escrita e, para além disso, da realidade atual, de mais de um século depois, mas em que os problemas sociais referentes à discriminação racial e social ainda persistem.

De fato, com a transformação da visão de Policarpo Quaresma sobre o Brasil, passando da crença romantizada de uma nação cujas terras são mais férteis, cujas paisagens são mais bonitas, cujas raízes indígenas devem ser preservadas, inclusive na língua, à descrença e falta de pers-

pectiva ao final, quando percebe a realidade nua e crua – em que a terra precisa ser trabalhada para que produza, em que ele e outros deixaram de ter importância após lutarem em favor da República recém estabelecida, em que sua vida e seus feitos passados de nada valiam ante a contrariedade do regime diante de suas reivindicações – a obra revela uma proposta de mudança do paradigma romantizado sobre o Brasil, escancarando o desrespeito com a vida dos opositores naquele regime e, para além deles, com a vida de todos os colocados à margem de uma elite empoderada.

A partir dessa análise, é possível perceber que o desrespeito à dignidade da pessoa humana, presente ainda hoje em nossa sociedade, vem de longo tempo, de modo que não é por acaso que foi estabelecida como princípio fundamental da República Federativa do Brasil na vigente Constituição da República, de 1988. Por óbvio, a simples previsão constitucional não é bastante para afastar a ocorrência de situações que degradam e indignificam a condição humana que a todos é garantida, mas não se pode ignorar que, a partir da sua inscrição formal, sua invocação na defesa contra tais situações se torna incontestável.

Assim, é possível concluir que Lima Barreto, em sua obra analisada, considerada realista, desvela os dilemas de vida e morte tão afetos à bioética, permitindo percorrer, através da literatura, parte do caminho que, no âmbito nacional, culminaram com a preocupação da busca pela garantia da dignidade da pessoa humana durante toda a sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES ROCHA, Carmem Lúcia. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, [S.l.], n. 2, p. 49-67, maio 2001. Disponível em: http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29. Acesso em: 27 set. 2017.

ARQUETTE L. N., Alinne. Cuidados paliativos e direito à morte digna: a caminho da autonomia existencial. In: CABRAL, Hildeliza Boechat et al. *Cuidados paliativos: estudos acadêmicos transdisciplinares*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 154-69

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. O triste fim de Policarpo Quaresma. 1911. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000013.pdf. Acesso em: 05-04-2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat et al. Mistanásia: os matizes da "morte miserável". In: CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat e ZAGANELLI, Margareth Vetis. *Mistanásia*: a "morte miserável". Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016. p. 146/171.

CARMO, José Carlos Mariano de. *Uma leitura benjaminiana da narrativa de Lima Barreto*. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Cararina, Florianópolis, 2013. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103483/318226.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05-04-2021.

DURAND, Guy. *Introdução geral à bioética*: história, conceitos e instrumentos. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

EWALD, Felipe Grüne. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.* Dossiê: oralidade, memória e escrita PPG-LET-UFRGS, v. 4 n. 02, Porto Alegre, jul/dez 2008. Disponível em https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/ article/viewFile/5994/4525. Acesso em: 05-04-2021.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Diálogos com Walter Benjamin sobre narrativa: refletir para educar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e* Educação, n. 30, nov.2018-abr.2019, p. 7-19. DOI: https://doi.org/ 10.26512/resafe.vi30.28262. Disponível em: https://periodicos.unb.br/ index.php/resafe/article/view/28262/24245. Acesso em: 05-04-2021.

RAMOS, André de Carvalho. *Curso de direitos humanos*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RAMOS, Carolina Moura Barroso. *Os tipos literários na prosa de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3637/1/Carolina%20Moura%20Barroso%20Ramos.pdf. Acesso em: 05-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de Sá; MOUREIRA, Diogo Luna. Direitos das pessoas portadoras de transtorno mental e do comportamento no Brasil: a necessidade de autoafirmação e reconhecimento. *Percurso Acadêmico*, v. 3, n. 5, 2013: DIREITO BIOMÉDICO, NEUROCIÊNCIAS E

PSIQUIATRIA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS, JAN./JUN. (2013). Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/percurso academico/article/view/6329. Acesso em: 07-04-2021.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. *Bioética e biodireito*. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2018.

SILVA, Pedro Santos da. *Afonso Henriques de Lima Barreto e o mito da identidade nacional*. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 162f. Disponível em https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14816. Acesso em: 05-04/2021.

SCHRAMM, Fermin Roland. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. *Revista Bioética*, n. 16 (1). p. 11-23, 2008. Disponível em https://revistabioetica. cfm.org. br/index.php/revista_bioetica/article/view/52/55. Acesso em: 05-04-2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lima Barreto e a escrita de si. *Estud. av.*, v. 33, n. 96, p. 137-54, São Paulo, Aug. 2019. Available from http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200137 &lng=en&nrm=iso. Epub Aug 12, 2019. https://doi.org/10.1590/s 0103-4014.2019.3396.0009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200137. Acesso em: 05-04-2021.

NO *BEAT*, *FLOW* E RIMA: REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA E LEGITIMIDADE NAS NARRATIVAS DE CANSERBERO E RACIONAIS MC'S

Gideão Gabriel Oliveira Feliciano (UNEB)
gideaofeliciano@gmail.com
Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)
neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, pretendemos discutir as representações de grupos marginalizados em canções de Rap e suas estruturas narrativas. Temos por objetivos analisar as estruturas narrativas das canções "Llovía", do *rapper* venezuelano Canserbero e "Homem na estrada", do grupo de *rappers* brasileiros Racionais MC's, buscando estabelecer uma relação com seus aspectos representacionais a fim de encontrar aproximações e cisões nos sentidos construídos em suas representações identitárias dos grupos marginalizados e suas relações com o espaço sociocultural e histórico, no qual estão inseridos. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Encontramos, como resultado, aspectos constituintes dos textos narrativos, aqui com ênfase no narrador/narratário. Além disso, no plano discursivo, as contradições do sujeito marginalizado ao interpretar e dar sentido às relações em que está enlaçado. Concluímos que os sentidos quais os sujeitos dão, por meio da representação, à realidade concreta, escapam aos que se colocam como hegemônicos e, ademais, os aspectos narrativos enquadram-se nas discussões da literatura contemporânea no que concerne ao lugar de fala, à voz e à legitimidade de grupos marginalizados.

Palavras-chave:
RAP. Racionais MC'S. Representação Identitária.

RESUMEN

El artículo pretende discutir las representaciones de grupos marginalizados en canciones de Rap y sus estructuras narrativas. Tenemos el objetivo de analizar las estructuras narrativas de las canciones "Llovía", del rapero Canserbero, y del grupo brasileño Racionais MC's, buscando establecer relación con sus aspectos representacionales, con mote de encontrar cercanías y diferencias en los sentidos construidos en sus representaciones identitarias de los grupos marginalizados y sus relaciones con el espacio sociocultural e histórico, en cuales están ubicados. Para ello, utilizamos investigación cualitativa. Encontramos, como resultado, aspectos constituyentes de textos narrativos, aquí con enfoque en el narrador/narratário. Además, en plano discursivo, las contradicciones del sujeto marginalizado al interpretar y dar sentido a las relaciones en cuales está enlazado. Concluimos que los sentidos cuales los sujetos dan, a través de la representación, a la realidad concreta, se distinguen a los cuales se ubican como hegemónicos y, fuera eso, que los aspectos narrativos se eligen a las discusiones sobre lugar de hablar, la voz y la legitimidad de grupos marginalizados.

Palavras claves:
RAP. Racionais MC's. Representaciones identitarias.

1. *Introdução*

Tomamos como ponto provocador a importância das representações identitárias de grupos marginalizados para a apreensão da realidade contemporânea que se impõe múltipla. Assim, tomamos como objeto as canções "Homem na estrada" do grupo brasileiro Racionais MC's, e "Llovía" do *rapper* venezuelano Canserbero. *Rap* que tem como um dos significados mais aceitos e reproduzidos *Rhythmand Poetry*, elemento que é resultado da junção de dois elementos do movimento *hip hop*: MC – *Master of Cerimony* – e DJ – *Disc Jockey*. Movimento este que se inicia como tal no Bronx nova-iorquino na década de 1970.

Para chegar aos resultados apresentados, utilizamos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A partir do tópico dois, iniciamos a análise de aspectos narrativos relevantes para nossa pesquisa, após feitura, avançamos às representações identitárias como elas configuram-se e, por conseguinte, à relação destas com a mídia de massa e com um seguimento especifico do poder público. Mais adiante, demonstramos possibilidades de olhar as canções de *Rap* sob a ótica de categorias dos estudos literários.

Portanto, o objetivo desse artigo é expor as representações identitárias e as aproximações e cisões na obra do Racionas MC's e Canserbero. Ademais, demonstrar como se configura a legitimidade das obras analisadas.

2. *Análise da narrativa*

Comecemos a partir da análise de duas canções: "Llovía" – Canserbero – e "Homem na Estrada" – Racionais Mc's. Apresentamos um resumo da primeira canção: Benito, um jovem de dezoito anos, ingressa no tráfico de drogas por meio de Fernando, um dos traficantes do bairro. Benito, em companhia de Fernando, mata outro traficante em um acerto de conta; enquanto celebram esse feito, a ameaça de vingança chega à mãe de Benito. Passado um tempo, Benito é alvo de uma tentativa de assassinato, é alvejado e escapa. Benito, já com 23 anos, recebe uma chamada telefônica, e nesta, Fernando descreve como se passou o assassinato de sua mãe. Por conseguinte, Benito é totalmente afetado emocionalmente, vive solitário e sem perspectiva.

Em resumo, na segunda canção tem-se um sujeito que ao sair da cadeia recomeça sua vida na periferia. Torna-se o principal suspeito de

cometer roubos na região próxima à periferia, e a polícia, pela extensa ficha criminal dele, assassina-o. Seu corpo, sem identificação, é encontrado numa estrada, a imprensa relata que – segundo a polícia – a causa da morte fora acerto de contas entre facções.

2.1. Narrador e narratário

Postas as histórias resumidas, partimos agora à análise de aspectos narrativos presentes nas duas obras. Iniciemos por "LLovía". Nela, tem-se um narrador onisciente, extradiegético. Esse capaz de prever o futuro, sondar os pensamentos e intenções de cada personagem, no entanto sem participar de nenhuma ação da história. Vejamos o trecho a seguir:

> ¡Aquí el hampa soy yo y en este barrio solo manda el hampa!
>
> Pensó Benito antes de ver la trampa
> [...]
> Benito va a terminar el tema sin irse de baja
> Su desenlace no será la muerte
> (CANSERBERO, 2012,)

A voz do narrador não é, em momento algum, confundida com a das personagens. Como no trecho citado anteriormente, no momento em que se é apresentada ao narratário uma fala ou pensamento de uma personagem, em seguida tanto narrador se faz ouvir, ou há alteração no timbre de voz que entoa a canção e/ou alteração no *beat* [134]da canção, ademais é acrescido de algumas matérias de expressão, como o som de disparos de arma de fogo ou pulsação cardíaca.

Essas afirmações estão baseadas nos seguintes trechos da canção:

> Llamada telefónica urgente
> Y de forma clara, escuchó una voz agitada
> De Fernando diciendo lo siguiente
>
> Llegaron sin capucha a las 8:00 PM
> Tu madre en la ducha, escucha que tumban la puerta
> Y como puede trato de escapar, todo paso muy breve
> Los vecinos dicen que le dieron como veintinueve
> (CANSERBERO, 2012)

Destes, o primeiro verso é acompanhado por um som de chamada de aparelho celular, é de fato o único momento em que a voz é passada a uma personagem de forma direta, pois há a alteração no timbre de voz

[134] Termo que tem como referente em português "base", a batida na qual o MC rima.

que entoa a canção, e o som da chamada é interrompido, isso induzindo à compreensão de que outra personagem atendeu e, por conseguinte, ouve o enunciado por "Fernando".

Esse momento ímpar na canção evidencia a causa do fim de Benito, fim qual não será a morte tampouco a cadeia, além disso, é o terceiro argumento para convencer o narratário dos males da vida de *Hampa* – vida no tráfico de drogas e em facções criminosas. E quem é esse narratário? É possível identificá-lo?

O narratário, instância relativa ao narrador, em "Llovía" pode ser identificado nos últimos versos da canção. O narrador interpela de forma direta o narratário com conselhos referentes à escolha de entrar ou não no mundo do tráfico; por meio das desinências de segunda pessoa no singular e do modo indicativo nos verbo *querer* e *tener*, além do pronome adjetivo *Tus*.

Igualmente, podemos afirma que o narratário é um sujeito que habita uma periferia, já que o narrador descreve a história de Benito como uma mais dos bairros latinos, das periferias na América latina, como se evidencia nos versos a seguir:

> Piensa bien si quieres ingresar al hampa hermano
> Por si luego tienes ganas de salir
> No tengas que decidir por tus opciones a elegir
> ¿Cuáles, cuáles son?: Morir o sufrir
>
> Pedrito Navaja lo llevó la muerte
> Juanito Alimaña no está en libertad
> Y el que a hierro mata a hierro se va, ténganlo presente
> Por eso apuesto a la felicidad
> (CANSERBERO, 2012)

Nos três parágrafos anteriores, apresentamos a relação do narrador com o narratário, e podemos concluir que o narrador utiliza esse recorte da vida de Benito somente como argumento para convencer, não há empatia com Benito, e ele é apresentado totalmente responsável pela consequência de suas escolhas. Teremos visto até o fim desse trabalho a importância dessa condição da personagem protagonista.

Passemos à segunda canção. Tem-se um narrador onisciente que não participa das ações como personagem, assim como o da primeira canção. Suas congruências findam neste ponto como demonstraremos nos parágrafos seguintes.

A voz do narrador de "Homem na Estrada" se confunde com a

voz da personagem principal em diversos momentos da canção. Por vezes, dá-se pelo discurso indireto livre, qual *per si* tem como característica essa qualidade. Por outras vezes, a utilização do discurso direto dá-se de forma nebulosa. Vejamos algumas passagens:

> Equilibrado num barranco incômodo
> Mal acabado e sujo, porém
> *Seu único lar, seu bem e seu refúgio*
> Um cheiro horrível de esgoto no quintal
> Por cima ou por baixo, se chover será fatal
> Um pedaço do inferno, *aqui é onde eu estou*
> *Até o IBGE passou aqui* e nunca mais voltou
> [....]
> Quero que *meu filho* nem se lembre daqui
> Tenha uma vida segura
> *Não quero* que ele cresça com um "oitão"
> Na cintura e uma "PT" na cabeça
> *E o resto da madrugada sem dormir*
> *Ele pensa o que fazer para sair dessa situação*
> (RACIONAIS MC'S, 1994) (grifos nossos).

Essa dinâmica vai repetindo-se até o final da canção. As matérias de expressão que, como na canção "Llovía", desempenham um papel deveras importante na narrativa, haja vista o clímax e o desenlace alcançam seu efeito por meio delas. O clímax chega em seu ápice por meio dos sons de disparos que sucedem imediatamente após a fala da personagem protagonista "Minha verdade foi outra/Não dá mais tempo pra nada" (RACIONAIS MC'S, 1994). O desenlace dá-se por meio de uma notícia de jornal, ela não é introduzida pelo narrador. Com a desaparição da personagem protagonista não há volta do narrador onisciente.

Evidencia-se a focalização interna e fixa nessa personagem, isso se dá pela empatia do narrador com a personagem. A diferença entre as duas canções faz-se notar mais uma vez; os indícios do narratário mostram-se no início da canção e – à diferença de "Llovia"– marcam-se pela terceira pessoa do plural, vejamos a seguir:

> Na FEBEM, lembranças dolorosas, então
> Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim
> Muitos morreram sim, sonhando alto assim
> *Me digam* quem é feliz
> Quem não se desespera vendo
> Nascer seu filho no berço da miséria
> Um lugar onde só tinham como atração
> O bar, e o candomblé pra se tomar a benção
> Esse é o palco da história que por mim será contada
> Um homem na estrada
> (RACIONAIS MC'S, 1994) (grifo nosso)

O narrador de "Homem na estrada" não põe a personagem protagonista como a responsável por seu destino fatídico, destino que é indicado desde os primeiros versos, e sim põe o Estado: Poder judiciário, Poder executivo e Legislativo. A atuação da Polícia e a falta de infraestrutura, saneamento básico, incentivo à educação, entre outros. O judiciário por não conseguir a ressocialização, o Legislativo é acusado implicitamente, pois não leis que garantam a reinserção ao ex-presidiário. Esse narrador interpela o narratário pondo uma questão: o crime é uma opção ou uma consequência de circunstâncias além do controle da personagem protagonista?

3. Diálogos possíveis

As montagens das duas canções apontam para a economia dos meios narrativos. Ambas as canções são permeadas por intertextualidade explícita, seja no *beat* através do *sample*[135], seja na letra da canção por meio de menções a outras canções, como já fora demonstrado. Veremos a seguir como se dão tais fatos, sua relevância e as possíveis associações a outros campos da arte ou gêneros musicais.

As formas breves, como exemplo o conto, rogam por uma economia dos meios narrativos. Tem-se trabalhada tal proposição sob a pena de grandes escritores e teóricos literários. Cortázar em Cuba versando sobre o conto trouxe importantes reflexões sobre o que temos dito:

> E o único modo de se poder conseguir esse seqüestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos [...] O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as idéias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige. (CORTÁZAR, 2006, p. 157)

As canções do gênero musical *Rap* geralmente não ultrapassam dez minutos, "Llovía" tem cinco minutos e 53 segundos, "Homem na estrada", oito minutos e 41 segundos. Isso exige a já dita economia dos meios narrativos, já que essas se propõem a contar determinadas histórias já apresentadas neste texto. Há aspectos diversificados que marcam essa ideia dentro das canções, porém nos ateremos a dois: O *sample* é feito a partir da música "Ela partiu", do Tim Maia, e citações das personagens principais "Pedro Navaja", da canção Pedro Navaja de Ruben Brades, e "Juanito Alimaña", da canção Juanito Alimaña de Hector Lavoe.

[135] Pequeno trecho sonoro recortado de uma canção e utilizado em outras obras.

O *sample* da canção "Ela partiu", do Tim Maia, é utilizado de forma primorosa, tanto na parte estritamente musical quanto a nível da narração. Aqui analisaremos o segundo nível. Há em "Homem na estrada" reiterados indícios do fim da personagem principal, acontecimentos secundários, quais também servem para a construção do espaço onde se desenvolve a história principal, contém a morte de uma das personagens, igualmente é externada a preocupação da personagem protagonista com o seu final:

> Acharam uma mina morta e estuprada
> Deviam estar com muita raiva
> Mano, quanta paulada!
> [...]
> Loucura, violência exagerada
> Estourou a própria mãe, estava embriagado
> Mas bem antes da ressaca ele foi julgado
> Arrastado pela rua o pobre do elemento
> [...]
> Quero um futuro melhor, não quero morrer assim
> Num necrotério qualquer, como indigente
> Sem nome e sem nada
> O homem na estrada
> (RACIONAS MC'S, 1994)

O *sample* estende-se até a entrada da voz do Tim Maia, que na canção enuncia o seguinte: "Ela partiu, partiu e nunca mais voltou". Esse intertexto leva o ouvinte a evocar a continuação da canção– aqui para que seja eficaz é necessário o conhecimento prévio de tal canção, trataremos mais adiante sobre o público a quem é destinado a canção. Esse enunciado após o instrumental é indício da morte da personagem, ao mesmo tempo dialoga como antítese a proposição enunciada na primeira estrofe da canção que indica que o homem na estrada recomeça a vida dele e tem por finalidade reconquistar a liberdade dele. A vida e a liberdade da personagem, como se desenha no desenrolar da canção, foram perdidas e subtraídas, e que dialoga com a letra da canção "Ela partiu", do Tim Maia.

Como temos dito, nas formas breves nada é posto como simples decorativo, cada peça cumpre um papel no desenrolar da trama e se relaciona com os outros elementos. Uma base que cumpre determinada função no arranjo musical desempenha igualmente uma função no processo narrativo. Reitera como indício do que será o final da história.

Em "Llovía" a intertextualidade envolvendo outra canção também se faz presente. A diferença está no fato que essa se dá por meio das per-

sonagens de cada história contada nas duas canções que funcionam como intertexto, não por meio do *sample*. Aqui, de igual forma, o conhecimento das canções se faz necessário para o efeito pretendido pelo narrador e pelo autor, já que o narratário igualmente precisaria conhecê-las como o ouvinte também.

A canção de Rubem Blades "Pedro Navaja" narra a história de um personagem com esse mesmo no nome, qual no fim é assassinado num revide da sua última vítima. A canção de Hector Lavoe "Juanito Alimaña" é usada para se referir à prisão, já que o personagem principal Juanito Alimaña é preso, no desenrolar da história dele isso não tem muita relevância, posto que seu primo é policial e o solta; em "Llovía", porém, sua prisão importa servindo de exemplo e usado para persuadir o narratário. Vale ressaltar que Pedro Navaja é citado na história de Juanito Alimaña, logo, Pedro Navaja e Juanito Alimaña são citados em "Llovía". Hector Lavoe constrói sua obra inserindo a personagem Pedro Navaja no mesmo mundo que Juanito Alimaña, já Canserbero na construção de sua obra insere essas duas personagens no mundo de Benito.

Uma das cisões entre "Llovía" e "Homem na estrada" temos apresentado nessa seção. O uso de intertextos com funções antagônicas: um serve como indício, outro quebra os indícios inicias e disforma o previsível fim da personagem Benito. Vejamos:

> Que lo hace distinto de Pedro Navaja
> Que de Montana Tony hace diferente
> Benito va a terminar el tema sin irse de baja
> Su desenlace no será la muerte
> […]
> Pedrito Navaja lo llevó la muerte
> Juanito Alimaña no está en libertad
> Y el que a hierro mata a hierro se va, ténganlo presente
> Por eso apuesto a la felicidad
> (CANSERBERO, 2012)

Os intertextos nas duas obras cumprem funções sensíveis. O que exalta os autores, pois trabalham temas semelhantes com insigne habilidade. As obras compartilham semelhanças em sua forma com outros gêneros de formas breves, como dialogam com outros gêneros musicais de forma brilhante.

4. Representação e relações

A questão da representação na narrativa brasileira contemporânea

vem sendo estuda e debatida há muito. Quem fala? Em nome de quem se fala e para quem? São perguntas recorrentes nos estudos literários contemporâneos no Brasil. A partir daqui, analisaremos como se dá, nas canções, aqui estudadas, a representação, como os sujeitos significam a materialidade da qual são partícipes, e o conflito com a representação veiculada pelos telejornais policiais. Igualmente, demostraremos a possibilidade da inserção dessas obras em agrupamentos conceituais propostos por dois intelectuais da literatura brasileira contemporânea e afro-brasileira, a saber: Regina Dalcastagné e Assis Duarte.

Comecemos respondendo a pergunta: quem fala e de onde se fala nas canções "Llovía" e "Homem na estrada"? Para isso é preciso agregar a analise formal das canções aos fatores materiais de sua produção, fatores socioculturais e históricos. Primeiramente, o Racionais MC's:

> Criado em 1998, o Racionais rapidamente se firmou como o principal grupo de rap no Brasil. Desde 1984, Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock) e Kleber Geraldo Lelis Simões (KL Jay) organizavam bailes e festas nas quebradas da Zona Norte.Na mesma época, os primos Pedro Paulo Suares Pereira (Mano Brown) e Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue), moradores do Capão Redondo, na Zona Sul, haviam criado a dupla B.B. (Black Bad Boys) e frequentavam o movimento no metrô São Bento. (TEPERMAN, 2015, p. 65)

Igualmente, Canserbero participou da cena *hip hop* venezuelana, viveu em zonas periféricas, conheceu Manuel Galvis (Black amikace) e Leonardo Díaz (Afromack), juntos realizaram um projeto chamado *Código de Barrio*, além de fazer parcerias com outros *rappers* venezuelanos como o Apache.

O motivo dessa exposição é demonstrar de onde vêm esses sujeitos. Eles viveram nas localidades periféricas de seus respectivos logradouros e participaram ativamente da construção do movimento *hip hop* em seus países. O que garante a legitimidade de suas obras, porque é construída em diálogo com o movimento *hip hop*, e autenticidade, porque são sujeitos que de fato vivem aquela realidade concreta, subalternidade e marginalização. Isso se reflete no próprio fazer da arte, qual se diferencia das músicas que dominavam as classes populares até então:

> É nesse momento cadente que o Racionais surge, captando a experiência brasileira com sua lente original, 'falando da violência de modo violento', como bem definiu Walter Garcia. A MPB se notabilizara pela ironia sutil e pela sofisticação das melodias. Diante da crueza da realidade das periferias paulistanas, o rap do Racionais preferia o *papo reto*: [...] (TEPERMAN, 2015, p. 67)

Partindo da ideia de (SILVA, 2014, p. 91) que a representação é uma forma de atribuir sentido: "(...) É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença passam a existir. (...)". O rap coloca-se como esse espaço onde *rapper*/autor dá a voz (quem fala e em nome de quem) ao sujeito marginalizado nos centros urbanos no caso do Racionais MC's, Canserbero já amplia para áreas rurais (em sua canção Campesino), porém na canção aqui analisada é, também,nos centros urbanos.

O surgimento do movimento *Hip Hop* e posteriormente do Rap criam espaços para criação e consumo de uma arte engajada. Vejamos:

> [...] O Bronx tem sido considerado como 'o berço da cultura hip hop', porque foi nesse espaço que os jovens de origem afro-americana e caribenha, reelaboram as práticas culturais que lhes são características e definiram seus objetivos, isso é, produzir arte via interpretação das novas condições socioeconômicas surgidas na cidade.
> As transformações sociais vivenciadas pelos jovens tornaram-se objeto de ação e reflexão para os segmentos juvenis mais diretamente ameaçados pela reestruturação da cidade [...] (SILVA, 1998, p. 34)

Isso estende-se por todas as Américas. Nas duas canções, podemos ver: "Piensa bien si quieres ingresar al hampa, Hermano/ (...) Por eso apuesto a la felicidad/All we need is love, ni menos ni más" (CANSERBERO, 2012); e, " (...) E quer provar a si mesmo que realmente mudou/ Que se recuperou e quer viver em paz/ Não olhar para trás/ Dizer ao crime: nunca mais! (...)" (RACIONAIS MC'S, 1994). Esses versos, entoados nos shows, ou ouvidos por cada individuo no cotidiano, interpelam esse público a refletirem sobre sua ação na sociedade, na sua interação com sua realidade material, a fim de ressignificá-la.

O *rap*, como os outros elementos do *hip hop*, são um veículo onde novas identidades são construídas por meio simbólico e discursivo a partir do olhar desse sujeito que outrora era o Outro, estas que contestam as identidades produzidas e atribuídas aos sujeitos por esse Eu de fora, sujeitos quais historicamente foram legados à margem da sociedade. Assim afetam a normalização de uma identificação negativa, "(...) Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (...)" (SILVA, 2014, p. 83), mas essa tensão, na correlação de forças e nas relações de poder, resulta numa reação. Qual reação e de onde ela se materializa?

Traz o capítulo intitulado "*Artigo 157*" e o Poder Público, no livro

citado a seguir, neste parágrafo, um relato que se tornou recorrente – a ambiguidade no tratamento que esferas do poder público têm com *Rap* e *Funk* carioca – na realidade brasileira:

> Mas a relação do rap como poder público sempre carregou uma grande ambiguidade. Se por um lado há momentos de aproximação, conflitos com a polícia também são uma marca do gênero. Em novembro de 1994 [...] os integrantes do grupo foram detidos e levados ao 3º Distrito Policial [...] Os policiais alegaram que as letras das músicas do grupo"incitavam a violência". A detenção ocorreu enquanto o Racionais cantava "Homem na estrada", que traz o verso: "Não acredito na polícia, raça do caralho". (TEPERMAN, 2015, p. 69)

Essa prática repete-se atualmente, o ministério público alega apologia ao tráfico ou a violência, quando não, a ligação ao tráfico de drogas. A título de exemplo atualíssimo:

> De acordo com o inquérito, MC Poze, cujo nome é Marlon Brendon Coelho Couto da Silva, faz parte da maior facção criminosa do Rio. Ainda segundo a polícia, ele incita a violência, promove o grupo criminoso e participa de shows pagos pelo tráfico. (G1 RJ, 2020)

Como já fora dito, o *Rap* aborda as questões do cotidiano de forma ácida, vertendo a imagem da polícia de salvaguarda da ordem a "raça do caralho" (RACIONAIS MC'S, 1994) ou "Sonelhampa en uniforme" (APACHE; CANSEBERO, 2013). Os artistas trabalhados expõem fatos que ocorrem em seu cotidiano, e esses são aceitos por seus ouvintes, quais se sentem contemplados com essas composições. Traz-nos, o trecho citado a seguir, o olhar que o poder judiciário derrama sobre as manifestações culturais *Rap* e *Funk*:

> A pesquisa demonstrou que todos os processos envolvendo apologia ao crime de produção musical encontram-se relacionados a ritmos associados à periferia: funk e rap. Não foi encontrado nenhum processo nos tribunais superiores com ritmo musical diverso dos dois citados. (SANTOS, 2016, p. 638-9)

O enfretamento simbólico que o rap no Brasil promove é combatido materialmente por meio da tentativa de coerção. O alento está em que o judiciário em suas instancias superiores salvaguarda o direito constitucional a liberdade de expressão, conservando a arte de tamanha tentativa de repressão. Isso é evidenciado no artigo acima citado.

O embate pela significação e a tentativa de afetar a normalização de certas identidades dicotômicas, quais advogam por um recorte discriminatório e que são veiculadas por instituições que se erigiram como racistas, dá-se com telejornais policiais. Magistralmente, "Homem na es-

trada" tem em sua composição uma espécie de cobertura jornalística que, a seguir, será transcrita:

> Homem mulato aparentando entre vinte e cinco e trinta
> Anos é encontrado morto na estrada do M'Boi Mirim sem número
> Tudo indica ter sido acerto de contas entre quadrilhas rivais
> Segundo a polícia, a vítima tinha "vasta ficha criminal" (RACIONAIS MC'S, 1994)

Como já vimos, nas canções não há um esvaziamento dos sujeitos representados nas obras. Cada personagem principal tem sua capacidade de escolha, sua capacidade de autocrítica. Por fim, são humanizados nas narrativas. Veremos que isso é o oposto do que ocorre nas narrativas produzidas, reproduzidas e veiculadas pelos telejornais policiais, que disputam o mesmo público do *Rap*, as classes populares.

Está subespécie de telejornalismo está "desde a estreia do Aqui Agora, em 1991, as crianças brasileiras têm acesso a imagens de sangue, perseguições policiais, tiroteios e cadáveres em plena luz do dia" (JOÃO FILHO, 2019). Hoje conta com vários personagens na televisão brasileira. Exemplos são Sikêra Júnior, Zé Eduardo,Luiz Bacci, Datena – do qual o artigo citado trata –, entre outros.

O *modus operandi* dessas personagens midiáticas, que para atrair a audiências das massas sedentas por uma falsa sensação de justiça, é bem definido a seguir: "Esses apresentadores se portam como justiceiros e acabam construindo uma imagem de autoridade. Apontam rapidamente as causas dos crimes e decretam sentenças de imediato." (JOÃO FILHO, 2019). Trabalham para mitigar os Direitos Humanos, comemoram e apoiam linchamentos ou ações truculentas da polícia militar. Isso dá-se numa troca em que a Polícia – especialmente a militar – está em constante diálogo com esses jornalistas/apresentadores que advogam pela manutenção da polícia como uma instituição não racista, tampouco discriminatória no seu *modus operandi* em periferias. Aí, tem-se a disputa pela significação dos múltiplos sujeitos e dos espaços da periferia.

Atualmente, as principais emissoras de televisão, em sua versão aberta ou fechada, abrem espaço para as manifestações culturais de *Rap* e *Funk*. Não entraremos aqui no mérito que as levam a abrir esses espaços, mas dada a conjuntura atual, sabe-se que é contraditório. Nada anormal diante do entendimento que o real faz-se em contradições, as mudanças são frutos dessas contradições, ora, as forças tendem a um lado, outra, as forças tendem a outro. O Racionais MC's, desde a fundação até um pouco depois do seu auge, teve uma relação ácida com as mídias de massa.

De conflitos em premiações a não aceitação de entrevistas e coisas correlatas.

Hoje, os principais artistas da cena do Rap mantêm uma boa relação com determinados setores das emissoras de televisão. Vejamos a seguinte proposição:

> Os erros a certos do Racionais – e dos demais rappers dos anos 1990 – serviriam de inspiração para artistas da chamada nova escola que, no final dos anos 2000, teriam sucesso na criação de novos sistemas de gestão do rap como *negócio*. (TEPERMAN, 2015, p. 73)

A questão de como se manter cultura de rua e se relacionar com a indústria cultural é latente desde a *oldschool*[136] até a nova geração do Rap brasileiro. Contudo, a nova geração tem-se mostrado perspicaz em se tratando da relação *business* e a legitimidade ante a rua.

Os resultados da excelente pesquisa sobre a relação mídia e movimento *hip hop*, qual transcreveremos a seguir, dá sustentação ao que vimos apontando nos parágrafos anteriores, que longe de ser algo danoso, é constitutiva da contemporaneidade da qual forma parte: a contradição. Vejamos:

> Portanto, na relação entre mídia e movimento hip-hop, fica evidente o poder dominante dos grandes meios, mas também a possibilidade de negociação para o seu uso, a fim de potencializar a divulgação das ideias defendidas pelo movimento. Mesmo existindo duas vertentes divergentes dentro do próprio movimento, a relação com a mídia acaba ocorrendo, ainda que de forma conturbada. Contudo, essa relação nunca é passiva, e sim estabelecida por negociações e (re)apropriações feitas pelos sujeitos engajados no movimento e com sua competência comunicacional. (MARQUES; ROSA, 2013, p. 68)

Isso demonstra a força social do movimento *hip hop*, a contradição entre a relação de integrantes dessa cultura com um aparelho que historicamente é antagônico ao meio onde o movimento nasce e reproduz-se, gera uma avaliação constante e crítica dentro e entre os sujeitos do próprio movimento, gerada dessas contradições, como se pode ver pelos números e pela força do Rap atual no Brasil, sínteses que fortalecem o movimento e mostra sua vivacidade.

Partimos agora ao encontro do Rap e a teoria literária. A insigne pensadora Regina Dalcastagnè propõe, no seu texto aqui citado, uma divisão metodológica para apreender os modos de representação do outro

---

[136] *Old school* e *new school* são termos utilizados para distinguir duas gerações de artistas e fases do *rap*, em português também aparecem como velha escola e nova escola.

marginalizado, vejamos a seguir:

> [...] sem pretender que essa classificação tenha validadeuniversal. O primeiro, que chamarei de exótico, será subdividido em outros dois: cínico e piegas, de acordo com a linguagem utilizada e o envolvimento entre autor/narrador/personagem. O segundo, intituladocrítico, se subdividirá em implícito e explícito, levando em conta o tipo de discussão interna que se estabelece na obra. Já o terceiro, que trará a perspectiva de dentro, ou seja, daqueles autores que seriam eles próprios "o outro", abarcará também a discussão do problema da autenticidade e da legitimidade, sociais e literárias. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 43)

Como temos exposto, as canções aqui analisadas e obras correlatas dos artistas estão incluídas nesta última categoria. É necessário dizer: o rap como qualquer outro movimento vivo é habitado por contradições. Cada obra deve ser vista por si mesma, não apenas pelo rótulo de um gênero musical. Vale ressaltar que em si tratando dessa divisão a obra de Canserbero pode ser incluída tranquilamente, mas na proposição seguinte não é possível, trata-se, pois, de uma categoria estritamente nacional.

Para além dessa categoria proposta, outro singular pesquisador, em suas proposições sobre o conceito de literatura afro-brasileira, é feliz ao enunciar:

> Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. [...]" (DUARTE, 2010, p. 122)

A obra dos Racionais MC'S analisada neste trabalho cumpre esses cinco requisitos. As obras de muitos *rappers* tanto da velha escola, quanto da nova escola, têm esses requisitos. O tema, a forma e o autor, como já apontamos, suscitam a reação dos aparelhos que produzem e reproduzem representações a fim de normalizarem identidades negativas a esses sujeitos marginalizados. Isso ocorre, pois de fato há a disputa e há abalos na concepção hegemônica e novas identidades surgindo a partir disso.

Por fim, dois conceitos são aplicáveis a este autor, o *rapper*. O primeiro que apontamos é o narrador benjaminiano, o segundo é o caro conceito de escrevivência da salutar escritora Conceição Evaristo. O que o *rapper* propõe-se a fazer é concordante ao que diz:

> [...] Através de sua escrevivência – projeto estético consubstanciado pelo

> ponto de vista adotado em função da experiência pessoal e intransferível da autora ou autor – Conceição Evaristo articula uma autorrepresentação, [...] (BISPO; LOPES, 2018, p. 198)

A autorrepresentação é constante no *rapper* sendo que muitos vivenciaram ou vivenciam experiências expostas em formas narrativas e líricas.

O *rapper* recupera em partes a categoria de narrador apontada por Benjamin, O *rapper* retira da sua experiência e faz do seu fazer artístico algo com impulso de mudança do ordenamento presente. Vejamos a seguir:

> Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1985, p. 221)

O *rapper* aconselha seus ouvintes, seus pares de comunidade, pois são eles partícipes de relações semelhantes quanto ao ordenamento social, como as instituições estatais e o espaço urbano. Por isso é possível notar aproximações entre obras de países diferentes, de línguas diferentes e de culturas distintas.

5. Considerações finais

Concluímos, portanto, que as representações construídas nessas canções dão significado à dinâmica concreta das zonas marginalizadas, que se moldam a partir da interação entre os sujeitos habitantes desses espaços e os sujeitos externos a eles, também com os aparelhos ideológicos e repressores do Estado. Todos esses outros sujeitos representam, por meios diversos, esses espaço marginalizado, o que dá ao *Rap* e a outros elementos da cultura *hip hop* a possibilidade de fazem-se – e são – aparelhos dos sujeitos e para os sujeitos marginalizados ressignificarem a suas realidades concretas, ou seja, de disputar esse poder de significar.

Esse sujeito criador abala a normalização da identidade do "sujeito periférico" ou "marginalizado" produzidas por representações veiculadas em aparelhos que a esse sujeito é legada a margem, quando não, o espaço é conquistado com muito esforço. O *rap* por ser produzi-

do e veiculado no meio de seus próprios produtores goza da liberdade, em tanto dá significado a suas realidades sem ser censurado. As identidades abaladas são a do estereótipo de coitado, uma vítima indefesa sem capacidade de crítica que precisa ser salvo por outro (o eu que está, por vezes, presentes nas representações na indústria musical pós-ditadura) ou o estereótipo do sujeito nascido com predisposição para a delinquência, fixadas pelas mídias de massa através dos telejornais policiais, por exemplo, tendo a base no supremacia branca, na racialização de indivíduos para justificar explorações, nessa dicotomia civilizado/bárbaro herdada de um passado escravocrata e colonial.

A representação que se mostra entrega um sujeito "marginalizado" com identidades contraditórias, assim como o é o sujeito moderno, segundo (HALL, 2006), é descentrado, já a ideia de um sujeito integrado está abalada.

Na representação trazidas nas canções, é possível ver a capacidade criadora desses sujeitos, o nível de intertextualidade explicita, escolha vocabular, montagem de quadros narrativos, uso de matérias de expressão como ruídos e onomatopeias como alternativas à signos de uso corrente em textos narrativos. Os autores gozam de legitimidade e autoridade, já que dão voz e são sujeitos habitantes das zonas marginais. A partir disso, apontamos a possibilidade de posicionar o Racionais MC's, Djogan, Emicida e outros *rappers* no que se entende como literatura afro-brasileira, pois nesses textos narrativos também nos poéticos há, se não todos, a maioria dos elementos constitutivos dessa categoria.

Há muitas outras questões a serem respondidas, igualmente, há outras possibilidades de leituras sob outras lentes. O *Rap* e o movimento *hip hop* na América Latina são um ponto de inflexão. As mudanças sociais relacionam-se diretamente com o movimento *hip hop* e *Rap*, o que traz a necessidade de estudos, por diferentes abordagens, para melhor compreensão da realidade atual e contraditórias das culturas latino-americanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTISTA CANSERBERO: biografia. *CMTV*. [S.I.]. Disponível em: https://www.cmtv.com.ar/biografia/show.php?bnid=2329&banda=Canserbero.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISPO, E. F.; LOPES, S. A. T. Escrevivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. *Revista Língua & Literatura*, v. 35, n. 20, p. 186-201, jan./jun. 2018. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2598/2436.

CANSERBERO. *Llovía*. Venezuela: VinilH Records, 2012. Disponível em: https://genius.com/Canserbero-llovia-lyrics.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: ____. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates, 104). p. 147-63

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 20. p. 33-87, Brasília, jul./ago. 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira.*rev. Terceira Margem.* Rio de Janeiro. v. 14, n. 23. p. 113-38. jul./dez. 2010. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura:* uma introdução. trad. de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOTLIB, Nádia Battella. *A Teoria do conto*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Guaracira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOÃO FILHO. Datena e o jornalismo mundo cão vendem o ódio bolsonarista há 3 décadas na TV. *The Intercept Brasil*, [S. I.], 17 de mar. de 2019. Disponível em: https://theintercept.com/2019/03/17/datena-jornalismo-odio-bolsonarismo-programas-policiais/.

LEITÃO, Leslei; MOREIRA, Gabriela; SICILIANO, Rogério. MC Poze

é considerado foragido, investigado por ligação ao tráfico. *Portal G1*, Rio de Janeiro. 7 de jul. de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/07/mc-poze-e-considerado-foragido-investigado-por-associacao-ao-trafico.ghtml

MARQUES, Camila da Silva; ROSA, Rosane. Mídia e movimento hip-hop: uma relação pautada por tensões e conflitos. *rev. Interin*. Curitiba, v. 16, n. 2, p. 56-69, jul./dez. 2013. Disponível em: https://seer.utp.br/index.php/i/article/view/147

OLIVEIRA, Danilo Roberto Silva de. "*Homem na estrada*": as narrativas dos Racionais MC'S. Dissertação (Mestrado em Literatura)– Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 114f.

RACIONAIS MC'S. *Homem na estrada*. São Paulo: Zimbabwe Rercords, 1994. Disponível em: https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/79451/.

REIS, Carlos; LOPEZ, Ana Cristina Macario. *Dicionário de Teoria da Narrativa.* São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Maristela Barbosa. Cultura da periferia e o olhar do Poder Judiciário: a questão da apologia ao crime. *Cadernos do CEAS*, [S.I.], n. 238, p. 227-640, dez. 2016. Disponível em: https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/199/225.

SILVA, José Carlos Gomes da. *Rap na cidade de São Paulo:* música, etnicidade e experiência urbana. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeus (Org). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som*: As transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claroenigma, 2015.

NUANCES DA ENUNCIAÇÃO EM AMBIENTE DIGITAL: O HIPERTEXTO REVELADO EM *POSTS* DE MILITÂNCIA LGBTQIA+ NO *FACEBOOK*[137]

Filipe Santos Guerra (UESB)
filipe.guerra16@gmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br
Anne Carolline Dias Rocha Prado (UESB)
annerochaprado@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos, a humanidade tem assistido a acréscimos consideráveis experienciados pelas práticas de comunicação, sobretudo com o advento da *Internet*. A influência das tecnologias digitais tem conduzido a sociedade a discursivizar seus enunciados por meio do hipertexto (texto "plástico" que constrói sentido utilizando artifícios do ambiente digital). Tencionando desnudar a potencialidade dessa particular configuração textual, elegeu-se o *Facebook* como *locus* de investigação e nele analisou-se o fenômeno da hipertextualização. Mais especificamente, o objetivo deste trabalho foi caracterizar os textos do gênero *post* de *Facebook* como hipertextos. Para isso, observou-se *posts* publicados nesse *website* que tematizavam acerca do movimento LGBTQIA+, por considerar-seque o assunto ainda é um tabu mundial. Utilizou-se Xavier (2009; 2015) como referencial teórico-metodológico basilar e adotou-se, na análise dos dados, as características definidas pelo autor para a tipificação do hipertexto, quais sejam: 1) imaterialidade/virtualidade; 2) ubiquidade; 3) convergência de linguagens; 4) não linearidade; e 5) intertextualidade infinita. Concluiu-se, a partir da investigação, que os textos presentes no gênero *post* de *Facebook* contam com essas cinco características propostas para configurar o hipertexto, transcendendo limites geográficos, temporais e linguísticos, dificuldades que há anos se mostravam categóricas no produto do processo comunicacional.

Palavras-chave:
***Facebook*. Hipertexto. Gênero *Post* de *Facebook*.**

ABSTRACT

In recent years, humanity has seen considerable increases experienced by communication practices, especially with the advent of the Internet. The influence of digital technologies has led society to discursive its utterances through hypertext (a "plastic" text that builds meaning by using artifices from the digital environment). Intending to reveal the potential of this particular textual configuration, Facebook

[137] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Códigode Financiamento 001 – e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessas instituições.

was chosen as the locus of investigation, and the phenomenon of hypertextualization was analyzed in this social network. More specifically, the objective of this work was to characterize the texts of the Facebook post genre as hypertexts. For that, posts published on this website that discussed the LGBTQIA + movement were observed, considering that this subject is still a worldwide taboo. Xavier (2009, 2015) was used as the basic theoretical-methodological framework, and, in the data analysis, the characteristics defined by the author to typify the hypertext were adopted, namely: 1) immateriality/ virtuality; 2) ubiquity; 3) convergence of languages; 4) non-linearity; and 5) infinite intertextuality. It was concluded, from the investigation, that the texts in the Facebook post genre present the five characteristics proposed to configure hypertext, transcending geographical, temporal, and linguistic limits, difficulties that had been categorical in the product of communication process for years.

Keywords:
Facebook. Hypertext. Facebook post genre.

1. Considerações iniciais

Segundo Bakhtin (2016), todo discurso se materializa em textos, os quais se sistematizam em gêneros discursivos. Desde o século XX, essa teoria tem aportado teoricamente muitas pesquisas que discutem enunciação, mas, ultimamente, a tecnologia digital tem transformado o modo de compreensão/utilização dos textos por parte dos sujeitos através do *hipertexto*. Para Xavier (2009), o hipertexto é um flexível e dinâmico sistema de linguagem, que conversa e se adapta a vários campos semióticos de interação, acionando múltiplos modos de textualidade à sua superfície. O hipertexto mudou as formas de acesso às informações, além de ter viabilizado a aparição dos gêneros discursivos digitais, que existem para ser manipulados em dispositivos eletrônicos.

Tendo em vista a contemporaneidade e a relevância do assunto, decidimos analisar o fenômeno da enunciação em ambiente digital, particularmente no site de relacionamentos *Facebook*. Nosso objetivo é caracterizar os textos do gênero *post* de *Facebook* como hipertextos, verificando quais recursos ofertados pela tecnologia digital são utilizados pelos usuários desse *website*. Para efetivar este trabalho, fizemos uso das premissas de Xavier (2009, 2015) acerca da definição e das características do hipertexto. Isso posto, o texto que se segue traz uma sucinta revisão de literatura a respeito do conceito de hipertexto e seus desdobramentos. Em seguida, são explicitados aspectos metodológicos da pesquisa e discussões acerca dos dados que compõem o nosso *corpus*. Por fim, são feitas considerações finais sobre o que, de fato, o minudenciamento dos dados nos viabilizou enxergar a respeito do que objetivamos, isto é, as propriedades hipertextuais presentes em um *post* de *Facebook*.

2. *Hipertexto: definição e funcionalidade(s)*

Segundo Xavier (2009), a sociedade hodierna tem se deparado com uma tecnologia de linguagem nova, cuja assimilação de sentido é constituída por vários elementos. Todos eles aparecem e funcionam em uma mesma superfície perceptual, formando, assim, um todo significativo, isto é, atribuindo sentidos aos enunciados presentes em plataformas digitais. Tal característica chama a atenção dos estudiosos de texto, uma vez que a concentração de diversos aportes sígnicos ocorre nessa materialidade discursiva.

Para Lemke (2010), quando tratamos de ambientes digitais de enunciação, é importante ressaltar que textos se sistematizam de maneiras diferentes das habituais nas hipermídias, amalgamando um rico conjunto de linguagens, e, não obstante, novas práticas letradas, as quais aderem a um novo *ethos* e a novas mentalidades.

A utilização de variados recursos comunicacionais pode ser explicada pela *multimodalidade*, que, em linhas gerais, diz respeito à produção de um texto por intermédio de linguagens heterogêneas. Nos ambientes digitais, a multimodalidade é substancial para a feitura e acolhimento de enunciados, haja vista que esses recursos são ofertados aos seus usuários, e a construção de sentidos ocorre por meio deles.

Xavier (2015) salienta que a identificação do hipertexto *on-line* pode ser feita a partir de cinco atributos que lhe são indispensáveis, a saber:

a) **Imaterialidade/Virtualidade**: utilizando um *mouse* ou uma *touchs creen*, é possível ver e "tocar" os elementos que integram o todo hipertextual, porém, senti-lo fisicamente não é algo que podemos fazer. A partir do momento em que um hipertexto é impresso, este perde a virtualidade que faz dele único;

b) **Ubiquidade**: desde que haja acesso à *Internet*, o hipertexto se torna acessível no computador e nos dispositivos móveis de vários usuários, em diferentes lugares do planeta, tudo isso concomitantemente;

c) **Convergência de Linguagens**: o hipertexto abarca vários modos de enunciação e aplica, de igual forma, na tela digital, cada um deles. Essa convergência de modos de enunciar faz

com que surja um modo de dizer novo, que aproveita o melhor dos mundos sígnicos para se estabelecer como tal;

d) **Não linearidade**: o criador de um hipertexto pode materializar seu discurso já com o objetivo de que o hiperleitor realize a leitura de forma não linear[138];

e) **Intertextualidade Infinita**: outra propriedade do texto impresso que foi atualizada no hipertexto é a criação de interrelações entre textos (e, consequentemente, entre discursos). Recorrer ao discurso do outro faz com que as ideias organizadas em (hiper)textos sejam sensatas e autênticas.

Em síntese, a imaterialidade/virtualidade, a ubiquidade, a convergência de linguagens, a não linearidade e a intertextualidade infinita definem o hipertexto *stricto sensu*, tal como o consideramos neste trabalho. Dito isso,analisaremos, na seção a seguir, um *post* da rede social *Facebook* no qual as cinco características do hipertexto, comentadas neste tópico, se revelam.

3. A hipertextualização em ambiente digital: post de Facebook em foco

Na presente seção, apresentamos a análise dos dados que selecionamos para este trabalho. O *corpus*[139] eleito para explicitar as características do hipertexto evidentes em um *post* de *Facebook* foi construído por capturas de tela de uma publicaçãoque versa a respeito da militância LGBTQIA+, retirada do *website* em questão. Escolhemos esse campo político-ideológicopor considerarmos que o assunto ainda é um tabu mundial.

---

[138]Apesar de concordarmos com Xavier (2015), assumimos, aportados em Santaella (2014), a terminologia "multilinearidade" em detrimento da expressão "não linearidade", por concordarmos que o modo de leitura não-linear pode ser adotado em qualquer texto (seja ele impresso ou não).

[139] O *corpus* deste artigo adveio de uma pesquisa de Mestrado intitulada "A (hiper)textualização de enunciados LGBTQIA+(fóbicos) em ambiente digital: *posts* de *Facebook* sob um enfoque dialógico", com defesa prevista para março de 2022. Essa dissertação está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (*campus* de Vitória da Conquista) e é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de bolsa de fomento.

Apublicação investigada foi retirada da página *Cartazes e Tirinhas LGBT*, a qual conta com quase 720 mil seguidores. Vejamos, então, o *post*:

Figura1: *Post* “proteja seus amigos”.

Fonte: Página *Cartazes e Tirinhas LGBT* no *Facebook*[140].

A figura 1 contém um *post* que materializa o receio da comunidade LGBTQIA+ no que se refere a sua possível vulnerabilidade frente ao resultado das eleições presidenciais do Brasil no ano de 2018. A publicação, utilizando recursos de imagem e de legenda (dentre outros, que veremos posteriormente), defende a proteção dos sujeitos pertencentes a essa comunidade a partir daquele momento e afirma que a luta do público LGBTQIA+ continua. Como a nossa intenção, neste trabalho, é verificar o hipertexto funcionando no gênero *post* de *Facebook*, comentaremos apostagem a partir das cinco características que definem o hipertexto, segundo Xavier (2015).

Isso posto, no que se refere à **imaterialidade/virtualidade**, podemos conferi-la nesse *post* a partir de vários pontos, sendo alguns deles:

a) ***Link* para a página da *Cartazes e Tirinhas LGBT***: ao passar o *mouse* no nome da página na qual o*post* está publicado, o usuário pode se dirigir diretamente a ela e visualizar seus detalhes;

b) **Recurso de “reações”**: ao se deparar com um *post* na rede social *Facebook*, o usuário pode lançar mão de um recurso

[140]Disponível em: https://www.facebook.com/CartazesLGBTAIQ/photos/1675646085868547. Acesso em: 08 abr. 2021.

ofertado pelo gênero presente na plataforma para, de forma rápida, emitir a sua opinião sobre a publicação. As chamadas "reações" são divididas em sete tipos, a saber: *curtir; amei*; *força*; *haha*; *uau*; *triste*; *grr*;

c) **Caixa de comentários**: quando o usuário do *Facebook* lida com um *post* nessa rede social, ele pode utilizar a caixa de comentários para cumprir ações dialógicas/valorativas;

d) ***Link* para compartilhamento do *post***: caso o usuário deseje, ele pode compartilhar, em seu perfil, a publicação vista, a partir de uma ferramenta que o próprio *Facebook* disponibiliza ao interessado. Através dela, é criado um *link* para o *post* original.

Levando em consideração o exposto até aqui, vemos que, se essa postagem fosse impressa, nenhum desses recursos estaria disponível. Portanto, confirmamos a primeira característica de um hipertexto presente em *posts* de *Facebook*: a imaterialidade/virtualidade.

Em relação à **ubiquidade**, podemos verificá-la no *post* em questão por meio dos seguintes pontos:

a) **Visualização do *post* a partir de um *link***: qualquer pessoa que possua o *link* da publicação (e esteja conectada a uma rede de *Internet*) terá acesso a ela em qualquer lugar do mundo (mesmo que outra(s) pessoa(s) também a esteja(m) acessando);

b) **"Reações", comentários e compartilhamentos ocorrendo em vários lugares do mundo**: as ferramentas de reagir, comentar e compartilhar, presentes no *post* de Facebook, possibilitam a vários sujeitos a interação com ele de diferentes formas, em diferentes lugares, tudo isso simultaneamente.

Tendo isso em vista, notamos que o *post* de *Facebook* não reclama que seus usuários estejam presentes no mesmo espaço/tempo para o acessarem. Isso ratifica que a segunda característica do hipertexto – a ubiquidade – postulada por Xavier (2015) se faz presente nesse gênero.

Já a **convergência de linguagens** se mostra no *post* supracitado mediante vários pontos. Alguns deles são:

a) **Enunciados verbais**: no *post* em questão, observamos os enunciados verbais "*Proteja seus amigos*", presente na imagem

que compõe a publicação, e "*Não vamos desistir*", presente na legenda. Além disso, temos outros enunciados verbais nos comentários da publicação;

b) **Configuração visual dos enunciados verbais**: na publicação, notamos que a escolha da fonte, bem como do seu tamanho, também contribui para a construção do *post*, visto que o enunciado verbal presente na bandeira aparece em caixa alta e com uma fonte maior, diferente do restante da postagem, o que ressalta a sua importância frente ao que é escrito em fonte menor.

c) **Imagem**: na postagem, temos a figura da bandeira do Brasil, que aparece colorida de forma diferente do tradicional. Além disso, seu lema também foi modificado;

d) **Cores**: no *post*, a bandeira do Brasil aparece pintada com as cores da bandeira LGBT;

Destarte, percebemos que o *post* de *Facebook* se vale de mais de uma modalidade de linguagem em sua constituição e estruturação. Portanto, confirmamos mais uma categoria do hipertexto na qual a enunciação em *posts* de *Facebook* se encaixa: a convergência de linguagens.

A **não linearidade**, por sua vez, se revela no referido *post* pelo fato de a leitura da materialidade linguística poder ser realizada a partir de vários pontos, a exemplo de:

a) **Legenda**: a legenda do *post* já apresenta de forma consistente ao leitor o assunto do *post*;

b) **Bandeira**: a imagem da bandeira do Brasil, com as cores e o lema alterados, chama bastante a atenção do leitor e já revela parcialmente o objetivo daquela postagem;

c) **Enunciado verbal presente na imagem**: a oração "*Proteja seus amigos*" pode ser uma ótima opção de começo de leitura para o usuário do *Facebook*, haja vista que ela resume parcialmente o propósito interacional da postagem

d) **Comentários**: o sujeito pode começar a leitura do *post* a partir dos comentários, para saber do que se trata sem sequer prestar atenção na imagem ou na legenda do *post*;

Sendo assim, observamos que a não linearidade (multilinearidade) não é apenasuma particularidade do método de engendramento de sentidos na etapa de leitura de um *post*, mas também um preceito de elaboração do próprio *post*. Isso prova que a quarta característica postulada por Xavier (2015) como constituinte de um hipertexto, a saber, a não linearidade, também figura nos *posts* de *Facebook*.

Por fim, mas não menos importante, a **intertextualidade infinita** pode ser apreciada nesse *post* através do elemento abaixo:

a) **Bandeira do Brasil *versus* Bandeira LGBT**: ao fazer uso do símbolo da bandeira do Brasil para retratar questões concernentes à comunidade LGBTQIA+, o *post* em questão referencia um fato político. Em 28 de outubro de 2018, data em que a publicação foi feita, com 56% dos votos válidos, Jair Bolsonaro se tornou o 38° presidente do Brasil. O político, que (re)abriu a era da extrema direita no país, sempre teve um estilo conservador e chegou a afirmar em uma *live*, nesse mesmo dia, segundo o jornal *El País*[141], que "*Nossa bandeira, nosso slogan, eu fui buscar naquilo que muitos chamam de caixa de ferramentas para consertar o homem e a mulher, a Bíblia sagrada.*". O presidente em vigor, de acordo com a revista *Carta Capital*[142], já gerou polêmicas com a comunidade LGBTQIA+ ao verbalizar frases do tipo: "*O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?*". Isso posto, a bandeirado Brasil, pintada com as cores da bandeira LGBT, faz referência a esse momento histórico e externaliza, por meio do *post*, que todos os que não se encaixam no padrão social cisheteronormativo devem se proteger, mas sem deixar de lutar.

Portanto, testemunhamos que fazer uso de discurso(s) alheio(s) colabora para que os pontos de vista sistematizados em um *post* de *Facebook* sejam legítimos, mantendo e multifacetando infinitamente a concatenação de dizeres materializados que dialogam entre si. Assim, a quinta e última característica de um hipertexto, de acordo com Xavier (2015), também funciona (e desenvolve um papel fundamental) na elaboração e na recepção do que é enunciado no gênero discursivo digital supracitado.

---

[141] Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/28/politica/1540755111_272029.html. Acesso em: 27 abr. 2021.

[142] Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/. Acesso em: 27abr. 2021.

4. Considerações finais

Diante de tudo o que foi exposto neste trabalho, concluímos que os textos presentes no gênero *post* de *Facebook* contam com as cinco características propostas por Xavier (2015) para definir o hipertexto (imaterialidade/virtualidade; ubiquidade; convergência de linguagens; não linearidade [multilinearidade]; e intertextualidade infinita), o que viabiliza a eles transcenderem limites geográficos, temporais e linguísticos, fatores que sempre afetaram o produto do processo comunicacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, s/p, 2010.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

XAVIER, A. C. S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas e construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 207-20

_____. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, n. 2, p. 73-90, Vitória da Conquista-BA, dez. 2015.

O CONCEITO DE LETRA NA GRAMÁTICA QUINHENTISTA DE JOÃO DE BARROS, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA (HL)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Tendo por fundamentação teórico-metodológica o aparato conceitual e terminológico desenvolvido por Pierre Swiggers (2013), para a disciplina de Historiografia da Linguística (HL), analisamos o conceito de letra na obra *Gramática da língua portuguesa* (1540), de João de Barros (1496-1570), que está disponível em versão fac-símile digital na Biblioteca Nacional de Portugal e foi reeditada modernamente por Buescu. O metatermo letra é definido no segundo capítulo da obra gramatical quinhentista, pelo humanista, e tem por base as categorias de nome, figura (sinal gráfico) e poder (valor fonético), derivadas da gramática latina de *Priscianus*: *nomen*, *figura*, *potestas*. João de Barros apresenta o sistema de letras utilizados na gramatização vernacular do português, comentando a origem latina do sistema e faz alusão à Carmenta, figura mitológica reponsável na tradição clássica pela adaptação das letras gregas ao latim. Ademais, fazemos um comentário de formas específicas do sistema de escrita vernacular português, em comparação com outras tradições linguísticas como a hebraica e a mourisca. Essas questões são abordadas em uma transcrição e análise da fonte gramatical à luz da HL.

Palavras-chave:
Gramaticografia. Historiografia Linguística. Linguística Missionária.

ABSTRACT

Having as theoretical and methodological basis the conceptual and terminological apparatus developed by Pierre Swiggers (2013), for the discipline of Historiography of Linguistics (HL), I analyzed the concept of letter in the work *Grammar of the Portuguese language* (1540), by João de Barros (1496-1570), which is available in a digital facsimile version at the National Library of Portugal and was modernly reissued by Buescu. The letter metaterm is defined in the second chapter of the 16th century grammatical work, by the humanist, and is based on the categories of name, figure (graphic sign) and power (phonetic value), derived from Priscianus' Latin grammar: *nomen*, *figura*, *potestas*. João de Barros presents the letter system used in the vernacular grammatization of Portuguese, commenting on the Latin origin of the system and alludes to Carmenta, a mythological figure responsible in the classical tradition for the adaptation of Greek letters to Latin. In addition, I comment on specific forms of the Portuguese vernacular writing system, in comparison with other linguistic traditionssuch as Hebrew and Moorish. These issues are addressed in a transcription and analysis of the grammatical source in the light of HL.

Keywords:
Gramaticography. Linguistic Historiography. Missionary Linguistics.

1. *Introdução: o modelo teórico de Swiggers e a HL no Brasil*

O modelo teórico de Pierre Swiggers é um dos fundamentos basilares para a análise em Historiografia da Linguística (HL) no Brasil. No presente artigo, analisamos o conceito de letra na gramática quinhentista de João de Barros, a partir do aparato teórico apresentado por Swiggers, e da fonte primária da obra, com uma transcrição e tradução contemporânea. A partir das pesquisas de Buescu, acerca da obra de João de Barros, podemos interpretar a gramática vernacular do humanistacomo um texto que funcionou, à sua época, como um dinamótipo (SWIGGERS, 2013) no reino absolutista português, servindo, sobretudo, no fomento à gramatização do vernáculo e à sua expansão ultramarina.Nesse aspecto, analisar a obra é fundamental para se investigar o tema da colonização linguística da América portuguesa quinhentista, contexto da obra anchietana.

No presente artigo, além do aparato teórico de Swiggers, para análise do pensamento linguístico de João de Barros, nos valemos também da obra *Historiografia da Língua Portuguesa*, de Buescu, que interpretou, criticamente, o panorama de gramáticas quinhentistas em Portugal. Para uma descrição dessa época e contexto, o conceito de clima intelectual de Konrad Koerner é fundamental para compreendermos a intertextualidade entre a obra de João de Barros e a gramática quinhentista de Anchieta, por exemplo, processo que iniciamos em trabalhos anteriores. O clima intelectual da época, fomentado pelas navegações portuguesas, criação de novas rotas comerciais e colônias, nos três continentes, África, Ásia e América, remontam a uma expansão do pensamento linguístico europeu em um processo de globalização, sob a égide do sistema econômico mercantilista, de base escravocrata, mas também de uma política missionária intercultural humanística, em um cenário complexo, multicultural e plurilíngue.

Como morfótipo, as obras gramaticais de João de Barros formam um conjunto didático que pode ser considerado um dos materiais quinhentistas mais representativos de Portugal que chegou do século XVI à posteridade, estando na abrangência referencial de Anchieta. O conjunto formado pela cartinha, pela gramática e pelos diálogos nos mostra como o pensamento linguístico de João de Barros estava relacionado não apenas a uma descrição do vernáculo, mas também ao uso didático da gramática como disciplina em uma educação humanística de cunho renascentista. Em um primeiro estudo no campo teórico de HL abordamos o conceito de gramática na obra de João de Barros, tema que foi desenvol-

vido em apresentação de trabalho e artigo acadêmico (KALTNER, 2020b).

A obra de João de Barros apresenta também matéria catequética, além da descrição linguística, o que a torna objeto de estudos da Linguística Missionária, tendo sido um dos prováveis materiais didáticos utilizados na expansão ultramarina da língua portuguesa, como superstrato nas colônias. Note-se que o modelo de alfabetização era latino-português nas obras de João de Barros, sobretudo na cartinha, que registra a alfabetização para a compreensão de textos catequéticos em língua latina e no vernáculo português. A alfabetização vernacular acompanhada da língua latina era recorrente na educação humanística renascentista e característica da época, como encontramos em diversos planos de estudo quinhentistas e na concepção erasmiana de ensino. No contexto europeu e colonial, a educação humanística era considerada no século XVI o primeiro passo para uma educação teológica ou acadêmica.

Buescu (1984) registra que as cartinhas estavam em uso desde o início do século XVI para a alfabetização no vernáculo português, sendo registrado seu uso no antigo reino do Congo, na política africana quinhentista, anterior à política missionária na América portuguesa. João de Barros rotula na gramática que escreveu uma cartinha de ler e escrever, mesmo rótulo que Manuel da Nóbrega utiliza na fundação dos primeiros colégios de meninos na América portuguesa, as "escolas de ler e escrever". Essa rotulagem: de "ler e escrever", comuns ao material didático e ao estabelecimento de ensino jesuítico na América portuguesa podem ser indício de uma possível utilização das obras de Barros, ou de contemporâneos seus, nos primeiros estabelecimentos oficiais no Brasil quinhentista.

A definição de letra que João de Barros utiliza em sua descrição do vernáculo português se baseia em três categorias para determinar o valor linguístico de uma letra no sistema de escrita: nome, figura e poder, isto é, toda letra deve ter um nome, uma figura geométrica que a represente e um poder, valor fonético específico. Essa definição quinhentista é herdeira da obra gramatical de Prisciano, que apresenta na definição de letra as categorias de: *nomen* (nome), *figura* (sinal gráfico), *potestas* (valor fonético). João de Barros define o sistema de escrita do vernáculo português com vinte e três letras em poder, mas trinta e quatro em figura, como veremos no texto da fonte primária (PRISCIANUS, 1819).

Por fim, há uma alusão ao mito de Carmenta, ou Nicóstrata, mãe de Evandro, como a criadora do alfabeto latino, divindade que era cultuada em Roma na celebração conhecida como *Carmentalia*. Segundo a fábula 277 de Higino, e a tradição clássica e humanística posterior, Carmenta teria sido a responsável por adaptar as letras do alfabeto grego para o abecedário latino. Teria Carmenta adaptado a figura geométrica das letras, criando sinais gráficos, para uso em uma nova língua. Essa alegoria representa, metaforicamente, o trabalho do humanista como gramático, que adapta o sistema de escrito latino para o uso no vernáculo, o que ocorreu na tradição ocidental à época do Renascimento.

João de Barros cita também as influências do sistema de escrita da língua grega, do hebraico e do mourisco ainda no sistema de escrita vernacular da língua portuguesa, com uma indicação dos elementos que não são diretamente derivados do sistema latino. Os grupamentos como ch, lh, nh são descritos como "próprios da nossa língua", são sons que possuem poder, ou valor fonético, mas não possuem figura, isto é, um caractere próprio. O sistema de escrita de uma língua gramatizada reúne elementos finitos, que passam a ter um longo ciclo de continuidade no tempo, sendo, inclusive, o principal meio de preservação da memória e das instituições de uma determinada comunidade linguística, agregando os falantes em uma sociedade mais ampla do que as que não adotam a escrita. Herança dos romanos, dos gregos, dos hebreus, dos mouriscos, a escrita vernacular portuguesa é contínua até os dias de hoje, formando uma tradição vernacular enquanto sistema de escrita.

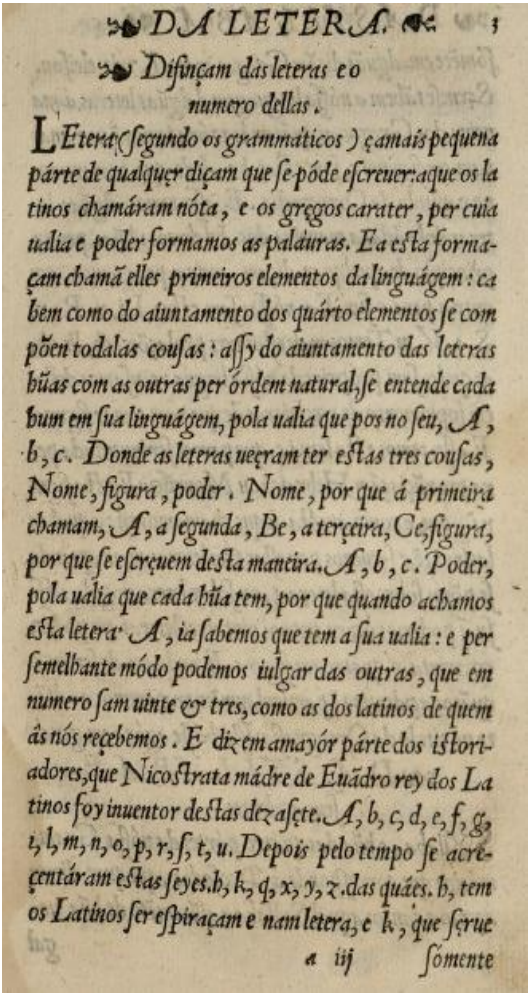
2. Fonte e transcrição do segundo capítulo da gramática: Da Letra

Apresentamos, como método de análise, o texto fonte do segundo capítulo da gramática de João de Barros em três perspectivas, em edição fac-símile, em uma transcrição semidiplomática e em uma tradução contemporânea. Essa perspectiva de crítica textual tem como objetivo ilustrar o documento da época, contextualizando o leitor em três aproximações com a obra quinhentista.

O segundo capítulo da gramática de João de Barros, rotulado como Da letra, é o capítulo dedicado à descrição do sistema de letras do vernáculo português, o gramático se vale do clima intelectual de sua época, de uma tradição que se constituía e descreve o sistema de escrita, apresentando uma explicação de sua estrutura. Apresentamos, como supracitado, a fonte fac-símile, uma transcrição automatizada do portal Tycho-Brahe

da Unicamp, e em seguida uma tradução para o português contemporâneo da fonte (BARROS, 2021).

Imagem 1: Capítulo da letra (BARROS, 1540).



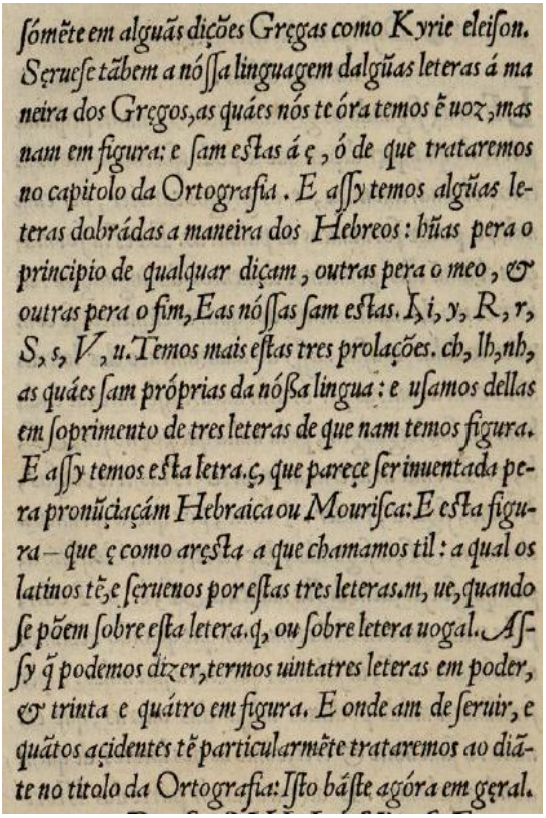
DA LETERA. 1

Difinçam das leteras e o numero dellas.

LEtera (ſegundo os grammaticos) ça mais pequena párte de qualquer diçam que ſe póde eſcreuer: aque os latinos chamáram nóta, e os gregos carater, per cuia ualia e poder formamos as palauras. E a eſta formaçam chamã elles primeiros elementos da linguágem: ca bem como do aiuntamento dos quárto elementos ſe compõen todalas couſas: aſſy do aiuntamento das leteras hũas com as outras per órdem natural, ſe entende cada hum em ſua linguágem, pola ualia que pos no ſeu, A, b, c. Donde as leteras ueçram ter eſtas tres couſas, Nome, figura, poder. Nome, por que á primeira chamam, A, a ſegunda, Be, a terçeira, Ce, figura, por que ſe eſcreuem deſta maneira. A, b, c. Poder, pola ualia que cada hũa tem, por que quando achamos eſta letera A, ia ſabemos que tem a ſua ualia: e per ſemelhante módo podemos iulgar das outras, que em numero ſam uinte & tres, como as dos latinos de quem ás nós reçebemos. E dizem a mayór párte dos iſtoriadores, que Nicoſtrata mádre de Euãdro rey dos Latinos foy inuentor deſtas dez aſçte. A, b, c, d, e, f, g, i, l, m, n, o, p, r, ſ, t, u. Depois pelo tempo ſe acrẽçentáram eſtas ſeyes. h, k, q, x, y, z. das quáes. h, tem os Latinos ſer eſpiraçam e nam letera, e k, que ſerue

a iij ſómente

Imagem 2: Capítulo da letra, parte 2 (BARROS, 1540).


ſómẽte em alguãs dições Greçgas como Kyrie eleiſon.
Seruеſe tãbem a nóſſa linguagem dalgũas leteras á ma
neira dos Greçgos, as quáes nós te óra temos ẽ uoz, mas
nam em figura: e ſam eſtas á ç, ó de que trataremos
no capitolo da Ortografia. E aſſy temos algũas le-
teras dobrádas a maneira dos Hebreos: hũas pera o
principio de qualquar diçam, outras pera o meo, &
outras pera o fim, E as nóſſas ſam eſtas. I, i, y, R, r,
S, s, V, u. Temos mais eſtas tres prolações. ch, lh, nh,
as quáes ſam próprias da nóſſa lingua: e uſamos dellas
em ſoprimento de tres leteras de que nam temos figura.
E aſſy temos eſta letra. ç, que pareçe ſer inuentada pe-
ra pronũçiaçám Hebraica ou Mouriſca: E eſta figu-
ra – que ç como areſta a que chamamos til: a qual os
latinos tẽ, e ſeruenos por eſtas tres leteras. m, ue, quando
ſe põem ſobre eſta letera. q, ou ſobre letera uogal. Aſ-
ſy q̃ podemos dizer, termos uintatres leteras em poder,
& trinta e quátro em figura. E onde am de ſeruir, e
quãtos açidentes tẽ particularmẽte trataremos ao diã-
te no titolo da Ortografia: Iſto báſte agóra em geral.

2.1. Transcrição do portal Tycho-Brahe da Unicamp (BARROS, 2021)

DA LETERA
Difinçam das leteras e o numero dellas.
Letera (ſegundo os grammàticos) ę amais pequena párte de qualquęr diçam que ſe póde eſcrever: aque os latinos chamáram nóta, e os gręgos carater, per cuia ualia e poder formamos as palàuras.
Ea esta formaçam chamã elles primeiros elementos da linguágem: ca bem como do aiuntamento dos quárto elementos ſe compõen todalas couſas: aſſy do aiuntamento das leteras hũas com as outras per órdem natural, ſe entende cada hum em ſua linguágem, pola ualia que pos no ſeu A, b, c. Donde as leteras ueęram ter estas tres couſas, Nome, figura, poder.
Nome, por que á primeira chamam, A, a ſegunda, Be, a terçeira, Ce,

figura, por que ſe eſcrẹvem désta maneira. A, b, c.
Poder, pola ualia que cada hũa tem, por que quando achamos ésta letera A, ia ſabemos que tem a ſua ualia: e per ſemelhante módo podemos iulgar das outras, que em numero ſam vinte & tres, como as dos latinos de quem âs nós reçebemos.
E dizem amayór párte dos istoriadores, que Nicostrata mádre de Euãdro rey dos Latinos foy inuentor destas dezaſéte. A, b, c, d, e, f, g, i, l, m, n, o, p, r, ſ, t, u.
Depois pelo tempo ſe acreçentáram estas ſeyes: h, k, q, x, y, z. das quáes h, tem os Latinos ſer eſpiraçam e nam letera, e k, que ſẹrueſõmẽte em alguãs dições Gregas como Kyrie eleiſon.
Sẹrueſe tãbem a nóſſa linguagem dalgũas leteras á maneira dos Gregos, as quáes nós té óra temos ẽ uóz, mas nam em figura: e ſam eſtas á, ẹ, ó, de que trataremos no capitolo da Ortografia.
E aſſy temos algũas leteras dobrádas a maneira dos Hebreos: hũas pera o principio de qualquar diçam, outras pera o meo, & outras pera o fim,
Eas nóſſas sam éstas. I, i, y, R, r, S, s, V, u.
Temos mais eſtas tres prolações. ch, lh, nh, as quáes ſam próprias da nóßa lingua: e uſamos dellas em ſoprimentode tres leteras de que nam temos figura.
E aſſy temos esta letera ç que pareçe ſer inuentada pera pronũçiaçám Hebráica ou Mouriſca: E esta figura— que ẹ como aręsta a que chamamos til: a qual os latinos tẽ, e ſẹruenos por eſtas leteras m, ue, quando ſe põem ſobre eſta letera q, ou ſobre letera uogal.
Aſſy q̃ podemos dizer, termos uintatres leteras em poder, & trinta e quátro em figura.
E onde am de ſeruir, e quãtos açidentes tẽ particularmẽte trataremos ao diãte, no titolo da Ortografia:
Iſto báſte agóra em gẹral.

2.2. Tradução

Da Letra
Definição das letras e o número delas
Letra, segundo os gramáticos, é a menor parte de qualquer palavra que se pode escrever, a qual os latinos chamam de nota e os gregos de caractere, por cujo valor e poder formamos as palavras.
E a esta formação chamam eles os primeiros elementos da linguagem, bem como da junção de quatro elementos se compõem todas as coisas, assim da junção das letras umas com as outras pela ordem natural, se entende cada uma em sua linguagem, pelo valor fonético que pôs no seu A, b, c. De onde as letras vieram a ter estas três categorias: nome, figura e poder.
Nome, pelo fato de que à primeira chamam A, à segunda Be, à terceira Ce; figura pelo fato de que se escrevem desta maneira: A, b, c.
Poder pelo valor que cada uma tem, porque quando achamos esta letra A, já sabemos que tem o seu valor, e por semelhante modo podemos julgar sobre as outras, que em número são vinte e três, como as dos latinos, de quem nós as recebemos.
E dizem a maior parte dos historiadores que Nicóstrata, mãe de Evandro, rei dos latinos, foi a inventora destas dezessete letras: A, b, c, d, e, f, g, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u.

Depois pelo tempo se acrescentaram estas seis: h, k, q, x, y, z, das quais o h tem os latinos ser aspiração, e não letra, e k, que serve somente em algumas palavras gregas, como *Kyrie eleison* (Senhor, tenha misericórida).
Serve também a nossa linguagem de algumas letras à maneira dos gregos, as quais nós temos ora em voz, mas não em figura, e são estas á, ę, ó, de que trataremos no capítulo da Ortografia.
E assim temos algumas letras dobradas, à maneira dos hebreus, umas para o princípio de qualquer palavra, outras para o meio e outras para o fim, e as nossas são estas: I, i, y, R, r, S, s, V, u.
Temos mais estas três prolações: ch, lh, nh, as quais são próprias da nossa língua, e usamos delas como suprimento de três letras de que não temos figura.
E assim temos esta letra ç, que parece ser inventada pela pronúncia hebraica ou mourisca. E esta figura, que é como uma aresta, a que chamamos til, a qual os latinos têm, e serve-nos por estas letras m, ou quando se põe sobre esta letra q, ou sobre letra vogal.
Assim podemos dizer termos vinte e três letras em poder e trinta e quatro em figura. E onde hão de servir, e quantos acidentes têm particularmente, trataremos a diante, no capítulo da Ortografia.
Isto baste agora em geral.

3. Considerações finais

O gramático humanista João de Barros, como outros humanistas e gramáticos quinhentistas,fez a mediação intercultural entre a tradição gramatical greco-latina e a inovação da descrição vernacular portuguesa, em sua obra, desenvolvendo um sistema de escrita funcional, para o uso em sua época. O sistema de escrita vernacular permitiu a institucionalização do uso da língua na política missionária, no comércio ultramarino e no estabelecimento de colônias extraeuropeias, tornando a comunidade linguística ampliada pelas navegações transatlânticas, de maneira globalizada pela gramatização da língua.

A gramática quinhentista sintetizava além de um sistema linguístico descrito também uma visão de mundo, herdeira do pensamento linguístico e filosófico greco-latino. Esse processo de gramatização seria adotado também por Anchieta, por exemplo, ao descrever a língua mais usada na costa do Brasil, em sua gramática de 1595, sobre uma língua indígena de cultura Tupinambá, que seriviria à catequese e às primeiras alianças militares entre europeus e indígenas, no processo de colonização.

A obra de João de Barros registra, no conjunto, um processo de adaptação de um sistema de escrita latino para o uso no vernáculo, reestabelecendo o vínculo com a tradição gramatical de base latina em uma inovação de representação do vernáculo em um novo sistema de escrita,

o que ocorre com diversas línguas vernaculares no contexto europeu, na passagem do uso do latim medieval em sua legislação, administração e ensino, durante os séculos XV e XVI, quando da organização dos reinos absolutistas. A influência de Prisciano no pensamento linguístico da época é notável, o que afeta também a obra de João de Barros, o que encontramos no segundo capítulo da obra, sobretudo, pela definição de letra, a partir das três categorias gramaticais tomadas de empréstimo do teórico latino: *nomen*, *figura* e *potestas*.

A percepção de que a letra, como sinal gráfico, é a menor parte da palavra, e da escrita, como um dos elementos da linguagem, é a visão mais próxima de fonema que humanistas do renascimento, como João de Barros, puderam ter na descrição do vernáculo português. As letras são vistas como elementos da língua na gramática de Barros, sendo queo próprio rótulo elemento deriva das letras do alfabeto el-em-en. João de Barros alude ainda ao fato de que todos os fenômenos naturais podem se compor por quatro elementos, uma nítida visão da natureza e da ordem natural de cunho aristotélico, complementando que a junção das letras forma as palavras seguindo uma ordem natural que deriva do uso da linguagem, ou da fala. Assim, naturalmente, qualquer fala humana pode ser transcrita por um sistema de letras, com valor universal, como o sistema greco-latino, na concepção de sua época. Porém, João de Barros percebe também que cada povo pode dar um valor diferente ao seu A, B, C.

O sistema de escrita da língua portuguesa mantém uma longa continuidade até os dias de hoje, sofrendo poucas variações, como ocorre com outras línguas ocidentais, cuja escrita foi convencionada no período renascentista também. Culturalmente, os sistemas de escrita de letras e números costumam ser padrões estáveis, sendo transmitidos de geração em geração com poucas alterações, tendo em vista que são sistemas visuais, ou gráficos, registrados no processo de institucionalização do ensino e da administração. Com um conjunto finito de elementos, no sistema de letras, que representam os sons da língua, as possibilidades de combinação permitem a grande variedade de palavras que há na escrita.

Porém, a letra é a unidade mínima da palavra, em que se pode decompor o texto escrito, mas não a unidade mínima da fala, o que é antes representado pela sílaba, no sistema greco-latino. O sistema de escrita grego, dividido em letras, sobretudo na oposição de vogais e consoantes, passou ao latim, e, por conseguinte, ao vernáculo português. Até a criação do sistema de vogais do grego, a escrita era predominantemente consonântica, entre os fenícios e povos semíticos, ou silabária, para os povos

mesopotâmicos. A escrita que se originou no Egito, na Suméria, foi desenvolvida pelos gregos em um sistema simplificado, mas que permitia grande número de combinações para a representação dos sons da língua. A grande inovação das culturas da Antiguidade clássica foi a criação de um sistema de vogais e isso se deve ao sistema de escrita grego (CAGLIARI, 2009).

Esse sistema grego foi contínuo e adaptado ao latim na adoção da escrita em Roma, alegorizada por Carmenta. Em seguida, foi transmitido na tradição letrada filosófica e teológica cristã, durante a Idade Média europeia, e, posteriormente, no período renascentista, passa a ser utilizado nos vernáculos europeus ocidentais, na administração dos reinos absolutistas, chegando, inclusive, às colônias ultramarinas. Inicialmente, o processo de gramatização é desenvolvido por Nebrija, no final do século XV, sendo, em seguida, gramatizadas outras línguas como o francês, as línguas itálicas, as línguas germânicas, o inglês e o vernáculo português. Na América portuguesa quinhentista, pelo esforço dos círculos missionários, esse processo ocorre, no século XVI, com a língua indígena da cultura Tupinambá, usada na costa do Brasil, com finalidade catequética, após a chegada dos europeus. Caberia a José de Anchieta a tarefa de gramatizar a língua do Brasil, tendo como modelo as obras humanísticas a que teve acesso, estando a obra de João de Barros em sua abrangência referencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Órganon*. São Paulo: Edipro, 2010.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540.

BARROS, João de. Gramática. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/cgi-bin/getversion_edictor.pl. Acesso em: 29 de mar de 2021.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana, 2009.

KALTNER, L. F.; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, v. 75 Supl., p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020a.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, v. 1, p. 01-15, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, v. 76 Supl., p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, v. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, v. 76 Supl., p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta-SJ (1534–1597). *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, v. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Revista Confluência*, v. 56, p. 197-217, Niterói-RJ, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Revista Confluência*, v. 57, p. 9-35, Niterói-RJ, 2019b.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *cadernos do CNLF do CIFEFIL*, v. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019c.

KOERNER, K. Purpose and scope oh Historiographia Linguistica. *Historiographia Linguistica*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 1974.

PRISCIANUS. *Opera*. Lipsiae: Libraria Wiedmannia, 1819.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, Niterói-RJ, 2013.

O DISCURSO DO PRESIDENTE E DA MÍDIA BRASILEIRA: IMPORTÂNCIA DA COESÃO TEXTUAL EM TEXTOS JORNALÍSTICOS

Sandra Regina Motta (UEMS)
sandrasandra2525@hotmail.com
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)
elza@uems.br

RESUMO

O presente artigo investiga o uso de sequenciação frástica com relação de contrajunção, em textos jornalísticos acerca do comportamento do presidente da república do Brasil e a mídia brasileira, uma vez que ao construir um texto usam-se diversos mecanismos para garantir que a mensagem seja compreendida pelo interlocutor/leitor. Entende-se por coesão a ligação de elementos que compõem a tessitura textual e por coerência os elementos que lhe dão sentido. Nos atemos, a investigar os contrajuntores que estabelecem uma relação de oposição entre as partes do texto, uma vez que, o discurso do presidente da República Federativa do Brasil e a imprensa midiática brasileira, há muito se apresenta de forma bastante conturbada, pois se de um lado temos o discurso do presidente que, muitos acham que rompe a liturgia do cargo; do outro há uma imprensa que se mostra incapaz de reconhecer efetivamente os feitos do governo, utilizando, para isso, recursos linguísticos, para que, mesmo quando a notícia é relevante e positiva para o país, a mídia faz uso de operadores argumentativos que descontroem a imagem positiva e expõem apenas os aspectos negativos, que na maioria das vezes, não são importantes, naquele momento. Para este estudo utilizamos os pressupostos de teóricos de renomados autores como: Beaugrande (1997), Fávero e Koch (1991/1995), Koch e Travaglia (1993), Koch (1995), Fávaro (1991), Holliday & Hasan (1976), dentre outros estudiosos que possam contribuir para com a pesquisa.

Palavras-chave:
Texto. Linguística textual. Coerência e coerência textual.

ABSTRACT

This article investigates the use of phrastic sequencing with a counterjunction relation, in journalistic texts about the behavior of the President of the Republic of Brazil and the Brazilian media, since when building a text, several mechanisms are used to ensure that the message is understood by the interlocutor / reader. Cohesion is understood as the connection of elements that make up the textual fabric and coherence is the elements that give it meaning. We are on the lookout for investigating counterfeiters who establish an oppositional relationship between the parts of the text, since the speech of the President of the Federative Republic of Brazil and the Brazilian media press has long been presented in a very troubled way, as it is on the one hand, we have the speech of the president who, many think, breaks the liturgy of office; on the other side there is a press that is unable to effectively recognize the government's achievements, using linguistic resources for this, so that, even when the news is relevant and positive for the country, the media makes use of argumentative operators that re-

lax the positive image and expose only the negative aspects, which most of the time, are not important at that moment. For this study we used the assumptions of theoreticians of renowned authors such as: Beaugrande (1997), Fávero & Koch (1991/1995), Koch & Travaglia (1993), Koch (1995), Fávaro (1991), Holliday & Hasan (1976), among other scholars who can contribute to the research.

Keywords:
Text. Textual linguistics. Coherence and textual coherence.

1. Introdução

O ano é 2020, as eleições para presidente foram em 2018, no entanto, o clima ainda parece eleitoral. Em um olhar holístico, a sensação que temos é que o mundo político ainda não desceu do palanque, já que o Brasil vive um momento de grandes conflitos. Com a inserção das redes sociais na vida da população brasileira, todas as opiniões são postas à baila, opiniões que são debatidas a exaustão pela população, pela mídia e pelos políticos, de modo geral. Ainda que pareça, em um olhar superficial, que o debate conflitante seja negativo, a verdade é que o Brasil está deixando de ser o país do carnaval e do futebol, já que sua população está, mesmo que principiantemente, discutindo o espaço democrático, bem como os direitos e deveres enquanto cidadão.

O mundo está mais conectado, os outros continentes não são mais terras tão distantes, qualquer pessoa tem acesso na palma da mão com o que de melhor e pior acontece com o mundo e, neste contexto, não demorou para o brasileiro começar a comparar o Brasil a outros países e se perguntar; se o Brasil é um pais tão rico, pelas suas riquezas agrícolas, minerais, naturais e força de trabalho, porque que grande parte da população tem uma vida tão difícil, paga-se altos impostos e, ainda, o povo brasileiro tem que recorrer a serviços privados de educação, saúde e segurança?

Diante de tal contexto e de tantas perguntas sem as devidas respostas, a operação lava-jato expôs um grande esquema de corrupção nas estranhas do Brasil, e a política e o político tornaram-se responsáveis pelas mazelas brasileiras. A população começou a pensar que queria e poderia mais, sentimento que levou o povo brasileiro a sair às ruas reivindicando diferentes pautas, munidos pelo desejo de um país mais igualitário. Nesse sentido, o povo começou a perceber que pensar política era a única forma de tornar o Brasil um país economicamente grande, e que só com representantes que pensassem no povo e no Brasil esse sonho seria possível.

A resposta aos políticos veio por meio das urnas com a maior renovação dos cargos eletivos, o presidente eleito em 2018 foi o Capitão do Exército Jair Messias Bolsonaro, deputado federal, que não era candidato outsider, no entanto, era um candidato que até onde constava não estava envolvido em esquemas de corrupção. Sendo assim, os sufragistas viram nele a possibilidade de um presidente com a sincera intenção de tornar o Brasil um país melhor. Apesar de parecer o candidato adequado, do ponto de vista moral, e conseguir captar o sentimento do povo, ele sempre foi visto com reservas por grande parte da população e, principalmente, pela grande imprensa, já que o candidato tinha um histórico nada democrático. Há quem diga, inclusive, que ele ganhou apenas porque enfrentou o Partido dos Trabalhadores (PT), partido este com a maior índice de rejeição pelo povo brasileiro, considerando que este partido amarga os maiores escândalos políticos, de corrupção e de moral da história do Brasil.

O fato foi que o Bolsonaro se elegeu, e os que contavam que, uma vez eleito, ele seria domado pela ala moderada representada em grande parte por generais e capitães do exército, equivocaram-se, e o Brasil hoje é um grande palco de desavenças devido à natureza belicosa, com contornos satíricos e provocativosdo presidente. Exceto os eleitores da direita radical, todos contavam com um presidente que mudasse a postura, que fosse domesticado. Mesmo quando o governo estava para aprovar pautas importantes, como a reforma da presidência, por exemplo, e precisava de uma boa comunicação com a câmara e com o senado, além de uma boa base eleitoral, ainda assim, o presidente fez declarações que precisaram ser interpretadas e reexplicadas à exaustão pelos apagadores de incêndios palacianos.

Apesar de termos sim, como grande parte da imprensa internacional vocalizou, um presidente incendiário, o governo vem apresentando boas realizações, como a escolha de ministros técnicos, bons resultados no campo econômico, investimentos na infraestrutura do país, caminhos para a desburocratização do país, investimento na educação básica, relacionamento com países que possam contribuir com o Brasil, dentre tantos outros que poderíamos colocar no nosso artigo. No entanto, apesar de o governo apresentar pontos positivos que contribuem para um projeto de país de longo prazo, ainda assim, parte da grande imprensa mostra-se resistente em noticiá-las, e mesmo quando as notícias deixam uma nuvem de dúvida sobre a competência do governo, acrescentando aos fatos uma ideia adversativa, e o presidente com ares ditatoriais não admite críticas e

as rebate a todo momento, contribuindo para a guerra de braço entre governo e imprensa.

É sabido de todos que o papel da imprensa é essencial para a construção de um país democrático, para informar e contribuir para o pensamento crítico do cidadão. No entanto, às vezes a imprensa usa de recursos linguísticos para manipular o leitor a seu bel prazer. Nesta continuidade, a personalidade indomada e intempestiva do presidente se apresenta como um prato de caviar à mídia, que fica à espreita para massificar sua imagem e suas palavras diante do público.

O presidente é um homem simples, sem intelectualidade aparente, que chega no planalto magoado com a imprensa, e com muita resistência da intelectualidade brasileira, somado a isso, ele tem uma postura indócil e contribui ainda mais para a antipatia à figura dele. Nesse interim, as ações do presidente são padronizadas de forma pejorativa e as coloca sob o jugo de uma lupa, ao padronizá-las amputa do presidente o benefício da dúvida.

O cardápio de polêmicas oferecidas pelo discurso do Bolsonaro motiva ainda o clima conflituoso existente no Brasil, somado a isso uma imprensa subversiva que não contribui em nada para a pacificação do país. Parafraseando Cristiana Lobo, comentarista política da Globo News, de tédio não morreremos jamais.

Como nosso estudo trabalha o texto e o discurso, faz-se necessário tratar da linguística textual para posteriormente chegar à análise frástica, com relação à coesão sequencial no discurso do presidente e no discurso da mídia brasileira.

2. *Linguística textual*

A linguística textual como o próprio nome nos dá pistas, é uma linguística voltada para o texto, e todas as suas manifestações; sintática, semântica e pragmática. Nessa perspectiva, para Fávero e Koch (1991, p. 7), “o texto consiste em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão, trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade”. Sendo assim, o texto é, na verdade, qualquer ato comunicativo entre autor e leitor que carregue em si uma noção de significado.

Sendo assim, entender o texto é também, em seu sentido mais amplo, entender a própria condição comunicativa e humana, uma vez que ele está permeado de intenções, pois, para Marcuschi (1983 *apud* FÁVERO, 1991, p. 12), "ele nada mais é que uma sequência de atos de linguagem escrita ou falada, comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas", já que pela linguagem e pela escrita exteriorizamos nossos desejos, sonhos e ideologias. Esse pensamento vai ao encontro do pensamento de Beaugran & Dressler (1981), autores que vêm se dedicando ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade, que traz o conhecimento textual como um padrão adquirido por meio da vivência e condicionado culturalmente.

A linguística textual toma para si não a investigação de frases isoladas e conglomerações de palavras, mas sim, o texto em si. Para Weinrich (1964) toda linguística é, necessariamente, Linguística de Texto. Nessa lógica, se o texto é um todo significativo, passou-se a pesquisar quais elementos que compõem a textualidade, para Beaugrande & Dressler (1981) são sete os elementos que o compõem. A saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Então, linguística é o próprio texto em si, pavimentado pelas relações das palavras, de modo a formar produções e compreensões entre falantes e ouvintes de uma dada língua.

Partindo da definição de texto e dos elementos que lhe dão significação, neste estudo damos ênfase à análise frástica – coesão sequencial.

3. Análise frástica – coesão sequencial

A imprensa tem o papel fundamental de informar a população, contribuir para sua maturidade crítica e democratizar o conhecimento a todos. Nessa lógica, ela coloca em pauta notícias que serão assuntos na sociedade, desse modo, ela tem o poder de selecionar, priorizar e definir os temas discutidos no momento, e faz isso usando recursos presentes tanto na comunicação oral, como na comunicação escrita por meio do texto.

Um texto, aclara Fávero (1991), é mais do que a soma dos enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam da competência textual do emissor e do receptor. A modalidade comunicativa de escrita e fala lança de mão de diversos recursos para que a comunicação

seja efetiva e concretize, de maneira adequada, a mensagem que o emissor deseja transmitir ao seu receptor, no caso leitor ou expectador.

Dentro dos aspectos citados anteriormente, temos a coesão e coerência textuais como elemento de suma importância para a compreensão da significação do texto. A coesão diz respeito à união entre as partes do texto, a coerência, por sua vez, diz respeito à lógica do texto. Certamente que a coesão, com seus elementos coesivos, irá ajudar e interferir na coerência textual. Conforme ressalta Hailiday e Hasan(1976) o que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto, são as relações coesivas com e entre as sentenças que criam a tessitura textual.

O texto é marcado por uma sequência de palavras e frases que se conectam e vão formando uma sequência cognitiva. Dentro desse compêndio, existem as intencionalidades textuais que são marcadas por conectivos que vão desenvolvendo o texto e contribuindo para a coesão e, consequentemente, para a coerência textual. Nessa continuidade, ressalta Koch (1993, p. 32) "os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, por meio de operadores do discurso – ou operadores argumentativos – os quais, por meio desse encadeamento, estruturam os enunciados...", levando dessa maneira o interlocutor a determinados entendimentos, mediante sua competência textual e seu conhecimento de mundo.

Os enunciados que compõem o texto são frutos das relações de sentidos que se estabelece entre os enunciados. A coesão, mediante Fávaro (1991), obtém-se a coesão de um texto parcialmente pela gramática e pelo léxico, aponta ainda ele, que o sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico, o léxico-gramatical e o fonológico ortográfico.

A distinção entre coerência e coesão tem abordagens diferentes pelos pesquisadores, alguns a distingue outros não. Para Halliday e Hasan (1976), a noção de coesão precisa ser complementada pela noção de registro e relações semânticas que determinam o contexto do texto. Já *Beaugrande e Dressier* (1981) consideram que coesão e coerência devem ser analisadas distintamente, os estudos dos autores enfatizam que a natureza dos elementos de coesão e coerência têm naturezas complementares, porém distintas, e são hoje em dia um consenso.

Em se tratando de coesão, temos a coesão sequencial que é o tipo de coesão responsável pela progressão textual de forma a evidenciar as relações semânticas e pragmáticas, contribuindo para a junção das partes

do texto e formando um todo significativo, por meios de sequências frásticas que para Koch (1993) são responsáveis pelos sucessivos encadeamentos entre as partes do texto por meio de partículas coesivas em que tais relações marcam o que está para ser dito àquilo que já foi dito, estabelecendo uma relação entre um antecedente e um consequente. Por esse viés, Fávaro (1991) enuncia que:

> Num texto, tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. Essa relação faz-se por operadores e os operadores têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção. (FÁVARO, 1991, p. 35)

A coesão por conjunção (conexão), que é a que nos ateremos neste artigo sob uma análise frástica, é chamada por Beaugrande e Dressier (1981) de "junção", de "conjunção" por Halliday e Hasan (1976) e "conexão" por Van Dijk (1977).

Em seu livro, Koch (1993, p. 53) denomina os operadores de conjunção, disjunção argumentativa, contra junção, explicação ou justificativa, conclusão, comprovação, generalização/extensão, contraste e correção/redefinição

• ***conjunção*** – pode ser efetuada por meio de operadores como *e*, *também*, *não só... mas também*, *tanto... como*, *além de*, *além disso*, *ainda*, *nem* (= e não).

• ***disjunção argumentativa*** – trata-se aqui da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro.

• ***contrajunção*** – através da qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador, *mas* (*porém*, *contudo*, *todavia* etc.).

• ***explicação ou justificativa*** – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior.

• ***comprovação*** – em que, através de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro.

• ***conclusão*** – em que, por meio de operadores como: *portanto*, *logo*, *por*, *conseguinte*, *pois* etc., introduz-se um enunciado de valor con-

clusivo em relação a dois (ou mais) atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, verdade universalmente aceita.

• ***generalização/extensão*** – em que o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no texto.

• ***contraste*** – quando o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico: gosto muito de esporte. *Mas* luta-livre, faça-me o favor!

• ***correção/redefinição*** – quando, através de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação: irei à sua festa. *Isto é*, se você me convidar.

Como nosso objetivo no presente estudo é trabalhar a contrajunção no discurso do presidente da República Federativa do Brasil e sua contraposição com o discurso da mídia brasileira, a seguir, trazemos o item 3 que trata da análise e de contrajunção em textos jornalísticos relativamente recentes que circularam na mídia.

4. Análise de contrajunção em textos jornalísticos

CASO 01

Mercosul e União Europeia fecham acordo de Livre-Comércio após 20 anos de negociação

No dia 28 de junho de 2019, depois de 20 anos e de inúmeras tentativas, o Brasil, sob a presidência de Jair Bolsonaro, concluiu a negociação de acordo de livre comércio entre o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a União Europeia (EU). Esse acordo foi considerado um marco histórico na economia brasileira, pois representa abertura econômica do Brasil, que é considerado, por economistas renomados, um país fechado economicamente, e o fortalecimento das condições de competividade. Grande parte da mídia, se não todas, reconheceu e noticiou a importância do feito, no entanto, algumas que são, notadamente, contrárias ao governo, trouxeram especialistas falando dos aspectos negativos do referido acordo, ou mesmo orações regidas por ideias contrárias, que como bem mostramos anteriormente, são usadas para criar uma ideia de ressalva na

cabeça do leitor ou para apequenar um fato importante para a economia do país.

(1) FOLHA DE SÃO PAULO 28 de junho de 2019.

O Mercosul e a União Europeia selaram um acordo de livre-comércio entre os dois blocos nesta sexta-feira (28), após mais de 20 anos de discussões.

"A resolução vinha sendo negociada oficialmente desde 1999 e já esteve prestes a ser fechada outras vezes. Já havia esse entendimento do Jair Bolsonaro (PSL), **mas** após a eleição o Ministro da Economia, Paulo Guedes, tenha afirmado que o Mercosul não seria prioridade para o país, depois ele recuou".

(2) BBC News Brasil 28 de junho de 2019.

"Segundo o ex-ministro das Relações Exteriores Celso Amorim, o acordo será bem-vindo, **mas** foi firmado "no pior momento possível" porque o Mercosul está em situação frágil".

(3) REVISTA EXAME 07 de setembro de 2019.

"Os prazos inicialmente estimados de 10 ou 15 anos são compreensíveis diante do empreendimento, **no entanto**, excedem necessidades que já comemoram longa data de espera e tornam-se ainda mais urgentes a cada dia que passa"

Percebam que nos fragmentos citados, no encadeamento das ideias interparágrafos há uma relação semântica-argumentativa de natureza contrária expressas a partir dos conectores opositivos: mas, mas, no entanto.

No primeiro exemplo (1) o jornal traz a importância e a longa espera do acordo do Brasil com o Mercosul, no entanto, o jornal optou, por trazer uma fala do Ministro da Economia, ao que parece, com a intensão de diminuir o devido acordo, ou mesmo colocar em dúvida a priorização do acordo pelo governo, e para isso usou a conectivo **"mas"**.

No segundo caso (02) o site BBC News faz uso da conjunção adversativa **"mas"** com a aparente intenção de colocar a situação Mercosul como empecilho para o não fechamento do acordo, uma vez que esse, segundo o site, foi o pior momento para o fechamento do referido acordo.

Já no caso (03) a revista Exame com o conector **"no entanto"** coloca o tempo de implementação do acordo como descrédito para o sucesso econômico que demandaria dessas relações.

CASO 02

Auxílio emergencial para os "coronavoucher" destinados a trabalhadores informais e microempreendedores individuais (Mei)

O mundo é abalado por um grande terremoto chamado Coronavírus, ou Covid–19, uma situação inimaginável e com contornos apocalípticos, por parte da imprensa, fez com que a terra literalmente parasse.

Com uma capacidade de propagação muito grande, e apesar de um índice de letalidade muito pequeno, menor de 5%, na maior parte dos países, o vírus ataca o sistema respiratório fazendo com que a pessoa, acometida pelo vírus, tenha que ficar em um respirador e aos cuidados de serviços de centro de terapia intensiva.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) preconizou o isolamento social, seguido por grande parte dos países, e também aqui no Brasil.

A grande questão do vírus, como dissemos anteriormente, não é o índice de mortalidade, que é pequeno quando comparado a outras pandemias, mas o colapso no sistema de saúde, devido aos cuidados que os pacientes requerem, uma vez colapsado pode chegar ao ponto de ter que escolher a quem salvar, que foi o que aconteceu com o sistema de saúde da Itália, Espanha e Estados Unidos da Amárica, epicentros da doença. Outro grande problema é a possibilidade de um colapso no sistema econômico, que tem proporções gigantescas, uma vez que pode atingir toda a sociedade, todos os países de todo o mundo.

Os países se mobilizaram para disponibilizar ajuda à grande parte da população, aqui no Brasil essa ajuda ficou acordada a partir da liberação de R$600,00 por três meses, valor chamado de Coronavoucher disponibilizado a trabalhadores informais e microempreendedores individuais.

O valor ficou acima do proposto pela câmera dos deputados, valor importantíssimo para auxiliar essas pessoas que não têm seus direitos salariais assegurados e, com isolamento social, também precisam ficar em casa, vendo suas rendas diárias zerarem.

Essa é uma das maiores distribuições de renda do mundo, no entanto, o grande impasse seria o de como distribuir essa renda, uma vez que o sistema não tem operacionalizado os ditos trabalhadores informais, diante disso, é certo que o governo precisa de um tempo para operacionalizar essa distribuição de renda, afinal o governo não pode sair distribuindo dinheiro público ao bel prazer.

A Grande imprensa não negou a importância da ajuda, no entanto, começou a cobrar o pagamento desta ajuda, inclusive nas redes sociais começou a #pagalogo, sendo assim, a seguir, trouxemos alguns exemplos de alguns meios de notícias:

1) ECONOMIA UOL 02 de abril de 2020.

Criticado pela demora em pagar o auxílio emergencial de R$ 600 a trabalhadores sem carteira assinada, o presidente Jair Bolsonaro disse hoje que o motivo da demora é que "a burocracia é enorme" e qualquer erro por parte dele poderia resultar em crime de responsabilidade. Apesar disso, disse que "semana que vem começa a pagar."...

O ministro da Economia, Paulo Guedes, também tem sugerido que a demora é decorrente de questões técnicas. **Mas** especialistas contestam o ministro, dizendo que o Congresso e o STF já deram as autorizações necessárias e que agora o pagamento só depende da caneta de Bolsonaro...

2) Estado de Minas Economia 31 de março de 2020.

Após a cobrança do presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM/RJ), para que o governo federal acelere a sanção e pagamento do auxílio emergencial de R$ 600 a informais, o ministro da Economia, Paulo Guedes, disse que todos estão acelerando para que o dinheiro esteja na mão das pessoas o mais rápido possível. Guedes, **no entanto,** pediu apoio do Congresso Nacional para que os ritos burocráticos sejam viabilizados.

3) TERRA.COM 01 de abril de 2020.

O Senado deixou claro no novo texto a garantia do auxílio para uma série de categorias informais. No entendimento de técnicos do Senado, porém, a inclusão não tem efeitos relevantes porque o projeto aprovado anteriormente teoricamente já garantiria o pagamento para esses trabalhadores. Os senadores não querem, **no entanto**, deixar margem para o governo não pagar determinados informais.

Os fragmentos de textos analisados colocam em destaque a demora do pagamento do auxílio emergencial de R$600,00, o chamado Coronavaucher, as reportagens ignoram a dimensão e os pontos positivos do referido programa, destacam o atraso do pagamento e omitem, por completo, a complexidade da operacionalização.

No primeiro exemplo (1), o site de notícias Uol, traz as falas, explicativas sobre a demora do pagamento, tanto do presidente como do ministro da economia, mas usa o conectivo "mas" para negar que a burocracia seja de fato a demora para pagamento do auxílio emergencial, desprezando o fato de que não havendo um banco de dados dessa parcela da população levaria um certo tempo para o efetivo cadastro e pagamento da ajuda.

No segundo exemplo (2), o Jornal Estado de Minas aventa, por meio da conjunção adversativa "no entanto", que o Ministro da Economia esteja culpando a ineficiência da Câmara para a processo de desburocratização que envolve a liberação do dinheiro. A grande questão da reportagem é que primeiro o jornal trouxe a fala do presidente da câmara, Rodrigo Maia.

Já no terceiro caso (03) o site Terra "planta" na notícia uma ideia de que o presidente tinha a intenção de deixar fora do pagamento algumas categorias quando traz: "... o texto garantia o auxílio para uma série de categorias informais" e que o senado agiu para que o governo não deixasse de pagar essas categorias. O site vai fazendo um encadeamento de ideias, contando para isso com os operadores discursivos, fazendo parecer que o programa não foi uma iniciativa do executivo e sim do legislativo.

5. Considerações finais

Nos fragmentos de textos citados, podemos observar que os meios de comunicação expõem as notícias de maneira clara e completa, o problema é o "MAS", ou seja, o uso de recurso para divergir de opinião e confundir o público alvo, isto é, os leitores.

A princípio isso não teria o menor problema, o espaço do diálogo precisa estar aberto a contraposições, isso é natural e saudável, mas a imprensa noticia e depois coloca apenas uma opinião contrária, não colocando, na maioria das vezes, nenhum comentário ou contraponto a favor

do governo, mesmo diante de fatos e assuntos tão importantes para a população, como é o da liberação do auxílio emergencial.

O grande problema é que a mídia entra na casa dos brasileiros e senta no sofá junto à família, em um grande diálogo amigável vai formando opiniões, influenciando posições, fazendo vibrar as opiniões públicas e, por isso, é preciso que ela seja responsável, suas credencias democráticas não podem ser dúbias.

Mas infelizmente, vemos uma mídia autocrata, que age de maneira sorrateira para destituir o discurso e as ações do presidente do Brasil. Por outro lado, vemos o presidente com tendências tirânicas, que se comporta de maneira autoritária, extremista e com aptidão para intrigas e baixarias. O resultado disso não pode ser bom, quando olhamos o cenário político só conseguimos pensar que precisamos de paz.

No momento de término do presente artigo, o Brasil está efervescente; ministro da saúde é trocado em plena pandemia, ministro da justiça, o paladino da justiça e nome forte do governo, saindo e fazendo graves acusações ao presidente, brigas entre o presidente e governadores por causa do isolamento e, consequentemente, parada da economia.

O mundo hoje vive uma grande crise de saúde pública, social e econômica, e o Brasil conseguiu criar, por culpa do presidente e de grande parte da mídia, uma grande crise política, tudo que não precisávamos nesse momento tão delicado para a vida da população, cujo foco deveria ser o combate ao vírus que assola o Brasil e o mundo.

Aceitar a opinião contrária de quem quer que seja é nutrir a capacidade de lidar com o diferente, nutrir a empatia e a tolerância. Esperamos que os ânimos se acalmem, para que possamos passar por esse momento tão difícil com maior tranquilidade, que as abordagens extremistas não caibam nos espaços democráticos, para que assim, os pensamentos e opiniões divergentes transitem livremente, pois parafraseando Drumon, entre palavras vivemos, nascemos e morremos, portanto, palavras somos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

_____; KOCH, I. V. *Linguística textual*: introdução. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I.V. O texto: construção de sentidos. *Organon*, v. 9, n. 23, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

Outras fontes:

https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/02/bolsonaro-beneficio-600-reais.htm

https://exame.abril.com.br/economia/mercosul-e-uniao-europeia-fecham-acordo-de-livre-comercio/

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/03/31/internas_economia,1134376/apos-maia-cobrar-agilidade-do-governo-guedes-pede-colaboracao.shtml

https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/06/mercosul-e-uniao-europeia-fecham-acordo-de-livre-comercio.shtml

https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/senado-amplia-coronavoucher-antes-de-sancao-de-bolsonaro,0535f926da68011a0ec9f51b425fdcclwurhazh7.html

O EDUCAR PELA PESQUISA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Cristiane da Silva Umbelino (UNB)
cristiane.umbelino@hotmail.com
Maria de Jesus Castro de Oliveira (UNB)
majesuscastro@hotmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave:
Ensino. Literatura. Sociedade.

ABSTRACT

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

Keywords:
Literature. Society. Teaching.

1. *Introdução*

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

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

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

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

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

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

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

2. *A língua portuguesa no educar pela pesquisa*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Apreciar a avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2002.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: National Edusp, 1976.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo.* São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito e desafio*: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MELO, J. C. N. *Catar feijão*. In: ____. *Obra completa*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

PEREIRA, Danglei de Castro. Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 9, 2016, p. 56-72, Sinop: Unemat, 2016. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2337/0. Acesso em: 11 março. 2021.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SQUIRRA, S. C. M. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J.M.; SATHLER, L. *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Paulo: Unesp, 2005. p. 56-71

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

Carlos Eduardo Herculano Jardim (UFT)
cadujardim01@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

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

Palavra-chave:
Língua(gem). Literatura. Metamorfose.

RESUMEN

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

Palabras clave:
Lengua (lenguaje). Literatura. Metamorfosis.

1. Introdução

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

dos e as significações das chamadas unidades gramaticais de escrita pertencentes à variante padrão portuguesa, ou seja, as palavras. As palavras são os traços, as gramas[143] e os diagramas são também, os cortes e os recortes linguísticos que, expressos pela potência do pensar, dão sentido à linguagem falada e suas representações na escrita. São os usos de tais unidades que nos possibilitam viajar por entre os múltiplos territórios da língua e da linguagem, além de nos fazer experimentar por meio de criações e devires, novos sentidos e sensações, enxergando onde não se pode ver, ouvindo onde não se pode ouvir e falando onde não se pode falar. É desta forma que navegamos por mares desconhecidos, participamos de guerras, presenciamos momentos de amor, paixão, sedução e erotismo, além de momentos fantásticos e mágicos, pois podemos por meio da língua(gem), criar realidades e mundos. É a literatura que nos convida a presenciar e viver tais acontecimentos. A literatura ultrapassa e foge do convencional, engendrando situações inesperadas e originais o que, por sua vez, resulta num princípio criativo das dimensões da própria vida (BASTAZIN, 2015).

A premissa criativa da língua exige uma contribuição "do fora" da linguagem em consonância ao devir. De acordo com o pensar deleuzeano nos escritos de Machado (2009, p. 213), o devir é pensado em contraposição às imitações, reproduções, semelhanças e/ou identificações. O devir não está relacionado ao *alcançar* de formas e/ou significações dominantes, mas sim no seu escape. O devir não pode ser compreendido como algo imaginário e/ou imaginativo, pois ele é real e implica ao ser intensidades individuantes que, por sua vez, o permitem se desterritorializar[144] e traçar durante o processo de escrita, as suas linhas de fuga.

---

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

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

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

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

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

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

---

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

2. *Uma nova percepção literária*

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

Partimos do pensar deleuzeano nos escritos de Machado (2009) na tentativa de experimentar o sentido criativo, concedido às artes linguageiras (à literatura), pelo viés da filosofia da diferença, para isso, é preciso refletir o sentido da língua(gem) literária como percepto[145] criativo da língua. Destarte, aportamos na concepção literária compartilhada por Rancière (1999) que, ao atribuir um sentido à expressão literatura, nos informa que, para especificar um sentido à tal expressão, se faz necessário compreendê-la não como um simples conjunto de produções das artes de escrita, mas como uma nova concepção de arte, uma nova modalidade artística a ser sentida e vivenciada, assim, a literatura não é

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Antes de adentramos as noções de estilística é importante ressaltar que buscamos por meio da filosofia do acontecimento, uma experimentação criativa daquilo que nos move enquanto animal segmentário[146] que

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

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

Conhecida por muitos como a escrita "imaginativa", a literatura transpassa por entre os compêndios artísticos e filosóficos desde a antiguidade, elencando distinções entre fatos e ficções e noções em verdades históricas e artísticas. Além de encantar a todos os contempladores e amantes da língua(gem)[147] com novelas (novel) que, por hora, retratavam acontecimentos e romances que, por vez, "*não eram claramente fatuais e nem claramente fictícios"*[148], mas híbridos entre ficção e fatos.

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

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

> A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: "Tu, noiva ainda imaculada da quietude", tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei dis-

---

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

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

[148] (EAGLETON, 2006, p. 2).

> so porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato – ou, como os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. (EAGLETON, 2006, p. 3)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

classificando em fônico, léxico e sintático[149]. As concepções que circundam o conceito de estilo na linguagem, estão ligadas diretamente aos passeios criativos que fazemos durante a escrita de compêndios que nos interligam ao âmbito literário.

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

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

De acordo com Machado (2009), Deleuze compreende o estilo como uma variação de variáveis, uma variação contínua que concerne e/ou corresponde especialmente à sintaxe, visto que, é o estilo que permite e/ou possibilita a partir da sensibilidade do autor/escritor, a criação de uma segunda língua (língua estrangeira) dentro da sua própria língua, ou até mesmo que o autor/escritor escreva e/ou trace em sua própria língua como se fosse uma língua estrangeira, pois a *grandeza de um estilo está na audácia, na ousadia sintática*[150].

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

---

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

[150] (MACHADO, 2009, p. 207).

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

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

Neste sentido, podemos perceber que as proposições estilísticas da língua(gem) se implicam de forma contínua no devir, num devir que cria a partir das individuações e das potências intensivas do pensar. São as potências intensivas do pensamento que conservam o acontecimento na língua(gem) (na literatura), bem como na arte, e se dá como sensações em perceptos e afetos, ou seja, em sentidos e expressões, pois o criar na filosofia da diferença não implica em dar forma a uma matéria, mas erigir[151] individuações e/ou atualizações constantes (hecceidades) (ZOURABICHVILI, 2016). Ainda, nos é conveniente ressaltar que durante o processo de experimentação do devir, degustamos o mais íntimo das sensações que ressonam nas percepções acerca da língua, das práticas e dos usos, que habitam os fluxos imanentes do pensar, para assim criar, e é com base em tais palavras, que recorremos ao pensar deleuzeano, pois

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

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

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

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

De acordo com Deleuze (1997), o sentido principal da literatura é constituído pelas interações da língua nesses elementos formadores, pois uma música e uma pintura só alcançam a sua completude e se tornam especiais e dignas de experimentação literária, quando são agraciadas pelo processo de operação da linguagem sobre a língua (ou seja, a experimentação da escrita a partir de quem se escreve), resultando assim numa "música de palavras, uma pintura com palavras, e um silêncio nas palavras"[152]. Porém, nos equivale ressaltar que a música e a pintura se tratam de constructos oriundos das proposições sensíveis do acontecimento, ou seja, são abstrações espirituais causadas pela potência da literatura, que por sua vez, concebe e nos suscita visões e auscultações, pois tal potência entalha em nosso sentido espiritual, olhos e ouvidos, transformando-nos em "alguém com "olhos que transbordam de visões", e também um escutante, um ouvinte de sons e de silêncios para os quais ele foi o primeiro a ter tímpanos" (DIAS, 2007, p. 280).

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

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

[152] (DELEUZE, 1997, p. 141).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. A poesia no acontecimento

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

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

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

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

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

5. *Considerações finais*

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Letícia Fionda Campos (UFRJ)
leticiafionda@yahoo.com.br
Heloise Vasconcellos Gomes Thompson (UFRJ)
heloisethompson@gmail.com
Marianna Maroja Confalonieri Cardoso (UFRJ)
mariannamaroja@gmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave:
Alteamento. Variação linguística. Vogais médias pretônicas.

ABSTRACT

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

Keywords:
Raising. Linguistic variation. Pretonic mid-vowels.

1. Introdução

O fenômeno do alteamento[153] das vogais médias pretônicas tem sido estudado amplamente por diferentes autores, como Callou e Leite (1986), Bortoni (1992), Brandão e Cruz (2005), entre outros, sendo Bisol (1981) a precursora das análises acerca desse tema. Em sua maioria, os trabalhos envolvendo o alçamento das pretônicas apresentam condicionamentos, sejam eles linguísticos ou sociais, para sua concretização. No entanto, autores como Klunck (2007), Monaretto (2013) e Silva (2014) apontam que há casos em que não é possível detectar motivação linguísticapara a realização do fenômeno em questão. Nesse contexto, a elevação não revela motivação fonética, pois ocorre mesmo na ausência de uma vogal alta, como se observa em s[e]nhor ~ s[i]nhor e g[o]verno ~ g[u]verno. Esse tipo de ocorrência foi constatado por Monaretto (2013) e Silva (2014) na variedade de Porto Alegre, abrindo espaço para a verificação de sua ocorrência em outras variedades do português brasileiro.

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

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

---

[153] Neste artigo, utilizamos o termo alteamento e alçamento como sinônimos.

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

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

2. Pressupostos teóricos

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

2.1. A Sociolinguística Variacionista

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

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

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

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

2.2. Difusão lexical

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

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

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

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

2.3. Teoria dos Exemplares e Fonologia de Uso

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

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

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

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

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

3. Etapas da pesquisa: organização do corpus e metodologia

3.1. A amostra

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

3.2. Grupo de fatores

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

dro 1[154] – e sociais e submetidos ao programa de regra variável Goldvarb X. Nossa variável sociolinguística – ou dependente – é o alteamento da vogal média pretônica, fenômeno observado no presente estudo.

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

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

Quadro 1: Variáveis linguísticas e sociais.

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

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

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

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

3.3. Dados excluídos da análise

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

4. Análise

4.1. Pretônicas /e/

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

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

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

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

Tabela 2: Itens lexicais mais freqüentes.

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

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

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

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

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

Tabela 3: Grupos de fatores selecionados.

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

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

Input=0.017 Loglikelyhood=-257.991 Significance= .005

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

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

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

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

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

4.2. Pretônicas /o/

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 5: Itens lexicais mais freqüentes.

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

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

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

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

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

Tabela 6: Grupos de fatores selecionados.

Contexto precedente	**Exemplo**	**Frequência**	**PR**
Dorsal	c[o]légio	111/420 = 26,4%	0,651
Coronal [+ anterior]	cot[o]velada	31/372 = 8,3%	0,441
Labial	b[o]neca	28/370 = 7,6%	0,426
Coronal [- anterior]	ch[o]vendo	3/50 = 6%	0,216
Classe gramatical			
Conjunção	p[o]rtanto	2/3 = 66,7%	0,917
Substantivo	b[o]lacha	74/453 = 16,3%	0,572
Verbo	c[o]mer	95/642 = 14,8%	0,561
Adjetivo	m[o]leca	2/50 = 4%	0,190
Nome Próprio	Arc[o]verde	1/93 =1,1%	0,083
Atonicidade da vogal			
Vogal átona persistente	c[o]meçar	146/734 = 19,9%	0.646
Vogal sem status definido	p[o]der	25/412 = 6,1%	0,297
Vogal átona casual	f[o]gão	3/95 = 3,2%	0,288
Contexto seguinte			
Nasal	c[o]madre	86/310 = 27,7%	0,625
Coronal [+anterior]	m[o]leque	56/467 = 12%	0,576
Dorsal	p[o]rção	10/156 = 6,4%	0,481
Labial	enc[o]bertado	22/308 = 7,1%	0,281
Altura da vogal precedente			
Vogal alta fonética	esc[o]rreguei	4/18 = 22,2%	0,899
Ausência de vogal precedente	c[o]nhecer	169/1152 = 14,7	0,525
Vogal baixa	Arc[o]verde	1/71 = 1,4%	0,099

Input=0.067 Loglikelyhood=-376.068 Significance= .000

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Penélope Cavalcante Monteiro (UNIGRANRIO)
pelmonteiroreserva@gmail.com
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com
Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)
jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

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

Palavras-chave:
Diário. Espaço autobiográfico. Escritas de si.

ABSTRACT

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

Keywords:
Diary. Autobiographical space. Self writing.

1. Introdução

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

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

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

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

2. Foucault e as origens das escritas de si

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Foucault (1992)

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

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

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

3. O espaço biográfico de Leonor Arfuch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. O diário sob a ótica de Philippe Lejeune

Philippe Lejeune (2014) reuniu, ao longo de mais de trinta anos de pesquisa sobre autobiografia e gêneros afins, diversas publicações que, hoje, servem como norte para aqueles que se interessam pelo assunto. Criador do conceito de pacto autobiográfico, Lejeune (2014) é, também, fundador da APA – *Association pour l'autobiographie et pour le patrimonie autobiographique*[155]. Se os estudos de Lejeune (2014) se iniciaram pela análise de obras autobiográficas de autores renomados, com o passar do tempo, deslocaram-se para as formas mais simples de discurso, abarcando, também, as escritas dos homens comuns: "Democratizei-me: passei a me interessar pela vida de qualquer um e pelas formas mais

[155] Associação para Autobiografia e para o Patrimônio Autobiográfico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Rosana Ferreira Alves (UESB)
rfalves@uesb.edu.br

RESUMO

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

Palavras-chave:
Gênero textual. Letramento digital. Petição públic.

ABSTRACT

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

Keywords:
Digital literacy. Public petition. Textual genre.

1. Introdução

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

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

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

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

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

2. A evolução dos gêneros textuais

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

2.1. Natureza e recorrência entre gênero e meio

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

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

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

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

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

No Brasil, o termo letramento inicialmente adquiriu muita atenção, sobretudo no que se refere a práticas de saber lidar de forma bem sucedida do ponto de vista funcional, com situações que envolvessem eventos de oralidade e escrita (SOARES, 2004). Discussões sobre letramento passaram a usufruir de grande mérito na atenção de vários segmentos da sociedade quando no Brasil assumiu-se que era comum encontrar analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que haviam adquirido o código, mas de forma não muito significativa, a ponto de não conseguirem lidar de forma bem sucedida em situações comuns do fazer cotidiano, a exemplo de: ler e consequentemente compreender textos simples, preencher adequadamente ou sem dificuldade um dado formulário, dentre outras situações. Sobre o analfabetismo funcional, evidencia-se que se apresenta como fenômeno preocupante, visto que fornece pistas sobre qualidade da educação sistemática escolar do país. Isto porque se configura como uma realidade assustadora, de acordo com o Censo do IBGE de 2010 (BRASIL: CENSO DO IBGE, 2016) por chegar a atingir o índice de mais de 30% em algumas regiões do país, passando, desse modo, a ser um motivo tão preocupante quanto ou mais preocupante do que o analfabetismo total. Sobre isso, enquanto o índice alarmante de analfabetismo sai do cenário crítico (negativo) brasileiro no decorrer de décadas, ao apresentar queda (de 65% em 1920 para 13% em 2000) o analfabetismo funcional apresenta índices, no início do novo milênio, próximos a 30%, considerando ototal de casos em todo o território nacional[156].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esse gênero em contexto de ambiente digital configura-se como emergente por se manifestar como decorrência do uso cotidiano de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Essas tecnologias são utilizadas, não apenas como mecanismo de obtenção de informação, mas como espaço de manifestação do poder, possibilitando, com isso, a criação de condições em função de assegurar direito de acesso do cidadão, e de suas organizações coletivas a meios de comunicação social na condição de emissores, produtores e difusores de conhecimentos e conteúdos. O gênero textual 'petição pública *on-line*', por natureza, define-se como um documento de grande potencial de manifestação da democracia, em que se pode praticar a cidadania como acessível evento de letramento midiático. Entende-se esse tipo de letramento como uma produção em conjunto em que a concretização do fazer, do poder e do saber se realiza por meio de engajamentos interativos entre tecnologias e usuários. Esse gênero textual em ambiente digital (que se configura bastante utilizado no Brasil, sobretudo em contexto político decorrente do último *Impeachment*[157]) geralmente é alojado por *site* específico para esse fim, a exemplo do *site* "Petição Pública no Brasil", conforme o seguinte endereço eletrônico: 'http://www.peticaopublica.com.br'. Assim sendo,, hospedado no referidoendereço virtual, o *site* vem apresentado por meio das seguintes palavras:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

BRASIL. Presidência da República.*Medida provisória no 2.200-2, de 24 de agosto de 2001*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2001/2200-2.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasantana460@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Sinthia Moreira Silva (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

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

Palavras-chave:
Informação/desinformação. Mundo digital. Modernidade líquida.

ABSTRACT

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

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

Keywords:
Information/misinformation. Digital world. Liquid modernity.

1. Introdução

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

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

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

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

2. *A leitura no contexto digital*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Considerações finais

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquid*. Trad. de Plinio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O ORIXÁ EXU EM CONTOS DE MESTRE DIDI

Sílvia Nascimento dos Santos (UNEB)
silvynhasantos2017@gmail.com
Filismina Fernandes Saraiva (UNEB)
ffsaraiva@uneb.br

RESUMO

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

Palavras-chave:
Exu. Identidade. Mestre Didi.

ABSTRACT

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

Keywords:
Exu. Identity. Mestre Didi.

1. Introdução

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

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

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

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

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

2. *Mestre Didi: sacerdote, artista plástico e escritor*

Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, nasceu no dia

02 de dezembro de 1917, em Salvador - BA, filho de Arsênio dos Santos e Maria Bibiana do Espírito Santo, uma das mais importantes Iyalorixás[158] da história do candomblé brasileiro, a Mãe Senhora do terreiro Ilê axé Opó Afonjá[159]. Mestre Didi é de origem real Axipá, uma das cinco famílias responsáveis pela criação da cidade de Ketú, na Nigéria. Ele destacou-se em três principais campos propagando o patrimônio cultural afro-brasileiro, sendo eles: religião, artes plásticas e literatura.

No primeiro campo, como religioso, Didi teve fundamental importância no universo místico tradicional, ele recebeu diversos cargos, o de Assobá[160], sacerdote do culto de Obaluaiê, orixá patrono das doenças, o de Ojé[161] sacerdote do culto de Egungun[162], sendo depois Alapini[163], supremo sacerdote desse culto, o título hierarquicamente mais elevado dentro do culto aos ancestrais masculinos, culto Egungun.

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

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

[158] Mãe dos orixás, zeladora do culto.

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

[160] Sumo sacerdote do culto de Obaluaiyê.

[161] Sacerdote do culto de Egungun.

[162] Espírito de ancestral.

[163] Título do sumo sacerdote do culto aos ancestrais, Egungun.

RAÚJO, 2020)[164]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A demonização e a marginalização das divindades africanas contribuíram para o crescimento do preconceito e intolerância, atualmente essas religiões continuam sendo perseguidas, terreiros são alvos de ataques e vandalismos constantemente. Segundo pesquisa divulgada no site Brasil de fato a respeito de ataques a religiões de matriz africana “denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019”.[165]

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

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

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

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

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

4. O orixá Exu em contos de Mestre Didi

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

Campbell (1990) vai mais além:

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

1990 p. 40)

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

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

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

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

O conto "A vingança de Exu" (2004), conta a história de um senhor de engenho dono da maior criação de galinhas, certa vez zangado com um pinto chamou-o de Exu, por vingança, Exu começou a agir sobre o pinto. O tal pinto quando cresceu recebeu o nome de Maioral, pois qualquer outro galo que chegava no terreiro ele matava. Passaram-se alguns anos e com a queda da produção, o senhor decidiu averiguar o que estava acontecendo, ouvindo do zelador o histórico de Maioral e não acreditando, pediu para que comprassem um galo de boa raça e forte. Conforme o pedido, o zelador comprou o galo de raça, como já esperado, Maioral em um piscar de olhos matou o galo. Sem compreender o ocorrido, o senhor pede ao criado que vá a casa do Oluwô[166] para fazer uma consulta na tentativa de desvendar o mistério. A partir de então, o senhor

[166] O olhador, o que joga os búzios e o opeléIfá.

toma conhecimento que o que vinha ocorrendo era porque há muito tempo chamou o pinto de Exu, desta forma, deveria oferecer um ebó para Exu pedindo perdão pela falha, despachando o ebó[167], Maioral começou a dar-se bem com todos os galos e a produção do senhor de engenho voltou a ser como antes.

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

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

[167] Sacrifício ou oferenda.

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

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

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

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

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

agradecimento pelos pedidos concretizados:

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

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

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

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

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

O conto “O carpinteiro que perdeu o nariz” aborda diversas questões sobre o orixá *Exu*, iniciemos com a comparação da caracterização da vestimenta do rapazola que aparece no conto com as cores do Orixá Exu “[...] um rapazola vestido com um calção preto, nu da cintura para cima e com um gorro vermelho”(DIDI 2004 p.40), as cores usadas pelo personagem tem ligação com as características de Exu, pois o preto e o vermelho são suas cores principais. O babalorixá[168], pai de Santo, da casa Ilê

[168] Pai de santo, sacerdote das religiões afro-brasileiras.

Asé Oba Torun[169], Ricardo Ruivo, explica que "a cor preta representa o silêncio e a resignação, já o vermelho representa a energia e a vida esses dois tons também podem correlacionarem com o fogo e a terra, elementos de *Exu*.".[170]

No conto, como forma de agradecimento, pelos desejos realizados, *Exu* pediu que com o primeiro dinheiro recebido do trabalho o carpinteiro fizesse um *ebó* com os seguintes ingredientes: "akukókan[171], igímêjê[172], um pouco de epôpupá[173], sete ekó[174], itanãkan[175], ixanã[176], axá[177] e owôeyo[178]" (DIDI, 2004 p. 42).

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

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

---

[169] Centro espírita Antônio de Pádua em Brasília.

[170] Matéria Disponível em: http://jornalismo.iesb.br/2015/08/16/babalorixa-explica-o-signi fica do-das- cores-e-roupas-candomble/ Acesso 13 abr. 2021.

[171] Galo.

[172] Sete pauzinhos.

[173] Azeite de dendê.

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

[175] Vela.

[176] Fósforo.

[177] Fumo.

[178] Búzios da costa.

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

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

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

O ingrediente Oduowôeyo (búzios da costa) pertence ao Oduouorim, e além de Exu dialoga com Iansã. Representa "supressa, ingratidão, vingança oculta, dificuldade de ter o que deseja, acha se tudo que se quer por meio de muito esforço, satisfação com aquilo que deseja ter" (ROCHA, 2019, p.172). Já os ingredientes itanãkan (uma vela) e axá (fumo picado) que aparecem no conto foram os únicos não identificados na lista dos Odus apresentada por Agenor Miranda Rocha. Importante destacar que só o sacerdote, o oluô[179] saberá interpretar os odusde acordo com a necessidade da pessoa, uma vez que os significados de cada um dos odus tem múltiplos significados, às vezes até contraditórios, tendo um lado positivo e um lado negativo.

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

[179] Sacerdote do culto de Ifá. Guia espiritual que pratica adivinhação por meio de búzios.

5. *Considerações finais*

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Letras, 2003.

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

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

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

SANTANA. Raphael; SILVA. Allyne; REIS, Maria da Conceição. *A implementação da Lei nº 10.639/2003 e o Processo de Afirmação da Identidade de Estudantes Negras na Prática Pedagógica de uma Escola Municipal de Olinda-PE. 2019*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco.

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

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

O PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS: AQUISIÇÃO DA CATEGORIA PREPOSICIONAL

Lucinéa da Silva Santana (UESB)
nea.santana@yahoo.com.br
Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)
adriana.lessa@gmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave:
Surdo. Aquisição do Português. Aquisição da Categoria Preposicional.

ABSTRACT

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

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

1. Introdução

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

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

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

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

forme protocolo do Comitê de Ética da UESB[180]. Na segunda sessão, foi realizada a coleta de dados da Libras através da filmagem da narrativa solicitada aos informantes. Esses dados coletados foram transcritos em escrita SEL, objetivando-se o acesso, o mais próximo possível, da forma articulada do sinal nos dados transcritos. Também transcrevemos os dados por meio de glosas da língua portuguesa, para melhor entendimento das pessoas não falantes da Libras. Na terceira sessão, foi realizada a coleta de dados do português escrito, momento em que os surdos escreveram a mesma história contada em Libras na sessão anterior. E, na quarta sessão, os sujeitos-informantes fizeram produção livre de textos escritos do português.

2. A Categoria preposicional no quadro teórico gerativista

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

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

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

---

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

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

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

3. Análise dos dados

3.1. O processo de aquisição de preposições por surdo

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

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

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

Tabela 1: Ocorrências de preposições nos dados gerais.

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

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

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

Abaixo estão alguns exemplos desses dados.[181]

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

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

b. Aprender Libras (na) sala IERP (de) 2008 à2009. (Inf2)
c. Eu trabalho de instrutor de Libras. (Inf4)
d. Feliz porquinhos gosto muito de música. (Inf4)
e. Lobo vai procurar entra[r] em casa de Madeira. (Inf4)
f. Libras intérprete ir fazer Núcleo de inclusão de UESB-NAIP. (Inf3)
g. Aprofundamento de conteúdo (da) professora Silmara. (Inf7)

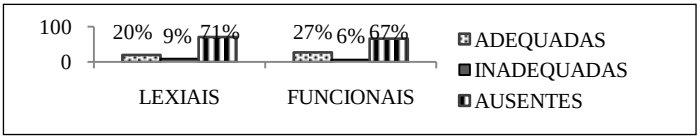
Olhando particularmente as preposições *inadequadas*, as encontramos apenas nos dados de Inf2, Inf3, Inf4 e Inf7. Temos alguns exemplos dessas ocorrências *inadequadas* em (2), as quais estão indicadas em itálico.

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

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

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

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



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

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

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

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

Verificamos no quadro geral dos dados de Inf1 que, das 38 situações de uso de preposição,[182] 18 foram posição de Adj, 5 posição de CG, 7 posição de CNO e 8 posição de complemento verbal (CV). Ou seja, olhando para os contextos onde deveria ter ocorrido uma preposição nos dados desse informante, verificamos que há 20 (53%) situações de preposições funcionais e 18 (47%) situações de preposições lexicais. Um contexto de possibilidades de ocorrência de preposição lexical até maior que o índice geral, que foi de 34%; no entanto, a única preposição que aparece nos dados desse informante é funcional marcadora de caso genitivo.

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

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

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

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

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

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

Todos esses dados reforçam a nossa hipótese de que o traço funcional é um traço saliente no processo de aquisição da categoria preposicional. Tomemos os dados do Inf2, por exemplo, que é a amostra onde se encontra o maior número de preposições realizadas somadas às posições de preposições ausente, 55 ao todo. Em dados de Inf2, como (6) a seguir, observamos que esse informante, numa mesma frase, deixa de realizar as preposições lexicais *com* e *em* e realiza a preposição funcional *de* em posição de marcação de genitivo.[183]

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

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

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

(7) a. Ipiaú também estudar ~~de~~ Libras (Inf2)

[183] O item 'em' que ocorre em (6a) foi confundido com a conjunção 'e'.

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

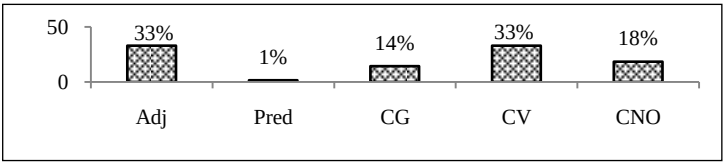
Examinando mais apuradamente os exemplos em (7), verificamos que, apesar da agramaticalidade existente nessas sentenças, percebemos certa coerência no uso de várias dessas preposições. Por exemplo, *de Libras* em (7a) e *gente de* em (7b) podem estar associados a ocorrências da preposição *de* em contextos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

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

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

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

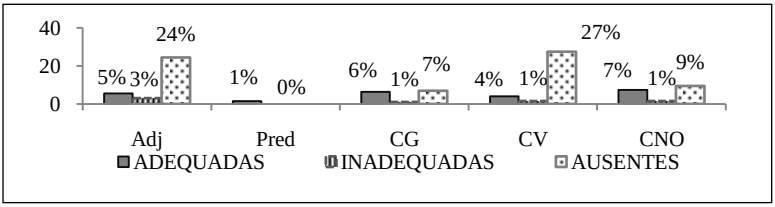
Gráfico 2: Preposições em CV, CG, CNO, Pred e Adj.



Legenda:

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

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



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

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

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

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

(8) a. Meu pai <u>com</u> filho andar <u>com</u> conversa. (Inf2)
‘Meu pai anda com/de conversa com seu filho.’
b. Dor barriga <u>com</u>pedro.
‘Dor na barriga! Está com pedra!’
c. Você estou<u>de</u> amizade. (Inf9)
‘Estou de amizade com você’

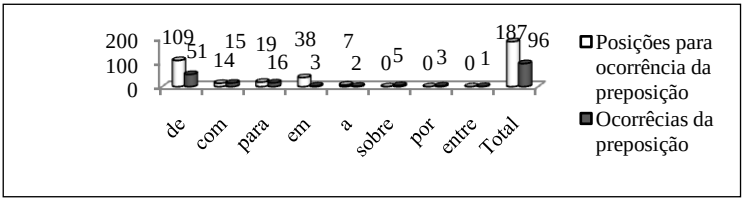
Concentrando nossa análise nas posições CG, CNO, CV e Adj, verificamos que CV e Adj são posições em que a ocorrência da categoria PP não é generalizada em Português, ou seja, é obrigatória apenas em parte dos casos. Em CG, CNO e Adj, o DP não pode vir desacompanha-

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

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

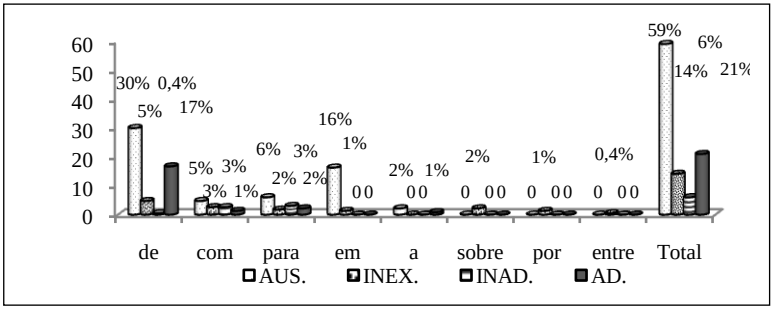
Outro aspecto reforça essa nossa observação. O gráfico a seguir apresenta uma visão geral da quantidade de ocorrência de cada preposição frente à quantidade de posições em que cada preposição deveria ter ocorrido.

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



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

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

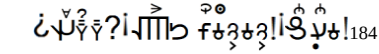


Como se observa no gráfico 6, a preposição ‘de’, é a que apresenta maior índice de adequação, 17% (39 do total de 234), enquanto os índices das demais são: ‘com’ e ‘a’ 1% (respectivamente, 3 e 2 ocorrências), ‘para’ 2% (5 ocorrências) e as demais 0%. Observando as ocorrências adequadas da preposição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

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

sentido de companhia, podendo ser associado ao sinal JUNTO, e a segunda encabeça um predicativo do sujeito. Em (9), a seguir, temos a terceira ocorrência convergente de ‘com’ encontrada nos dados. Pela interpretação que fazemos, tomando como base a tradução para a Libras, que o próprio informante fez dessa frase, temos aí, na verdade, não uma, mas duas frases, cujo sujeito da segunda está nulo e seu verbo é um copulativo sem material fonético. Nesse caso, a preposição ‘com’ aí também encabeça um predicativo do sujeito e não apresenta conteúdo semântico de companhia, mas de inclusão.

(9) Dor barriga <u>com</u>pedro (Inf2)



O QUE? BARRIGA DO[er]! PEDRA!
‘O que?! A barriga doe! Está com pedra!’

Considerando, na aquisição da categoria das preposições em Português, a interferência do morfema DIR (direcional)[185], indicando papel de meta, já adquirido em Libras, era de se esperar que encontrássemos nos dados um bom percentual da preposição ‘para’. Entretanto, conforme se pode verificar pelo gráfico 5, o índice de ocorrências convergentes dessa preposição é bastante tímido (2%), isto é, apenas em 5 das 19 posições onde deveria ter ocorrido a preposição ‘para’ foi preenchida adequadamente. Mas, de fato, observamos a ocorrência dessa preposição em CVs com verbos de movimento direcional.

(10) a. Pai fala quero mudou <u>para</u> moro <u>em</u> Jitaúna-Ba (Inf2)
‘Pai fala: quero mudar para Jitaúna, quero morar em Jitaúna-Ba.’
b. Porquinha <u>de</u>flante fala muito pessoas você ir <u>para</u> chaminé (Inf4)
‘Porquinho de flauta fala com as pessoas: vocês vão para a chaminé.’

Por outro lado, verificamos também ocorrência de verbo direcional em que outra preposição foi utilizada em vez de *para*, embora possamos encontrar relação da preposição utilizada, ‘de’, com outro verbo direcional, ‘sai’ (sai de casa), o qual pode estar interferindo no processo de aquisição.

(11) a. lobo vai chato *de* casa (Inf2)
‘O lobo vai chateado <u>para</u> casa.’

---

[184] Transcrição de sentença produzida em Libras por meio do Sistema de Escrita de Libras - SEL, Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

[185] Morfema direcional presente em verbos direcionais, conforme hipótese defendida por alguns estudiosos.

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

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

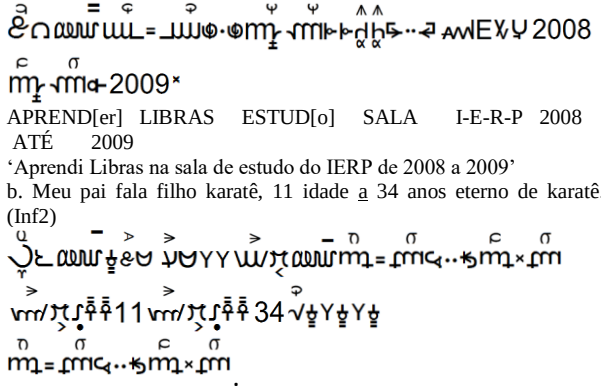
Observamos o mesmo em relação à preposição 'em' e o papel temático de locativo. Os exemplos em (12) nos mostram a dificuldade do informante surdo com o preenchimento da posição em que cabe a preposição 'em', que foi substituída por 'para'. Quantitativamente, observamos que a preposição 'em' apresenta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

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

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

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

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



APREND[er] LIBRAS ESTUD[o] SALA I-E-R-P 2008 ATÉ 2009

'Aprendi Libras na sala de estudo do IERP de 2008 a 2009'

b. Meu pai fala filho karatê, 11 idade a 34 anos eterno de karatê. (Inf2)

PAI FAL[ar] FILH[o/a] CARATÊ IDADE 11 IDADE 34 SEMPRE CARATÊ

'O pai sempre fala com o filho do karatê, dos 11 aos 34 anos de idade.'

Na tradução para a Libras que Inf2 faz de sua frase em (14a), verificamos que ele utiliza o sinal ATÉ. O que este sinal captura em sua articulação icônica é o ponto delimitador de um percurso, que pode ser capturado pela preposição 'até' em português. Interessantemente esse informante, no dado do português, preferiu utilizar a preposição 'a', que de fato é a preposição mais recorrente em Português nesse contexto.

Mas, em outro contexto, o de complemento do verbo 'ensinar', cujo sinal da Libras apresenta uma articulação direcional, uma vez que é realizado com um movimento em direção ao referente meta, os sujeitos-informantes tiveram dificuldade com essa preposição. Obviamente este não é um contexto trivial, pois a preposição 'a' encabeça uma oração infinitiva, que não recebe o papel de meta.

(15) a. Me ensinava (a) falar (na) escola CEMAR (...)
'Me ensinava a falar na escola CEMAR (...)
b. Cemar bom, professora me-ensinar (a) ler, (a) escrever, (...)
'A CEMAR é boa, a professora me ensinou a ler, a escrever, (...)'

Portanto, os dados aqui analisados constituem evidência a favor da hipótese defendida neste estudo, de acordo com a qual os traços funcionais são traços salientes, na perspectiva de Lightfoot (1991), para a aquisição da categoria das preposições do Português por surdos, sendo os traços de Caso genitivo e oblíquo em complementos nominais os mais robustos nesse processo.

4. Considerações finais

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

Palavras-chave:
Filologia. Latim. História da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study discusses the notions of *living* and *dead languages* based on what D. Francisco de S. Luiz Saraiva (1837) and Francisco António de Campos (1843) established in the 19th century. This is a philological bibliographical research, in which the classification of languages into *living*, *dead* and *extinct* is admitted (COUTINHO, 1981). The study addresses two fundamental problems: the defense by many that the origin of Portuguese is linked to Galician and not to vulgar Latin. Among the authors, we cite Bagno (2010) and Lagares (2008). For them, Portuguese originated from Galician, while the latter came from a Romance variety of the Latin vulgar formed in the Iberian Peninsula. Differently from what they defend: Diez (1863), Said Ali (1921), Vasconcellos (1911), Coutinho (1981), Ilari (2018) and Bassetto (2005), who admit that the basis of the formation of Portuguese is the *sermo vulgaris* itself. There is an explicit relationship between perspective of Bagno and Lagares and the thesis defended by Saraiva (1837). On the other hand, the position of the other authors follows the thesis of Campos (1943). From this clash, we maintain the defense that the Romance languages derived from current Latin that spread throughout the vast Roman Empire.

Keywords:
Latin. Philology. History of the Portuguese Language.

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

2. Línguas vivas, mortas e extintas

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

> VIVAS, as que estão servindo de instrumento diário de comunicação entre os indivíduos de uma nação, como o *português*, o *francês*, etc.
>
> MORTAS, as que já não são faladas, mas deixaram documentos escritos, como o *latim* e o *grego* literários.
>
> EXTINTAS, as que desapareceram, sem deixar memória documental, como o *indo-europeu*. (COUTINHO, 1981, p. 27)

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

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

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

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

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

Tabela 1: Amostras do *Appendix Probi*.

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

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

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

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

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

3. A origem do português: uma revisão filológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em uma de suas primeiras críticas, informa o autor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> [...] penso que ninguem duvidará que a lingua portugueza é filha da latina; e como poderia deixar de o ser, se, em grande parte, a nossa legislação, nossos costumes, nossas ceremonias religiosas e até nossos prejuizos nos vem dos latinos? (CAMPOS, 1843, p. 79)

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

4. Considerações finais

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amanda Moreno Fonseca de Andrade (UESB)
amfandrade65@gmail.com
Elenita Alves Barbosa (UESB)
nitajord@hotmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave:
Funcionalismo. (Inter)Subjetividade. Subjetividade.

ABSTRACT

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

complement.

Keywords:
Functionalism. (Inter)Subjectivity. Subjectivity.

1. Introdução

A língua é um fenômeno de constituição e de mostração/interação social, como afirmam Bagno e Casseb-Galvão (2017), pois é, através dela, que conseguimos expressar nossos pensamentos e realizar o ato da comunicação. Já a linguagem, consoante Neves (2012), é distinta das coisas, pois acontece em um ato em que não é necessário o contato físico, entretanto, há muito além nessa troca, e é justamente isso que procuraremos investigar dentro da (Inter)Subjetividade, ancorando-nos na perspectiva teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) (CROFT, 2001; BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2018), uma abordagem linguística que é fundamentada no diálogo entre o Funcionalismo norte-americano e a Gramática de Construções.

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

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

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

guística da Enunciação (2009), Benveniste (1995), como consta na obra supracitada, afirma que o termo "intersubjetividade" é muito menos recorrente do que o "subjetividade" ligado à pessoa, ou seja, a presença do locutor e do interlocutor são fundamentais para que tal processo aconteça.

Benveniste (1996), ao introduzir o "sujeito da enunciação", afirma que o reconhecimento da linguagem é profundamente marcado pela expressão da subjetividade. Outrora, ainda questiona sobre a possibilidade de que se não houvesse o reconhecimento de tal processo na linguagem, como essa funcionaria e se poderia ser reconhecida como linguagem (BENVENISTE, 1996, p. 261). Dessa forma, podemos observar que esse meio na linguagem acontece de forma frequente no processo de comunicação e é de suma importância para que ela funcione como tal.

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

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

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

2. *Pressupostos teóricos*

No campo do Funcionalismo Linguístico, Finegan (1995) afirma que a subjetividade envolve a expressão pessoal própria e a representação

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

No intuito de agregar ainda mais ao conceito, aqui proposto para análise, recorremos a Lyons (1996) que vê a subjetividade voltada para o locucionário. Assim, a partir da expressividade, atitudes e crenças do falante, a subjetividade no discurso é propensa a variações diante das situações discursivas a que os participantes do discurso estão expostos. Nesse momento, a visão de subjetividade, ao que nos revela, amplia o seu escopo e passa a considerar a figura de outro componente presente na comunicação, o locucionário, para quem o discurso pode ser alterado a depender das demandas presentes nos participantes e na situação comunicativa.

Muito afim com a perspectiva de Benveniste (1995), pelo prisma funcional da linguagem, Dias (2013) advoga que sem falante e/ou escrevente não há subjetividade. Ao longo desse processo, no desenvolvimento humano e cognitivo, que é a subjetividade, o homem foi aprimorando as habilidades de projetar suas capacidades instrumentais em forma de ações. Esse processo foi se abstratizando até que o falante/escrevente começou a lançar suas atitudes e intenções na composição da linguagem. Como não poderia deixar de ser, foram projetados espaços de interação em cuja base estava a intercompreensão. Traugott (2010), por sua vez, também tomando como aporte teórico o Funcionalismo, explana que a subjetividade está direcionada totalmente ao locutor, e a (inter)subjetividade dirige-se à imagem do locutor para o interlocutor, uma vez que as inferências sugeridas pelo contexto passam a fazer parte de um novo significado para uma nova construção (TRAUGOTT, 2010, p. 130).

Essa capacidade de se deslocar virtualmente para o espaço de atenção do outro e perceber sua forma de compreensão e de uso da linguagem foi fundamental para criar um espaço de atenção conjunta que nada mais é do que uma resposta a suas necessidades de sobrevivência e de cooperação (TOMASELLO, 2009). Traugott (2010) acrescenta ainda

que a (inter)subjetividade está voltada para a perspectiva sincrônica, enquanto a (inter)subjetificação está voltada para a perspectiva diacrônica.

Mediante o exposto sobre (inter)subjetividade, trazemos a elipse sob a perspectiva da Gramática de Construções e nos ancoramos em Goldberg (2013) que avalia ser necessário considerarmos que os fatos sensíveis sobre a semântica e a utilização de construções mais particulares devem ser levados em consideração. Os pesquisadores construcionistas consideram todos os aspectos da gramática, incluindo aqueles que são considerados periféricos ou residuais por outras teorias. Nenhuma palavra ou construção deve ser dessecada em seu significado "puro", nem categorizada sintaticamente de forma a não ter outras funções.

Sob a perspectiva da Gramática de Construções, López (1999) aborda a elipse como uma ideia clara de uma cláusula excluída que obtém seu significado em um antecedente. Porém, enfatiza o linguista, esses complementos da cláusula devem ser comuns aos interlocutores para que a elipse seja licenciada. Caso não haja essa possibilidade, a construção não é licenciada e se torna agramatical. O autor argumenta, ainda, que as elipses são adjacentes frente às categorias que as licenciam e, portanto, elas devem estar dentro da estrutura.

Para complementar, López (1999) diz que as elipses abrangem um olhar para a interface entre a Gramática de Frases e a Gramática do Discurso. Entendemos, por isso, que há a compreensão de que o termo elidido precisa ter uma conexão com seu antecedente para que ele possa ser interpretado, porém as elipses ultrapassam essa fronteira e nem sempre precisam de um referenciador ou de qualquer outro material linguístico. Heine (2010) compactua do mesmo pensamento de López (1999) de que nem sempre o significado de uma elipse é derivado composicionalmente de palavras.

Dessa forma, passaremos a analisar as elipses presentes nos exemplos que apresentaremos, extraídos dos *corpora* do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq, com o intuito de compreendermos melhor tal fenômeno e percebermos a presença da (inter)subjetividade nas construções em que tais "lacunas" são utilizadas, carregando uma carga semântica que nem sempre é recuperável apenas pelo contexto linguístico.

3. *Análise de dados*

Para investigar as construções elípticas, tomamos por base os *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC) e selecionamos, nesse material, 3 (três) entrevistas de informantes do português culto e 3 (três) entrevistas de informantes do português popular da comunidade conquistense, coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq, levando em conta a modalidade de interação entre documentador e informante, seguindo as orientações da Sociolinguística Laboviana.

3.1. Elipse de sujeito

A elipse de sujeito é uma das mais fáceis de ser resgatada ou interpretada por meio do contexto, pois, via de regra, o termo elíptico vem expresso na terminação do verbo, como nos exemplos (1) e (2):

(1) DOC: Como era...a... eram as brincadeiras na sua infância?
INF: **Ø** Eram legais. (A.F.S.F - *Corpus* PCVC)

(2) DOC: Eh, você sempre morô aqui nesse bairro, né? No Patagônia?
INF: Toda vida.
DOC: Cê gosta daqui?
INF: **Ø** Gosto. (M.S.S - *Corpus* PCVC)

Posto o exemplo apresentado em (1), observamos uma elipse de sujeito, identificável pela desinência do verbo "Eram" flexionado em terceira pessoa do plural. Pelo contexto, podemos resgatar o sintagma nominal "as brincadeiras de sua infância" que poderia ser substituído pelo pronome substantivo "elas" ou ser mantido conforme a pergunta, mas o informante optou por elidi-lo.

No entanto, observamos que o informante, ao decidir pela elipse, não o faz apenas pelo fato de o termo poder ser identificado no verbo, mas conduz o interlocutor a interpretar que ele não quer prosseguir no assunto, isso é percebido pela resposta direta e lacônica, "Eram legais". Uma atitude linguística como essa não revela apenas um sujeito elíptico, porque o verbo exerce a função de revelá-lo, mas, conforme dissemos anteriormente, o locutor, ao agir assim, permite ao interlocutor fazer as inferências sugeridas pelo contexto, nesse caso, linguístico e extralinguístico, acontecendo aí, também, os processos de (inter)subjetividade.

Em (2), há um outro caso de elipse de sujeito, cujo resgate pode

ser feito tranquilamente por meio da terminação verbal "gosto" – primeira pessoa do singular. Observamos, ainda, que a pergunta dirigida ao informante foi em segunda pessoa do singular, o que, necessariamente, trará uma resposta em primeira pessoa. Embora a resposta pareça óbvia, a (inter)subjetividade também é marca nesse trecho, pois o "gosto" para retratar a oração "Eu gosto daqui" traz consigo um sentimento de afetividade, de segurança do que está sendo dito. Assim, resgatamos o que nos trouxe Finegan (1995), já citado nos pressupostos teóricos, que a subjetividade é marca da expressão pessoal que reflete na perspectiva do falante ou no ponto de vista do discurso e que, ao mesmo momento, acontece a (inter)subjetividade.

Passemos a analisar a elipse de verbo.

3.2. Elipse de verbo

A elipse de verbo difere da elipse de sujeito, pois não há como identificá-la tão facilmente e aqui, assim como na elipse de complemento, a (inter)subjetividade é percebida com mais nitidez. Vejamos em (3) e (4):

> (3) DOC: Como é que são seus pais? Fale um pouco sobre eles.
> INF: Ah, meus pais...**Ø** maravilhosos. Hoje eu num tenho mais meu pai, só minha mãe, mas assim, meu pai e minha mãe *foi um exemplo* de vida pra *nois*irmãos. Graças a Deus hoje todos temos a nossa formação que eles *nos deu* e muito...muito bem mesmo minha família, meu pai, minha mãe. Sinto muito saudade de meu pai, mas Deus *levô* ele, mas tenho minha mãe, *nois* somos muito família. (A.C.M.G. – *Corpus* PCVC)

> (4) DOC : Você....cê tem alguma religião, você segue alguma?
> INF : **Ø** Católico. (R.T. – *Corpus* PPVC)

Observemos que, no exemplo (3), a (inter)subjetividade expressa na elipse "Ah, meus pais...**Ø** maravilhosos." é bastante reveladora dos sentimentos afetivos que inundam o informante, o que nos remete à constatação de que, no processo da (inter)subjetividade, as atitudes e crenças são transmitidas no ato da fala. O verbo elíptico (ser) retrata o amor envolvido, o sentimento de gratidão e fica evidenciado justamente por causa desse contexto transparecido pelo falante por meio do contexto extralinguístico.

Em (4), embora haja duas elipses juntas, a de sujeito e a de verbo, nosso foco, para a análise desta subseção, será a de verbo, mesmo porque, se ele não estivesse elidido, evidenciaria o sujeito na sua desi-

nência. Logo, fixemos nosso olhar na ausência do verbo "ser", o que poderia ser "sou católico" resumiu-se em "católico", uma resposta que expressa um certo distanciamento da religião e um possível não exercício da prática da fé professada, mas que o entrevistado preferiu não dizer em palavras físicas.

Nossa próxima análise será da elipse de complemento verbal.

3.3. Elipse de complemento verbal

Ao fazer referência ao objeto direto nulo, Cyrino (1999) traz a informação de que:

> Dentre os elementos nulos pós-verbais no PB, o mais estudado tem sido, sem dúvida, o chamado "objeto nulo" do português brasileiro, um elemento fórico semelhante a um pronome (nulo), pois sempre tem um antecedente seja na mesma sentença, seja no discurso anterior. (CYRINO, 1999, p. 601)

Assim sendo, notamos a contundência da autora ao afirmar que o objeto nulo do português brasileiro sempre terá um antecedente na mesma sentença ou na sentença antecedente, que servirá como referência para a elipse. No entanto, nem sempre funciona dessa forma na língua, pois, como nos excertos (5) e (6), há construções bem frequentes no nosso português que contrapõem essa afirmação:

> (5) DOC: Você acha bom morá aqui? Por quê?
>
> INF: Ah eu... eu acho **Ø**... Eu num me imagino **Ø**... eu nunca mudei pra ôtrolugá, a num sê, daqui para lá. De lá para aqui. Então sempre nesse ambiente aqui nessa região geográfica aqui, perto de quê? Perto da... do comércio, perto... da igreja, perto... ou seja, a região central. Eu gosto **Ø**. Gosto **Ø** sim. (A.I.R.M - *Corpus* PCVC)
>
> (6) DOC: E gosta daqui?
> INF : Gosto **Ø**! Aqui é bom pra morar. (J.C.S- *Corpus* PPVC)

Interessante observarmos que, em (5), há um único exemplo com várias elipses. Voltemos nosso olhar para as quatro construções que estão relacionadas com a elipse de complemento verbal. Na primeira, "eu acho **Ø**...", a locutora representa a realidade, concedendo ao ouvinte a recriação dessa mesma realidade. Isso faz da linguagem, consoante Benveniste (1976, p. 26), "o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva". Dessa forma, a informante busca manifestar o quanto ela gosta do lugar onde mora e não encontra palavras para expressar esse amor. Por isso,

parte para a segunda elipse, ou seja, faz uso de outra elipse de mesmo valor sintático "Eu num me imagino..." para homologar o que deixou elíptico, resgatado pela (inter)subjetividade, na primeira lacuna. O valor semântico expresso nas duas construções revela a intenção da falante em dizer que não consegue se ver morando em outro lugar. E como se não fosse suficiente, ela ratifica seu amor com mais duas elipses de valor sintático diferente (objeto indireto) "Eu gosto **Ø.** Gosto **Ø** sim", expressando de forma enfática o que deseja falar: é a força da linguagem.

No exemplo apresentado em (6), apesar de encontrarmos duas elipses, uma de sujeito e outra de objeto indireto, nosso foco, nesse momento, está para a segunda, que é nosso assunto nesta subseção. Assim, reparamos que o informante é taxativo na resposta "Gosto!", não acrescenta a informação "daqui" ou qualquer outra informação que referenciasse o lugar do qual ele falava. Consoante Benveniste (1976, p. 26), "A linguagem reproduz a realidade" e "Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento", logo, está salientado, a partir da fala do entrevistado, que a elipse retrata o prazer que ele tem de morar "aqui" e isso é sancionado com a oração seguinte "Aqui é bom pra morar".

4. Considerações finais

Como dito na seção "Análise de dados", utilizamos, no presente trabalho, 3 (três) falas retiradas do *corpus* PPVC e 3 (três) falas retiradas do *corpus* PCVC. A partir da análise realizada nesses 6 (seis) excertos, pudemos chegar às seguintes conclusões:

Diante do exposto, arrematamos que a elipse jamais poderá ser vista como um "elemento nulo", pois compreendemos que um elemento nulo não possui valor semântico ou sintático dentro da oração. A partir das análises apresentadas na subseção 3, distinguimos com bastante clareza que a elipse, apesar de parecer que não possui forma física, apresenta forma pragmática carregada semanticamente e que ambas constituem o pareamento forma↔função, pois podem ser preenchidas não apenas por elementos linguísticos antecessores, mas também, ou somente, pelo cotexto situacional e sociocultural, considerando o papel desempenhado por cada interlocutor.

Para tanto, além disso, pudemos observar que no processo da elipse há a presença da subjetividade, indispensável na fala, pois quando o

informante passa a processar o enunciado, ele adere a esse fenômeno e, ao mesmo tempo, produz, também, a intersubjetividade, em que há a passagem de atitudes e crenças de um locutor para o interlocutor, como visto nas análises feitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M; CASSEB-GALVÃO, V. MUDANÇA LINGUÍSTICA: Fenômeno sociocognitivo de base funcional. In: CASSEB-GALVÃO; BAGNO; RESENDE. (Org.). *Dinâmicas Funcionais da Mudança Linguística*. São Paulo: Parábola, 2017, v. 1, p. 9-33

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de linguística geral*. Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

BYBEE, J. *Language, use and cognition*. Cambridge. Cambridge Press, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Unicamp, 1999.

DIAS, N. B. As construções subjetivas na modalidade falada mineira, carioca e fluminense. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs). *Linguística centrada no uso*– uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013. p. 129-41

FINEGAN, E. Subjectibity and subjectivisation. In: ____. *Subjectibity and subjectivisation*. Stein e Weight (Eds). Cambridge Press, 2005.

FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J.; TEIXEIRA, M. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. *Variação e mudança linguística em perspectiva construcional*. Natal: EDUFRN, 2018.

GOLDBERG, A. E. Constructionist approaches. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Orgs). *The Oxford Handbook of ConstructionGram-*

mar. Oxford: Oxford University Press, 2013. Trad. de Christopher Lee Schwenk.

HEINE, L. Non-coordination-based ellipsis from a Construction Grammar perspective: The case of the coffee construction. *Cognitive Linguisticis*, v. 22: n. 1, p. 55-80, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÓPEZ, L. Ellipsis and discourse-linking. *Língua*. V. 110, 3. ed., p. 183-213, 1999.

LYONS, J. *Semântica*, v. 1, Lisboa: Presença & Martins Fontes, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo*: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

TOMASELLO, M. *Why we ecoperate*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional change**s***. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____. 2010. Revisiting subjectification and intersubjectification. In: CUYCKENS, H., DAVIDSE, K., VANDELANOTTE, L. (Eds). *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. (Topics in English Linguistics.). Berlin and New Yirk, Mouton de Gruyte, p. 1-23.

O QUE É A FELICIDADE NA NARRATIVA "FELICIDADE CLANDESTINA", DE CLARICE LISPECTOR?

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Luiz Paulo Batista da Silva (UFAC)
luizpbs1979@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisa-se o que é a felicidade na narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector. Para isso, além do texto em análise, foram consultados os trabalhos dos pesquisadores Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) e Comin-Scorsolini (2019). A narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, conta o episódio da infância de uma menina de Recife-PE que gostava de ler, porém, não possuía condições de adquirir uma obra literária. No decorrer da história, uma garota, cujo pai é dono de livraria, disse que tinha o livro "Reinações de Nazirinho", de Monteiro Lobato, e o emprestaria para a menina. Logo, o dia seguinte, a sensação de que tudo é passageiro, inclusive, o livro preferido emprestado, revela-nos que a felicidade está nas coisas simples da vida.

Palavras-chave:
Felicidade. Clarice Lispector. "Felicidade clandestina".

RÉSUMÉ

Dans cet article, on analyse ce qu'est le bonheur dans le récit « Felicidade clandestina », de Clarice Lispector. Pour cela, en plus du texte en cours d'analyse, les travaux des chercheurs Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) et Comin-Scorsolini (2019) ont été consultés. Le récit « Felicidade clandestina », de Clarice Lispector raconte l'épisode de l'enfance d'une jeune fille de Recife-PE qui aimait lire, mais qui n'avait pas les moyens d'acquérir une œuvre littéraire. Au cours de l'histoire, une fille, dont le père possède une librairie, a dit qu'elle avait le livre « Reinações de Nazirinho », de Monteiro Lobato, et qu'elle le prêterait à la fille. Le lendemain, le sentiment que tout est éphémère, y compris le livre préféré emprunté, nous révèle que le bonheur est dans les choses simples de la vie.

Mots clés:
Bonheur. Clarice Lispector. «Bonheur Clandestin».

1. Introdução

Em sua vasta produção literária, a escritora Clarice Lispector criou também personagens infantis, que possuem personalidade singular, vivenciam os conflitos interiores e exteriores, desvendando o que é a vida. Além disso, ler os textos dessa renomada escritora é se envolver na

linguagem e na trama articulada de forma refinada e ficcional. Dessa forma, ninguém consegue não se envolver com o narrador, os personagens, o tempo e o espaço, que complexamente são inventados objetivamente e subjetivamente, é o processo de criação literária que faz com que a vida se torne ficção e vice-versa.

A narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, publicada pela primeira vez, em 1967, no Jornal Brasil e, em 1971, no livro com o mesmo título, é um dos textos conhecidíssimo da autora e, provavelmente, o mais relacionado, pelos estudiosos da Literatura, com a vida da autora. Isso ocorre porque, coincidentemente, o espaço em que ocorre a história, Recife-PE, é o mesmo da infância de Clarice Lispector e o diálogo com a narrativa é maior tendo em vista que a linguagem é mais acessível e compreensível.

Neste ensaio, trilhando na linha tênue entre ficção e realidade, lançamos nosso olhar para a narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, com os seguintes objetivos: a) Compreender o texto literário como produto da capacidade de registrar e expressar os sentimentos mais profundos do ser humano; b) Desvelar como os elementos da narrativa são articulados na escrita clariciana; c) Refletir o que é a felicidade clandestina para a narradora protagonista. Para isso, além do texto clariciano em análise, os trabalhos de Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) e Comin-Scorsolini (2019) foram essenciais para analisar essa narrativa tão profunda e intimista.

2. Clarice Lispector

Clarice Lispector nasceu em 10 de dezembro de 1920 na cidade ucraniana Tchetchelnik e, prematuramente, morreu aos 56 anos, em 09 de dezembro de 1977, no Rio de Janeiro-RJ (EGGERS, 2012). Começou sua carreira como jornalista em 1940 na Agência Nacional, no Correio da Manhã e Diário da Noite, formou-se em Direito em 1943 na Universidade do Brasil e casou-se no mesmo ano de sua formatura com o diplomata Maury Gurgel Valente com quem teve dois filhos, a saber: Pedro Gurgel Valente e Paulo Gurgel Valente (EGGERS, 2012).

Por causa da profissão do marido, morou em países da Europa e nos Estados Unidos até 1959 quando se separou, retornou ao Rio de Janeiro-RJ com seus filhos e continuou o trabalho de escritora (EGGERS, 2012).

Dentre sua vasta produção literária, destacam-se as seguintes obras: “Perto do coração selvagem” (1944), “O lustre” (1946), “A cidade sitiada” (1949), “Laços de família” (1960), “A maçã no escuro” (1961), “A Legião Estrangeira” (1964), “A paixão segundo G. H.” (1964), “O mistério do coelho pensante” (1967), “A mulher que matou os peixes” (1968), “Uma aprendizagem ou Livro dos prazeres” (1969), “Felicidade clandestina” (1971), “Água viva” (1973), “A imitação da rosa” (1973), “Via Crucis do corpo (1974), “Onde estivestes de noite?” (1974), “Visão de esplendor” (1975) e “A hora da estrela” (1977) (EGGERS, 2012).

Portanto, Clarice Lispector é um grande nome da Literatura Brasileira, desde o começo de sua carreira a sua produção literária rompeu os paradigmas das imposições linguísticas e literárias, repercutindo “não só no panorama das letras brasileiras, mas também no da literatura ocidental, desde a América Latina até a Europa e os Estados Unidos” (EGGERS, 2012, p. 26).

3. Narrativa “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

A narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, no plano da história, conta o episódio da infância de uma menina pobre de Recife-PE que, para alguns autores é a própria autora, que gostava muito de ler, porém, sua condição financeira não permitia comprar livros. Por outro lado, sua colega não se interessava pela leitura, no entanto, privilegiadamente, era filha de um dono de livraria. Certa ocasião, disse para a menina que tinha em casa o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, e que o emprestaria. Entretanto, a filha do dono de livraria ao exercer sua maldade inventava por diversas vezes que o livro em questão estava emprestado para outra menina, mas apesar disso, “era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses” (LISPECTOR, 1998, p. 9).

Sobre isso, Marson (2017, p. 13) afirma que “a protagonista descobre o quão cruel o ser humano pode ser, porém, também experiencia momentos únicos ao conseguir emprestado o livro que tanto desejara”. Além disso, é interessante observar que a “presença do fluxo de conciência perpassando a história, tornando o ritmo da narrativa mais lento” (AMORIM, 2019, p. 48) do texto é uma marca presente na escrita clariciana.

Contudo, a vontade de ter aquele livro era tanta que ocupava todos os seus pensamentos, nem percebia a maldade da garota que, todos os dias, inventava uma desculpa para não emprestar, inclusive, alegando já tê-lo emprestado à outra menina, instantes antes. Com isso, de acordo com Marson (2017, p. 13), "Clarice Lispector, diferentemente da maneira como as crianças eram tratadas na antiguidade, apresenta-nos personagens infantis de profunda e complexa natureza humana, que vivenciam, constantemente, os mais diversos sentimentos". Essa insistência durou muito tempo e só terminou após a intervenção da mãe da garota que possuía o livro que, ao ouvir a conversa das duas e perceber a maldade da filha, emprestou-o para a menina pelo tempo que quisesse ficar com a obra tão desejada.

De acordo com Scorsolini-Comin (2019, p. 9), a mãe ao se deparar com a mentira da filha, não apenas desfaz o mal provocado, mas possibilita, de certa forma, a posse eterna da obra. De modo geral, podemos perceber que o acesso ao livro "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, em uma dimensão erótica, inaugura a fase de amadurecimento, a menina personifica o livro, agora "não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante". (LISPECTOR, 1998, p. 10)

O objeto de desejo "é alcançado como uma figura proibida a qual ela só poderia ter acesso de modo clandestino, às escondidas, sem que ninguém soubesse" (SCORSOLINI-COMIN, 2019, p. 10). Sendo assim, o enlace:

> [...] seria secreto, ainda que a amiga e a sua mãe soubessem do empréstimo. No entanto, o modo de se relacionar com esse objeto, com esse desejo, era essencialmente secreto, em uma dimensão que a protagonista só compartilharia com o leitor do conto (SCORSOLINI-COMIN, 2019, p. 10)

Consequentemente, "notamos a transformação abrupta de uma fase infantil para uma fase adulta, em uma imagem final que promove uma reflexão sobre pequenos fatos que desencadeiam o despertar da consciência" (AMORIM, 2019, p. 45). No que diz respeito à análise dos elementos da narrativa que foram articulados pela escrita clariciana, é possível afimarmos que:

a) A narradora, ser que conta e/ou permite que se conheça a narrativa, é personagem e, conforme categorização Genette (1972), autodiegético;

b) O enrredo é linear e, assim como quase todos os textos claricianos, de cunho psicológico e intimista;

c) Os personagens, seres inventados e/ou imaginários na Literatura, são três, a saber: a primeira, que é a personagem principal, gostava de ler e não possuía condições de comprar um livro, a segunda, filha do dono de uma livraria dispunha em sua casa do livro "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato e, a terceira por sua vez, é a mãe da segunda, que descobre a maldade da filha e, finalmente, empresta o livro à personagem principal;

d) O tempo, elemento difícil de ser identificado em algumas narrativas, é indefinido porque a entrega do livro é sempre adiada para o dia seguinte;

e) O espaço, que é o elemento mais fácil de ser visualizado em algumas narrativas, é a cidade de Recife-PE, mais precisamente, as ruas, na frente da casa da menina do dono de livraria e na casa da narradora protagonista.

No concernente às interpretações que afirmam que a narrativa é um episódio da vida da autora, García (2017, p. 219) discorda e, por se tratar de um texto literário que é ficção e não realidade, escreve que "percebemos que certo teor nos depoimentos não é incompatível (não pode ser) com a forte presença humana, as coisas e a história dessa mulher que é uma das maiores expressões enigmáticas da literatura brasileira de todos os tempos".

Por se tratar de um texto literário, ressaltamos que são infinitas as possibilidades de interpretações e, neste caso por ser um texto de Clarice Lispector, o mistério e o tocar os sentimentos mais profundos do ser humano é algo esperado em sua escrita profunda e intimista. Logo, o entendimento do que venha a ser a felicidade no texto em análise, depende do leitor, do olhar, do estado de espírito ao ler o texto e da perspectiva de análise literária.

Apesar disso, expomos nossa análise acerca do entendimento do que é felicidade, pois nas palavras da narradora protagonista, este sentimento é definido como "as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim" (LISPECTOR, 1998, p. 10). Neste sentido, como observa Scorsolini-Comin (2019, p.11), "a felicidade emerge como algo clandestino não apenas para a criança, a Clarice-menina, mas também para a adulta que narra a história".

De acordo com Eggers (2012, p. 35), "pode-se identificar esse desejo de ler da narradora/protagonista como definidor do título" porque "a leitura é, para essa personagem, a felicidade clandestina" e, ao mesmo tempo, "a felicidade e magia da literatura, do prazer era tamanha, que a menina sonhadora fazia questão de 'esquecer' que estava com o livro para depois ter a 'surpresa' de achá-lo". Portanto, citamos pela segunda vez, que no desfecho da narrativa clariciana está claro que "não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante" (LISPECTOR, 1998, p. 10).

Segundo Amorim (2012, p. 42), existe um paradoxo no título porque a felicidade é o sentimento de plenitude e, por outro lado, clandestina é algo oculto, proibido e, até mesmo, violador da ética, moral e leis da sociedade humana. Desse modo, nas palavras dessa autora, "a tônica da narrativa recai sobre o sentido de que a felicidade nem sempre é plena quando o objeto dessa felicidade não nos pertence". Com isso, podemos inferir que a felicidade na presente narrativa é passageira, no começo a personagem não vivia porque queria possuir o livro infanto-juvenil de Monteiro Lobato e, no final ao possuí-lo, "vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada" (LISPECTOR, 1998, p. 10).

Em conformidade com Scorsolini-Comin (2019, p. 11), a felicidade é clantestina porque "não haveria de ser um lugar concreto a ser atingido, como muitas vezes presente nos romances, mas um lugar de não saber que apenas poderia ser alvo da esperança". Ademais, para o mencionado autor, "a esperança, também representada na espera da menina pelo livro, seria balizadora do contato da adulta com toda sorte de felicidade".

Diante do exposto, podemos sintetizar que a felicidade nesta narrativa é clandestina porque é inatingível e passageira, a esperança é o sentimento mais presente e necessária na vida do ser humano e, embora seja inatingível e passageira, devemos buscar a felicidade nas pequenas coisas da vida.

4. Considerações finais

Neste trabalho buscamos, partindo do pressuposto de que a obra literária toca o mais profundo do ser humano, analisar a narrativa "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, identificando e refletindo sobre

o que é a felicidade para a narradora protagonista. Diante disso e, percebendo em todo o texto que a felicidade nunca é plena, a menina desejava o livro "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, no entanto, a frustação em face da maldade da colega, esperançava o alcance da felicidade no dia seguinte e, finalmente, ao obter a obra literária tão cobiçada, mesmo que pelo tempo que desejasse, trouxe temporariamente a "felicidade clandestina", que não é para toda a vida. Em outras palavras, a felicidade para a narradora personagem é clandestina porque não é um sentimento fixo, mas passageiro e que depende de fatores internos e externos. Por fim, registramos que a felicidade está em todos os momentos nas coisas simples da vida e que, seja clandestina ou não, devemos aproveitar porque viver é uma dádiva divina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFCAS

AMORIM, Rosana Araújo da Silva. Análise do Conto "Felicidade clandestina", de Clarice Lispectos. *Estudos IAT*, v. 4, n. 2, p. 42-9, Salvador, set., 2019.

COMIN-SCORSOLINI, Fábio. A infância clandestina em Clarice Lispector. *Revista do SELL*, v. 8 n. 2, p. 185-203, Uberaba-MG, Jul./Dez. – 2019.

EGGERS, Fernanda Martins Bueno. *Uma análise do conto "Felicidade clandestina" sob a ótica da Estética da Recepção.*Porto Alegre: UNIJUÍ, 2012. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da UNIJUÍ).

GARCÍA, Lucilene Machado. Clarice Lispector em Felicidade clandestina: a poética do "eu". *La Palabra*, n. 30, Tunja, enero - junio de 2017.

GENETTE, Gerard. *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega, 1972.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*:contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MÂNICA, Jhonatam. Clandestina felicidade entre as letras e as imagens. *REVELL* – EDIÇÃO ESPECIAL – *VII EIEL*, 2019.

MARSON, Cíntia Roberto. "Felicidade clandestina" e "Restos do Carnaval", de Clarice Lispector: a construção das personagens-protagonistas infantis. *Revista ao Pé da Letra*, v. 19.2, 2017.

O SOFRIMENTO ESTOICO DE LEOCADIA EM "LA FUERZA DE LA SANGRE", DE MIGUEL CERVANTES

Tais Turaça Arantes (UERJ e UFRJ)
taistania@gmail.com
Felipe de Andrade Constancio (UERJ)
felipe.letras.ac@gmail.com
Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-RIO e UFRJ)
gustavo.c.p@live.com

RESUMO

Este artigo possui como *corpus* a novela "La fuerza de la sangre", que se encontra no livro Novelas Ejemplares, do renomado autor espanhol Miguel de Cervantes. O embasamento teórico da nossa leitura está ancorado no campo de estudos literários e filosóficos, estritamente com o corte para a escola de filosofia helenística: o estoicismo. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo. A análise será centrada na personagem Leocadia e em sua capacidade estoica de sofrimento. O trabalho também terá outros desdobramentos durante a análise da novela, como a vida da personagem Leocadia, principalmente sobre o abuso sexual que ela sofreu.

Palavras-chave:
Cervantes. Estoicismo. Leocadia.

ABSTRACT

This paper has as its corpus the novel "La fuerza de la sangre",, which is found in the book Novelas Ejemplares, by the renowned author Miguel de Cervantes. The theoretical basis of our research is anchored in the field of literary and philosophical studies, strictly with the cut to the Hellenistic philosophy school: stoicism. The work methodology is of a qualitative nature. The analysis will focus on the character Leocadia and her stoic capacity for suffering. This work will also have other consequences during the analysis of the novel, such as the life of the character Leocadia, mainly about the sexual abuse that she suffered.

Keywords:
Cervantes. Estoicism. Leocadia.

1. Introdução

"La fuerza de la sangre" é uma novela, que se encontra no livro "Novelas Ejemplares", do renomado autor Miguel de Cervantes. A novela, em questão, possui duas personagens centrais, que são: Leocadia e Rodolfo. E como personagens secundários estão presentes os pais e filho das referidas personagens mencionadas anteriormente.

Antes de apresentar o resumo da novela, é importante apresentar os seus aspectos gerais. Uma vez que a novela pertence aos tipos de narrativa, ficando ao lado do romance e conto. Dessa forma, como diz Gancho (2002, p. 7-8), a novela "é um romance mais curto, isto é, tem um número menor de personagens, conflitos e espaços, ou os têm igual número ao romance, com a diferença de que a ação no tempo é mais veloz na novela". Como não existe narrativa sem narrador, o tipo que se apresenta na novela de Cervantes é o narrador em terceira pessoa com características oniscientes, pois esse narrador sabe de tudo sobre a história. No que diz respeito à análise dos elementos da narrativa, é possível afirmar que:

1 – O tempo cronológico: Gancho (2002, p. 21) nos explica que "é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final". Dessa forma o tempo em "La fuerza de la sangre" é cronológico e percebe-se isso com a própria passagem da novela: "Muchos días había que tenía Rodolfo determinado de pasar a Italia" (CERVANTES, 2011, p. 222); "Ella, en este entretanto, pasabala vida en casa de sus padres" (CERVANTES, 2011, p. 223).

2 – O espaço: é o lugar onde ocorrem os fatos da narrativa. Ele está ligado ao tempo da narrativa, ou seja, se houver poucos fatos na história, ou se o enredo for psicológico, a variedade de espaço será menor. As funções principais do espaço são situar as ações das personagens e, dessa forma, estabelecer entre eles uma interação, influenciando atitudes, pensamentos ou emoções. Mas, como o termo espaço explica os lugares físicos, com isso vale falar um pouco sobre o ambiente da narrativa, pois o ambiente carrega as características socioeconômicas, morais, psicológicas em que vivem os personagens (GANCHO, 2002, p. 23). Sobre o espaço, na novela em análise, a trama se desenrola em Toledo, na qual são apresentados ao leitor vários espaços, ou seja, desde o quarto em que Leocádia perde sua honra até a igreja em que é abandonada para ir até a sua casa, para ficar junto de seus pais.

De forma bem concisa, o enredo apresenta a história de Leocadia, uma jovem de 16 anos que foi sequestrada e estuprada por Rodolfo, um jovem de 22 anos que possui sangue nobre. Dessa violência sexual nasceu uma criança, que os pais de Leocadia fazem passar por sobrinho para esconder a desonra da filha. Contudo, por um infortúnio da vida, a criança de Leocadia é vítima de uma acidente, com cavalos, e, como ficou em estado debilitado, foi levado até uma outra casa por um velho para receber tratamentos médicos. Quando Leocadia e seus pais vão até a casa, ela

então percebe que estava no lugar em que foi violentada. Desolada a moça confessa tudo o que foi feito a ela para aquela que seria a avó paterna de seu filho. Dessa forma, os pais de Rodolfo o fazem se casar com Leocadia, e, dentro da novela, "ficou resolvido" o problema de violência.

Com o breve resumo da novela, são perceptíveis duas formas de violência que Leocadia sofre, em sua condição de mulher dos séculos XVI e XVII[186], a primeira que foi abusada sexualmente, e a segunda que teve que se manter em silêncio por um longo tempo. Essas duas violências constroem o sofrimento estoico da personagem Leocadia.

2. Fundamentação teórica: o estoicismo

Para explicar mais sobre esse sofrimento da personagem, precisa-se explanar um pouco sobre o estoicismo. "O estoicismo é uma escola helenística fundada por Zenão de Cício ao final do séc. II a.C. e cuja influência se estende desde a Grécia antiga até filosofias recentes do sec. XIX" (MOURA, 2012, p. 111). De acordo com Da Luz (2019), o estoicismo perdurou por muito tempo na antiguidade e, por isso, ele pode ser dividido em três fases: antigo, médio e imperial. Os principais representantes do período antigo são Zenão, Cleantes e Crisipo; do período médio Panécio e Possidônio; por fim, na época do império romano, os filósofos que podemos destacar são Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio.

O estoicismo é a corrente helenística que teve grande influência sobre a Filosofia ocidental. Mesmo que o objetivo deste trabalho seja a questão do sofrimento, é importante explicar que a doutrina dessa corrente era una e coerente, edificada sobre os aspectos da física, lógica, ética ou moral.

Para os estoicos, atos maus não existem em si mesmos. A ausência da reta ordem na vontade humana está sintetizada pelo mal moral. Nenhuma ação praticada pelo ser humano é por si só boa ou má, ao passo que não se pode considerar nem bom ou ruim o que não é nem virtude nem vício, já que para os estoicos isso é indiferente. As virtudes cardinais que os estoicos aderem são as propostas por Platão: Prudência, Temperança, Fortaleza e Justiça, e, dessa forma, eles prestaram uma grande atenção aos problemas da conduta para alcançar o fim da vida humana, que no caso seria a felicidade. Por isso que os estoicos ensinam

[186] Gostaríamos de lembrar que a violência contra a mulher não fica restrita a esses séculos.

o caminho que devemos seguir para que possamos ser virtuosos (viver de acordo com a lei da natureza). Essa corrente filosófica entende que tudo no universo é regido pela lei natural, e o homem, por ser um ser racional, compromete-se a adaptar a sua própria natureza-essencial e viver de acordo com as leis do universo.

Cita-se agora um exemplo que os estoicos usaram para explicar os seus pensamentos: a alegoria do cachorro amarrado a uma carroça para ilustrar nossa realidade: quando a carroça se movimenta, o animal deve ir atrás dela, mas esse ato pode se concretizar de duas formas: o cachorro pode aceitar o fato ou ir sem aceitá-lo, sendo arrastado pela corrente em seu pescoço. Tudo o que acontecer entre o fato do movimento da carroça e o ato do cachorro de ter que acompanhá-la depende da natureza ordenada por Deus. Da mesma forma, que a morte é algo inevitável e caminhamos ao encontro dela, como a maior ou menor fama, riqueza, pobreza, dor ou alegria, tudo faz parte do nosso destino (ACHA; PIVA, 2013).

Guimarães (2009, p. 98) nos explica que não depende absolutamente apenas do ser humano "experimentar o prazer ou escapar ao sofrimento. O que nos cabe é estar em conformidade com o *logos*, porque isso sim depende de nós. Aquilo que não nos cabe decidir deve ser indiferente a nós". Isso leva a refletir a condição que o ser humano ocupa dentro de uma sociedade regida por uma série de leis que dizem ser o que é certo ou errado. Completa-se esse pensamento com a citação abaixo:

> Aparentemente não somos livres para nada, pois não depende absolutamente de nós ser belos, fortes, com boa saúde, ricos, experimentar o prazer ou escapar do sofrimento. Tudo isso depende de causas exteriores a nós […] Tudo em nossa vida nos escapa. Disso resulta que os homens são infelizes, porquanto procuram com paixão adquirir os bens que não podem obter e fugir dos males que são, tudo inevitáveis. (HADOT, 2004, p. 188) (Tradução livre)

O homem não é livre, ele está preso dentro das leis que construiu para poder garantir a ordem social. Assim, conforme se aprofunda nessa corrente filosófica, compreende-se que, de acordo com os seus preceitos, pode-se encontrar um caminho para uma vida de paz desde que se consiga viver em conformidade com as leis que controlam o mundo, ou seja, o ser humano permanece indiferente aos males e as paixões que tendem perturbar a razão.

> Dessa forma, o destino do homem era entendido como predeterminado pela natureza. A ordem do mundo e o destino do homem estavam interligados. Nessa concepção, caberia ao homem desfazer-se de tudo o que era considerado maléfico (vícios, paixões, prazeres) e seguir a natureza,

> aceitando seu destino e conservando a serenidade, mesmo diante da dor e do sofrimento (VITO, 2011, p. 25) (Tradução livre)

3. Análise da novela

Olha-se, então, para a personagem Leocadia e o seu destino dentro da novela de Cervantes. Ela foi vítima de um abuso sexual e, mesmo assim, teve de ficar calada sem poder denunciar o seu agressor. Enclausurada dentro de sua própria agonia, a personagem ficou sem poder fazer nada a seu próprio respeito. Seus pais também optaram por ficar calados, para eles era a coisa certa a se fazer.

> […] afligidos y desesperados: ciegos, sin los ojos de su hija, que eran la lumbre de los suyos; solos, porque Leocadia era su dulce y agradable compañía; confusos, sin saber si sería bien dar noticia de su desgracia a la justicia, temerosos no fue sen ellos el principal instrumento de publicar su deshonra. Veían se necesitados de favor, como hidalgos pobres. No sabían de quién quejarse, sino de su corta ventura. (CERVANTES, 2011, p. 217)

Diante das normas que regem a sociedade, no tempo da narrativa, os pais optaram por ficar calados. Assim, como a própria Leocadia também fez. Falar sobre sua desonra era algo fora de cogitação. Não havia sentido expor a vergonha pela qual passou, mesmo Leocadia sendo vítima, a sociedade a julgaria e ela ficaria marcada para sempre.

Leocadia viveu em silêncio, sem nem falar do acontecimento com os próprios pais. Claro que eles sabiam do acontecido, mas o silêncio era uma forma de aceitar o fato e de seguir em frente. Leocadia foi vítima de agressão física e psicológica e não pôde denunciar o seu agressor.

> Em casa, distantes do que eles vão falar da cidade, Leocádia e sua família não seguem os códigos sociais esperados em sua reação ao agravo quando falam sobre o assunto. Nas conversas que a jovem mantém com o pai, as possibilidades típicas de uma mulher em desgraça nem mesmo são mencionadas. Assim, naquela época, não se menciona a possibilidade de ir morar em convento, prostituir-se ou casar-se com o agressor, embora mais tarde no decorrer da trama Leocádia se case com Rodolfo. (WALKER, 2009, p. 77) (Tradução livre)

Enquanto Leocadia teve que viver em inclusão e aceitar seu destino estoicamente, Rodolfo viveu a sua vida de forma normal, gozando de todos os prazeres que a sua juventude lhe reservara. Sem nunca se perguntar o que teria acontecido com a jovem que ele violentou. A vida para ele teve outras perspectivas.

> O sofrimento de Leocádia foi intenso. Persistentemente, a jovem aceitou-estoicamente todos os seus infortúnios. Bem o oposto de Rodolfo, cuja existência havia sidoadornado com inúmeras e excessivas diversões atribuídas à sua juventude e muitas vezesclasse social malignamente difamada. Leocádia projeta neste romance uma visão interior e espiritual que falta a Rodolfo. Significativamente, graças a seus atos piedosos, ela será capaz de contagiá-lo com sua virtuosaforma de observar a realidade. (LEÓN, 2012, p. 9) (Tradução livre)

Como já foi dito que se pode ter uma vida em paz e aceitar as leis que regem o mundo, Leocadia sofreu e aceitou o seu destino, pois para ela não se podia fazer mais nada além de criar o filho que resultou desse abuso sexual. E, mesmo no final, quando ela teve coragem de relatar quem tinha abusado dela, foi obrigada a se casar com o homem, para assim resolver o problema.

O sofrimento estoico de Leocadia está ligado a toda violência que a personagem sofreu, ao seu silêncio, à aceitação de seu destino e à sua capacidade de perdoar, visto que, pelo estoicismo, o homem não é livre e é preciso conservar a serenidade mesmo diante da dor e do sofrimento.

4. Conclusão

A relação entre filosofia e literatura é histórica. Já estava presente em Platão a discriminação metafísica da literatura quando se estudava a distinção entre os discursos verdadeiros (*diegesis*) e ficcionais (mimese). Por isso, o presente texto analisou, em seu escopo, a personagem Leocadia da novela “La fuerza de la sangre”, de Miguel Cervantes, a partir do estoicismo. O estoicismo, como apresentado no decorrer do artigo, é uma filosofia que ensina o indivíduo a defrontar e processar as emoções.

O sofrimento estoico de Leocadia está relacionado às duas situações extremamente fortes que ela teve que vivenciar: a primeira, a violência sexual, e, a segunda, o filho que foi gerado a partir desse ato. Nosso objetivo no texto foi demonstrar que, mesmo passando por tudo isso, a personagem aceitou o seu destino. Durante a maior parte da narrativa, ela é uma mãe solteira agarrada à ideia de uma justa retribuição futura do destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHA, Juan Antonio; PIVA, Sérgio Ibanor. *Ética I*. Batatais-SP: Claretiano, 2013.

CERVANTES, Miguel de. *Novelas ejemplares*. 2011. Disponível em: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/novelas.pdf. Acesso em: 7 de abril de 2021.

DA LUZ, Diogo. Os sofrimentos da alma: as paixões sob a perspectiva do Estoicismo. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 26, n. 49, p. 109-132, 30 jan. 2019.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, Mariângela Areal. Os estóicos e a lida com as paixões. *Anais de Filosofia Clássica (Online)*, v. 3, n. 3, p. 93-100, 2009.

HADOT, Pierre. O estoicismo. In: ____. *O que é filosofia antiga?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 187-203

MOURA, Drayfine Teixeira. A ética dos estoicos antigos e o esteriótipo estoico na modernidade. *Cadernos Espinosanos (USP)*, v. 26, n.1, p. 111-28, 2012.

LEÓN, Vicente Pérez de. Cosmovisión trascendental en la fuerza de la sangre de cervantes. *Revista Crítica de Narrativa Breve*, v. 5, n. 5, p. 1-12, 2012.

VITO, Rosana Vasconcelos. *O estoicismo senequiano*: a formação do homem moral e a pratica educativa na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Rosana-Vito.pdf. Acesso em: 7 de abril de 2021.

WALKER, Daniel R. Espacio y honra en La fuerza de la sangre y El celosoextremeño. *Tejuelo*, v. 4, n. 4, p. 74-83, 2009. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793146.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2021.

O TRABALHO COM TEXTOS NARRATIVOS VOLTADO PARA A PRODUÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS NA ESCOLA BÁSICA

Juliana Leal Facundes (UFT e UFNT)
juliana_facundes@hotmail.com
Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)
milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo descreve os procedimentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa, envolvendo textos do tipo narrativo, voltados para a produção de histórias por uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A abordagem teórica discute as características da narração e também da descrição, visto ser a descrição considerada importante para os objetivos desta pesquisa. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier e Harré (2003) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Baseados nesse arcabouço teórico, elaboramos e aplicamos uma sequência de aulas, que visou trabalhar os elementos do texto narrativo e os conectivos temporais, proporcionando uma maior variedade de possibilidades ao leque linguístico do aluno. As aulas envolveram o uso de ferramentas multimodais, a partir da exibição de vídeos, uso de imagens, de textos escritos com predominância do tipo narrativo, além de leitura e contação de histórias, produção escrita, e principalmente a produção oral. A análise dos dados concluiu que houve progresso no manuseio linguístico, com uma descrição mais rica dos personagens nas produções finais. Houve ainda um avanço quanto à extensão das produções e quanto à confiança dos alunos no tocante à produção oral, sem a constante dependência da presença do texto escrito.

Palavras-chave
Texto narrativo. Oralidade e escrita. Produção oral de histórias.

ABSTRACT

The present article describes aspects of the narrative textual type, focusing on the production of stories by a ninth-grade class. The theoretical approach discusses the theme of orality versus writing in school, addresses the concepts of gender, and the characteristics of the narration, also encompassing a theorization about the characteristics of the description, as it is considered important for the purposes of this research. The theoretical approach is based on Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier and Harré (2003), and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on this theoretical framework, we elaborated and applied a sequence of classes, in an attempt to add to the student's vocabulary range other time sequences, providing a greater variety of possibilities. The classes involved the use of multimodal tools, from the display of videos, use of images, of written texts of the narrative textual type, besides reading and storytelling, written production, and especially oral production. The data analysis concluded that there was progress in linguistic handling, with a richer description of the characters in the final productions. There was also an advance regarding the extension

of the productions and the confidence of the students regarding oral production without the constant dependence on the presence of the written text.

Keywords:
Narrative text. Orality and writing. Oral production of stories.

1. Introdução

Nas séries iniciais, durante o trabalho para o desenvolvimento das habilidades das crianças, ficam claras as preferências, em geral, dos professores pelo trabalho com a oralidade, até porque nas séries pré-escolares e iniciais do ensino fundamental, a criança ainda está aprendendo ou ampliando a escrita. É comum também, que para incentivar a participação da criança, os professores utilizem músicas, contação de histórias e instrução oral. No entanto, com a evolução da criança nas séries seguintes, as práticas de letramento com textos narrativos orais dão lugar àquelas com textos escritos, resultando em um trabalho, nas séries finais do ensino médio, pautado primordialmente, na leitura e escrita de textos.

Ao longo dos anos, alguns documentos oficiais foram criados para guiar e orientar o trabalho do professor de língua portuguesa, no que concerne aos objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. Os PCN para a língua portuguesa no ensino fundamental reconhecem a importância da fala adequada às situações contextuais nas aulas de língua portuguesa ao eleger a língua oral como conteúdo escolar, e sugere, quanto ao trabalho com a oralidade, que o papel da escola não tenha o foco em "corrigir" a fala coloquial e familiar dos alunos, mas que a oralidade aconteça de forma contextualizada e em projetos de trabalhos em grupos, de resolução de problemas, de produção oral e de comunicação (BRASIL, 1997).

Todas as práticas com o texto oral ou escrito, segundo os PCN, devem levar em conta os objetivos da aprendizagem, o contexto, a intenção comunicativa e os interlocutores a que se destinam. Quanto à produção oral, o referido documento deixa claro que, "não basta deixar que as crianças falem apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio; isto não garante a aprendizagem necessária. É necessário que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas" (BRASIL, 1997, p. 39).

> Os PCN ainda orientam que o trabalho com o texto oral seja realizado em um contexto de aprendizagem significativa que imite situações práticas da vida diária e que, ao mesmo tempo em que promova um ambiente propí-

> cio para a produção oral, favoreça situações de escuta atenta e ativa (BRASIL, 1997). Neste sentido, o documento sugere que(...) é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997, p. 40)

A BNCC, por sua vez, ao tratar das práticas de linguagem envolvendo a oralidade, aponta que um trabalho com a oralidade compreende a reflexão e consideração das condições de produção, a compreensão e produção de textos orais e os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos semióticos e linguísticos em textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a prática com gêneros orais na escola não deve partir da aleatoriedade, nem da visão da oralidade como mera participação, mas requer tanto cuidado quanto o trabalho com o texto escrito.

A BNCC ressalta ainda que a produção de textos pertencentes a gêneros orais diversos deve envolver planejamento, produção, *redesign* (que no texto escrito corresponde à reescrita) e avaliação da produção. Ou seja, não apenas o texto escrito deve ser pensado e reescrito, mas também o oral. Este não deve ser visto como algo sem o mínimo rigor, no sentido de possuir características próprias e específicas (BRASIL, 2017).

O primeiro momento deste artigo pretende discorrer sobre aspectos importantes dos textos narrativos e sobre a prática de contar histórias, acreditando que o trabalho com eles pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula. O segundo momento descreve o contexto em que se insere esta pesquisa, caracterizando-a e discorrendo sobre os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes e finaliza com a descrição da sequência de aulas realizadas durante esta pesquisa. A última parte analisa os dados adquiridos através da aplicação dos instrumentos desta pesquisa.

Como objetivos, buscamos prover os alunos com um leque mais variado de expressões de valor temporal, e minimizar o uso de expressões da fala espontânea em histórias orais, reconhecendo que textos orais também possuem formalidade. Como resultado deste trabalho, objetivamos ainda possibilitar aos alunos a produção de narrativas orais mais co-

erentes e coesas, além de valorizar a oralidade e a voz dos alunos no contexto de aprendizagem.

Cremos que este trabalho tem sua importância na medida em que resgata o trabalho com a produção de histórias no ensino fundamental II, sem encará-las como mera forma de incitar a participação oral dos alunos e de torná-los mais motivados, mas estabelecendo critérios de trabalho e avaliação com aqueles textos.

2. Algumas considerações sobre os textos narrativos

O tipo textual narrativo não é um produto da modernidade. Nas palavras de Gancho (2002),

> Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. (GANCHO, 2002, p. 4)

Quanto aos elementos de um texto narrativo, Gancho (2002) elenca enredo, espaço, tempo, narrador e personagens como sendo os essenciais. A referida autora se refere ao enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história; ao personagem como um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo - quem pratica a ação; ao tempo como algo interno ao texto, entranhado ao enredo, podendo ser cronológico ou psicológico; ao espaço como o local em que se passa a ação; e ao narrador como elemento estruturador da história.

Segundo Silva (2002), um texto narrativo consiste em uma sucessão de eventos, caracterizados por relações de causalidade, redundando na transformação de predicados, relativos a um ou mais sujeitos (que garantem a unidade temática), e contém uma avaliação final explícita ou implícita. Em uma revisão sobre as teorias que deram origem ao conceito de estrutura narrativa, Vieira (2001) defende que é essencial para uma narrativa que haja uma relação lógico-semântica entre funções e atores; que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica; e que haja uma transformação entre

uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Essa relação cronológica que marca a sucessão dos fatos na narrativa é caracterizada, segundo Travaglia (2007) por verbos dinâmicos e enunciativos e por outros marcadores temporais, tais como

> a) expressões: era uma vez;
> b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003;
> c) conectivos de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.;
> d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento;
> e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc., entre outros;
> f) tempos verbais: passado, presente, futuro (TRAVAGLIA, 2007, p. 67)

Em relação aos tempos verbais usados nos textos narrativos em português, Silva (2002) constatou em sua pesquisa que o passado é o tempo mais usado. O autor reafirma sua posição justificando que parte das narrativas consiste em estruturar verbalmente um conjunto de experiências, perspectivadas a partir de um intervalo de tempo posterior àquele em que ocorreram.

Spinillo e Martins (1997), a partir de um estudo sobre a coerência em narrativas produzidas por crianças, concluíram que, para que haja um mínimo de coerência em um texto narrativo, é necessária a presença dos seguintes elementos estruturais: descrição da cena e dos personagens, cadeia de eventos/tramas, desfecho e resolução da trama. Segundo os autores, são estes os elementos que diferem este tipo de texto do descritivo e dissertativo. Para eles, o nível de coerência de um texto narrativo e sua estrutura estão intimamente ligados, de forma que se o narrador omite um desses elementos estruturais ou não os articula de forma adequada, o texto resultante será menos coerente.

Os autores supracitados exemplificam que, em termos de avaliação da coerência, por exemplo, é possível, sem grandes dificuldades, classificar uma história em coerente ou incoerente e que mais que o simples avanço em escolaridade, o que influencia o nível de coerência da história produzida é a aquisição da leitura e da escrita. Para Spinillo e Martins (1997), o nível de coerência e o domínio dos elementos estrutu-

rais do texto narrativo são conexos e a dificuldade está em identificar os critérios que norteiam a classificação de um texto em coerente ou não.

Brockmeier e Harré (2003, p. 533) conceituam o termo narrativo como "uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências", embasados na afirmação de que é por meio de nossas estórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo. A narrativa é guia para a nossa fluida e variável realidade, a qual é natureza do próprio texto narrativo e os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de estória, ponto de vista, voz, são "estruturas abertas e adaptáveis que mudam sua organização e suas características em seu contexto discursivo e em sua subjacente função social e estética" (BROCKMEIER; HARRÉ, 2013, p. 532).

Segundo Travaglia (2007), muitas vezes os gêneros podem estar ligados aos tipos textuais que os compõem. Nesse sentido, o autor declara que podemos encontrar gêneros permeados por características predominantes da narração, mas também com a presença de características da descrição. Em gêneros como o romance e o conto, por exemplo, o tipo narrativo e o descritivo se conjugam, ou seja, aparecem lado a lado na composição desses gêneros, sem haver, no entanto, uma fusão de características no mesmo trecho. Em geral, em narrações, os personagens, o espaço, o lugar, e o tempo em geral podem ser apresentados, dentre outros meios, por descrição (TRAVAGLIA, 2007).

Concordam com o pensamento acima Pauliukonis e Cavalcante (2018). As autoras explicam que o que ocorre, em muitos casos, é a dominância de um tipo textual; o que acontece quando esse tipo corresponde ao propósito comunicativo maior do texto, e, nesse caso, os outros tipos presentes aparecem a serviço da dominante. É sobre o tipo descritivo que passaremos a discorrer.

Para Pauliukonis e Cavalcante (2018), descrever é enumerar aspectos de um objeto, de um lugar, de personagens, de acontecimentos, levando em conta princípios de caracterização, ou de denominação ou de definição, com o intuito de defini-lo, caracterizá-lo, apresentá-lo ou simplesmente enquadrá-lo dentro dos objetivos de um texto.

Pauliukonis e Cavalcante (2018) sugerem que na descrição de pessoas, é possível apresentar traços físicos – como altura, idade, cor dos cabelos, da pele etc. – ou traços psicológicos, da personalidade, do caráter, caracterizados por modos de ser e de agir. Porém, a escolha sobre o

que descrever sempre será do autor. Nesse sentido, Travaglia (2007), acrescenta que o tipo descritivo pode trazer ainda a localização do objeto de descrição, além das já mencionadas características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser, etc.) e partes do objeto descrito.

Travaglia (2007), explica que a descrição pode ser objetiva, quando o produtor do texto se guia exclusivamente pelo objeto; e subjetiva, quando as características do objeto se fundem a uma expressão dos sentimentos, afetividade e estados psicológicos daquele que os descreve. Para o referido autor, a descrição dentro de textos narrativos, se guia sempre pelo tempo referencial e de enunciação. Ou seja, o tempo verbal usado em textos narrativos determina o tempo da descrição. Para concluir este debate teórico, faremos a seguir algumas observações sobre a produção oral de histórias, à luz de Silva (2011), Araújo (2009), e Blos (2007).

3. A arte de contar histórias

Segundo Silva (2011), a arte de contar histórias se inicia com nossos ancestrais, que em torno de uma fogueira e dispostos a ouvir e a contar histórias, começaram a compartilhar seus feitos, aventuras e a explicar o surgimento do mundo. Essas histórias ficariam gravadas na memória de quem as ouvia e, sendo atemporais, a cada estágio da vida, passaram a se renovar e a nos trazer novas perspectivas de mundo.

Silva (2011) afirma que o homem deixou sua condição primitiva exatamente quando descobriu sua capacidade de se comunicar por meio da narração e quando passou a protagonizar a sua própria história, a fabular, a sonhar. Foi através das histórias, carregadas de magia, de sacralidade, que o ser humano encontrou uma maneira de explicar sobre o mundo, o céu, a terra, os seres e os fenômenos em geral.

As crianças também faziam parte desses momentos de contação, como ouvintes, aprendendo, com as histórias contadas pelos adultos, valores importantes para seu povo. Assim, o hábito de contar histórias contribuía para que as novas gerações aprendessem a identificar valores como o bem e o mal, o certo e o errado, ajudando-os a desenvolver um senso crítico que as acompanharia para o resto de suas vidas (BLOS, 2007).

Antigamente, o contador de histórias tinha por objetivo principal compartilhar ensinamentos, costumes, e o conjunto imaterial que integra uma cultura, para as próximas gerações. O contador de histórias atual, por outro lado, não só testemunha as transformações na sociedade, mas

que também permite uma autotransformação (SILVA, 2011). Da mesma forma, os encontros em torno das fogueiras foram se transformando em rodas de histórias em salas de aula, em casas de cultura, em bibliotecas. E o que antes era transmitido de geração em geração, hoje é compartilhado nesses ambientes em uma tentativa de se resgatar e dar continuidade a essa forma de comunicar, carregada de encantamento (SILVA, 2011).

Os benefícios da prática de se narrar histórias são inúmeros e atingem as mais diferentes esferas da vida. Blos (2007) elenca alguns desses benefícios:

> a narração de histórias orais pode aprimorar a capacidade de observação, desenvolver a memória e a imaginação, promover a criatividade, despertar ou expandir o gosto pela leitura, fazer vencer a timidez, enriquecer o vocabulário, apurar e aprimorar a linguagem, habituar a organização das palavras, [...] adquirir fluência, a fim de expressar-se melhor oral e corporalmente, sincronizar o desenvolvimento da trama com o tom de voz e o ritmo, organizar verbalmente sequências temporais e, principalmente, ser uma maneira de dar voz à liberdade das pessoas para que possam desenvolver também seu lado social, político e econômico. (BLOS, 2007, p. 9)

Araújo (2009), em complementação ao acima exposto, defende que situações de contação de histórias são oportunidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de expressão, argumentação, de expressão de opiniões e de estabelecimento de diálogos com a própria história, bem como com os colegas, negociando diferentes possibilidades de sentido. É o caráter polissêmico das histórias que possibilita aos ouvintes preencherem os vazios, as lacunas, de acordo com suas experiências e contatos com outras narrativas.

Em outras palavras, mesmo aquele que ouve uma história se beneficia de alguma maneira. O ouvinte pode desenvolver sua capacidade de atenção, respeito, silêncio, memorização, relacionamento e diálogo (BLOS, 2007). Portanto, o trabalho com a produção oral de histórias na escola não deve ser visto apenas como um momento lúdico e sem rigor algum. Os adolescentes que chegam à escola conhecem e dominam sua língua, necessitando de aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, a contação de histórias pode acompanhar e nortear a aprendizagem intelectual e também afetiva (BLOS, 2007).

Araújo (2009) defende que a contação de histórias pode se apresentar para a educação como um caminho para desenvolver não apenas a linguagem oral, mas também a escrita, visto que a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do dizer. A autora defende o uso

mais amplo de textos narrativos orais em sala de aula para a formação do leitor crítico, instigador, reflexivo e criativo.

Uma das maneiras pelas quais as histórias podem contribuir para transformações no aluno é através da estrutura que elas têm – elas permitem que haja uma identificação do aluno com os personagens, fazendo com que ele se projete na trama e passe a viver o jogo ficcional. Além disso, o contato com histórias enriquece a linguagem. A linguagem por sua vez, constitui o pensamento, e vice-versa, constituindo, assim, a significação (ARAÚJO, 2009).

4. O trabalho com textos narrativos voltados para a produção oral de histórias

Partindo da crença de que o ensino e a produção de textos narrativos orais podem contribuir (não de forma exclusiva e isolada) para melhorar as habilidades linguístico-discursivas do aluno no âmbito da oralidade, lançamos mão de uma pesquisa-ação. Segundo Van Acker (2016), a pesquisa-ação está comprometida com ações orientadas para mudanças de acordo com objetivos e interesses que resultam de uma análise sobre a ação.

Essa opinião é compartilhada por Stake (2011), que defende que a pesquisa-ação começa com uma avaliação e leva a um estudo de si mesmo, dos recursos, das pessoas envolvidas. Ela envolve uma análise, por parte do pesquisador, de como algo poderia ser melhor e como ele próprio poderia ser melhor. Muito além da busca pelo conhecimento novo ou da compreensão de um fenômeno, a pesquisa-ação tem como objetivo principal o aprimoramento da ação pelo próprio responsável por ela.

A pesquisa foi aplicada em uma turma do nono ano de uma escola da rede pública do Maranhão, composta de 22 alunos (5 meninos e 17 meninas), maioria de classe média baixa. É bastante comum o abandono escolar no turno em que se deu este trabalho, e é também o turno com o maior índice de infrequência na escola e o que recebe o maior número de alunos envolvidos na criminalidade e no mundo das drogas.

Este estudo se desenvolveu ao longo de seis aulas de 100 minutos cada, e teve uma duração de dois meses. Nas semanas em que as aulas foram aplicadas, destinamos apenas dois quintos da carga horária semanal de língua portuguesa para a realização da pesquisa. As aulas envolve-

ram o trabalho com textos narrativos e descritivos voltados à produção oral de histórias para o alcance dos objetivos propostos. Como instrumentos de geração de dados, foram adotadas as gravações em áudio das aulas e um questionário do tipo aberto, aplicado após a última aula.

Ao longo da sequência de aulas, nos valemos de diferentes gêneros orais ou escritos (documentário, contos de fadas, lendas, contos e outros) em que textos narrativos e descritivos se faziam presentes (é importante conhecer também as características da descrição na produção de histórias). O resultado desse trabalho foi a produção oral de histórias, algumas delas com suporte inicial do texto escrito.

Iniciamos a primeira aula exibindo quatro vídeos curtos, produzidos por ex-alunos da escola, e que narravam ou descreviam fatos. Houve uma breve discussão sobre as semelhanças entre os vídeos. Em seguida, convidamos os alunos a formar grupos e a se aventurar a contar uma história improvisada, com início, meio e fim, baseada na observação de uma sucessão de nove imagens selecionadas por mim, docente pesquisadora da pesquisa.

Orientamos cada grupo a manter o foco no tópico, na coerência, nos personagens, de modo que ao terem concluído a história, os ouvintes compreendessem o que ocorreu durante e no final da contação, com cada personagem. Após o término da atividade e já na sala de aula, explicamos aos alunos que mostramos a eles imagens que entre si possuíam pouca relação semântica para que eles percebessem como é difícil produzir um texto sem levar em conta os elementos do texto narrativo. Objetivávamos na primeira aula, através dessa experiência, mostrar aos alunos a necessidade de se planejar toda produção textual, mesmo que fosse oral.

Questionamos ainda a todos os grupos suas opiniões sobre os pontos mais fáceis e mais difíceis de narrar e suas impressões da experiência de produzir uma história oral improvisada. Pedimos ainda que os alunos, durante a semana, de preferência nos mesmos grupos, escolhessem imagens na *internet* e, em casa, de forma planejada, produzissem uma história coerente, a partir das imagens, para contar para a turma na aula seguinte. Os alunos deveriam levar em conta sua experiência naquela aula com a história improvisada para não repetir os pontos que eles mesmos levantaram: a grande quantidade de espaços e de personagens dentro de um texto narrativo curto.

Na segunda aula, na sala de mídias, os alunos contaram, em grupo, suas produções aos demais, ao mesmo tempo em que mostravam a

eles as imagens, nas quais suas histórias se basearam. Os alunos, porém, optaram por oralizar as histórias que trouxeram escritas em seus cadernos. Limitaram-se a ler o que escreveram. Após a contação das histórias, os alunos assistiram a um vídeo intitulado "De costas pra rua", um documentário com a presença de características dos tipos textuais injuntivo e narrativo. Através do vídeo, os alunos puderam ter contato com uma narração em primeira pessoa de uma história real sem idealizações ("ausência de era uma vez" e "viveram felizes para sempre").

Os alunos fizeram anotações referentes ao tema, às pessoas ali retratadas e ao local onde se passa o relato. Ao término, esses três tópicos foram discutidos e os alunos compararam com os demais suas anotações, e discutiram seus gostos quanto ao prato. A aula terminou com uma atividade escrita sobre o vídeo e sobre os pontos discutidos.

A terceira aula começou com uma conversa sobre a aula anterior, em que buscamos verificar a memória dos alunos sobre o vídeo assistido. Em seguida, os alunos foram à sala de mídias e assistiram ao vídeo "Vida Maria", uma produção regional do Nordeste sobre a educação e vida de uma garota do sertão, desde seu nascimento até sua morte. Após o término do vídeo, os alunos compartilharam suas opiniões e interpretação da ideia geral da história e houve uma breve discussão acerca dos elementos do texto narrativo aplicados ao que haviam assistido.

Na aula quatro, antes da apresentação do tema e do estudo do texto principal, como momento introdutório foi realizada a feitura de um origami de gato, como um estímulo para gerar nos alunos a curiosidade em ler o texto narrativo. Os alunos descobriram, ao longo da confecção, que figura estavam produzindo (um gato). Após esse momento, os alunos receberam um texto sobre a história do Gato de Botas. Os alunos leram a história silenciosamente.

Após a leitura, houve uma contação coletiva da história por meio de perguntas que fizemos aos alunos seguindo uma sucessão cronológica dos fatos, e a partir das respostas que nos eram dadas, a história foi sendo construída. Em sequência, houve a leitura de uma história sem conectivos temporais, com posterior debate sobre o texto e uma breve explicação sobre a função dos marcadores de tempo. Após a leitura do texto pelos alunos, pedimos que dois voluntários recontassem a história, fazendo as alterações que julgassem necessárias.

Após o reconto por dois alunos, a turma recebeu o mesmo texto, mas agora com conectivos em negrito. Os alunos compartilharam suas

impressões das versões com e sem conectivos através uma discussão oral. Reforçamos que as expressões marcadas no texto recebido estavam ali para marcar a sucessão dos fatos. Em seguida, pedimos que os alunos escrevessem, em grupos, um parágrafo contando uma história sobre um dia na vida de um bicho preguiça, narrando a partir de uma frase inicial (Era uma vez um bicho preguiça...), lembrando de usar os conectivos temporais.

Iniciamos a quinta aula entregando aos alunos cópias da letra de uma paródia da música "Asa Branca" sobre o tema "Folclore". Após a leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta, houve uma discussão sobre o conteúdo e alguns trechos específicos do texto. Em seguida, cada aluno recebeu um texto sobre um personagem do folclore brasileiro. Os personagens eram variados (Boto, Saci, Curupira, Iara, etc.). Pedimos que eles lessem seu texto e em seguida trocassem com um colega. Após ler dois textos, cada aluno foi convidado a descrever oralmente um personagem do folclore, porém, sem oralizar o texto, atividade essa realizada com sucesso pelos alunos.

Após este momento, para encerrar a aula, pedimos que eles fizessem um desenho com base nos textos lidos e no conhecimento prévio e o pintassem conforme o personagem que descreveram, ilustrando as características deles. Eles foram incentivados a usar a criatividade na confecção dos desenhos.

O objetivo da última aula foi a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência de aulas em uma produção final de gêneros orais. Desta forma, na sexta aula os alunos, já com os desenhos prontos, e pintados, formaram duplas e trios e cada um com seu desenho, pensaram em conjunto e planejaram uma história escrita envolvendo seus personagens, levando em conta os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Após o momento de preparação, a contação ocorreu em rodízios. Quatro grupos ocuparam os quatro cantos da sala de aula, respectivamente, e os demais grupos agiram como ouvintes das histórias. Após a audição de todas as produções pelos alunos ouvintes, os papéis se inverteram para que a última rodada de contações ocorresse. Apesar de originalmente escritas, nenhuma das histórias foi simples leitura do texto. Os alunos aprenderam suas histórias e a contaram pelo menos quatro vezes aos diferentes alunos ouvintes. À medida que as histórias eram contadas, os a-

lunos também mostravam as imagens dos personagens que serviram de base para a produção.

5. *Discussão e análise dos dados*

As análises feitas se basearam na comparação dos textos iniciais oralizados na aula um e os demais textos produzidos nas demais aulas, principalmente na final. Os dados levantados a partir da aplicação dos instrumentos desta pesquisa levam em conta a sugestão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 167) de que ao se produzir gêneros ficcionais com o tipo textual narrativo, se observem os elementos do texto narrativo próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, "utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história".

Partindo desta orientação, durante a análise dos dados gerados nesta pesquisa observamos: 1) Marcadores convencionais de contos de fadas; 2) Elementos do texto narrativo: personagem, espaço, narrador, enredo; e 3) Marcadores: conectivos temporais e textuais. Além dessas três categorias analíticas, ainda analisamos as respostas resultantes dos questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.

5.1. Marcadores convencionais de contos de fadas

Das sete produções iniciais improvisadas pelos grupos na primeira aula, cinco delas iniciam com um marcador convencional de contos de fadas (Era uma vez...) e seis delas terminam com finais felizes como em "*e ficou muito feliz*", "*vai me acompanhar até meu último dia de vida*", "*e me acompanhou minha vida todinha*", "*e envelheceu com o cachorro*".

Acredita-se ainda, em relação à conclusão das histórias, que em parte os alunos foram influenciados pela imagem final, de cores quentes, a qual traz uma senhora feliz com o cachorro dela, que pode ter sugerido um final feliz. Também verificamos a presença de valores idealizados dos contos de fadas em trechos da produção três da aula um: "*eu amava demais (...) eu vivi demais com meu amorzim, e meu Jubiscreudo, é... cresceu, (...) e me acompanhou minha vida todinha*".

O "era uma vez" dos contos de fadas também são percebidos nas produções finais em quatro dos sete textos. Os finais felizes também são percebidos nas histórias que trazem como vilão o personagem "Cobra Grande", uma vez que a história termina com a morte deste personagem. Esse personagem é também o mais presente nas últimas histórias. Temos então, finais felizes em "*o rio se tornou livre, aí as embarcações começaram a voltar pra lí e os pescadores teve os seus peixes" (produção 1), "conseguiu matar a cobra, aquela Cobra Grande*" (produção 3) e em "*Neguinho resolveu matar a cobra*" (produção 7).

Constatamos, porém, que houve menos finais felizes nos últimos textos, se comparados aos primeiros. Ao contrário da maioria das histórias da aula um, as histórias finais trazem alguns elementos, como o drama e a tragédia, que tornam os textos menos idealizados, porém igualmente ricos e prendem a atenção do ouvinte. Momentos de drama e tragédias são percebidos em vários trechos das histórias finais, como em *"contou que aquele cavalo que era muito importante tinha morrido, tinha falecido*" (produção 7); "*as duas acabaram morrendo com os seus próprios venenos*" (produção 1) e em "*um humo foi até o rio com as duas Vitórias Régias* ***e*** *as matou*" (produção 2).

Ressaltamos que mesmo não solicitando a escrita de uma produção de conto de fadas, os alunos descrevem as narrativas utilizando elementos deste gênero específico. Acreditamos que isto ocorreu devido a remeterem as lembranças de infância ou dos primeiros anos escolares, pois os textos orais são deixados de lado no ensino fundamental e médio.

5.2. Elementos do texto narrativo

Mesmo durante as produções iniciais, percebemos que, no geral, os alunos têm consciência e conhecimento prévio de elementos que compõem os textos narrativos, pois eles puderam ser percebidos desde a produção inicial, porém com algumas deficiências.

Em regra, as produções da primeira aula contaram com uma **apresentação dos personagens animais** de três maneiras: 1) com a menção deles, como na segunda produção ("*Era uma vez, né Maria? um gato e um coelho, um gato e um coelho*"); 2) descrevendo a relação entre eles, como na produção um ("*se amavam muito e depois eles começaram a brigar*"); 3) por descrição de hábitos e gostos, na terceira produção ("*jubileu gostava muito de floresta, gostava de tar na floresta e ele não fazia*

a necessidade dele em casa não"). Em relação a um dos personagens humanos, houve apenas a menção a ele("*e esse homem pediu essa mulher em casamento*") na maioria das produções, seguida do desaparecimento do personagem em quase todas as histórias.

Segundo Gancho (2002), a descrição de personagens em uma narrativa pode envolver as mais diversas características: físicas (o corpo, a voz, gestos, vestuário); psicológicas (personalidade e estados de espírito), ideológicas (modo de pensar do personagem, sua filosofia de vida, visão política e religião); sociais (classe social, atividades sociais e profissão); e morais (se relacionam a um julgamento, em dizer se o personagem é bom ou mau, moral ou imoral). Na aula cinco, que tratou da apresentação dos personagens do folclore brasileiro, as descrições dos alunos conseguiram envolver os seguintes aspectos:

1) **Físicos**: na descrição do Boto: "*Ele é um animal (...) ele tem forma de golfinho, (...) ele se transforma em um homem e se veste de branco";* da Iara: *"Ela era uma bela índia (...) uma bela sereia de beleza inigualável com cabelos negros e compridos*"; da Mula-sem-cabeça: *"Ela era uma burrinha. Ela não tinha cabeça. Ela tinha uma tocha de fogo*";e do Curupira: "*tem um cabelo vermelho e os pés virados*".

2) **Morais**: na descrição da Iara: "*despertava inveja em muita gente*"

3) **Psicológicos**: ao falar doBoto: "*Ele é inteligente*"

4) **Sociais**: ao descrever a Iara: "*Ela atrai pessoas para floresta*"; Lobisomem: "*ele vai atrás de sangue*"; e Mula-sem-cabeça: "*Ela era casada com um padre*".

Porém, foi na aula seis que os alunos mostraram um melhor trabalho quanto a este ponto. Percebemos uma maior preocupação em apresentar os personagens e espaço de forma coerente e ainda em fazer uma conexão entre as personagens. Vejamos alguns trechos de três das produções finais quanto a estes aspectos.

Produção 2: "*Era uma vez a Vitoria Régia.* ***(...)Ela tinha o interior verde, laterais rosas e flores grandes e rosas que brilhavam com a luz do luar, com o fim de tarde***."

Produção 3: "*Era uma vez uma* ***cobra venenosa que vivia no rio Amazonas****, que ela era capaz de afundar barcos com pessoas dentro e até matar famílias que estavam dentro deste barco. Aí havia* ***uma sereia que se chamava Iara****, mas também era conhecida como Mãe d'água.* ***Ela era uma sereia muito linda que ela era tinha a pele clara, é... e vivia no rio Amazonas.*****"**

Produção 7: "*Era uma vez* ***uma Cobra Grande de olhos brilhantes que morava na Amazônia.*** *Lá na Amazônia, essa cobra tinha um amigo chamado Neguinho.* ***O Neguinho, ele morava na Vila Maria.*** *Nessa Vila Maria havia muitos animais. Esses animais era tipo um ritual.*"

Os ambientes que compõem o **espaço** (rio, floresta, arco-íris, cidade), na maioria dos textos da aula um, são idealizados e mencionados algumas vezes, por indicação (*aí apareceu esse arco-íris – Produção 5*) e com descrições caracterizadas por no máximo dois adjetivos (*riacho muito lindo* – Produção 1, *um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós* – Produção 3, *floresta encantada, arco-íris bonito e maravilhoso* – Produção 7).

Na última aula, porém, os ambientes escolhidos para o desenrolar dos fatos (o rio e a floresta) não são idealizados, mas trazem toques realistas e fantásticos lado a lado. Na produção um dessa aula, vemos o fantástico em "*todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava",* e o realista em *"esse rio ficou deserto... por causa que ninguém tinha coragem de passar por esse rio*". Os alunos se preocuparam ainda em ambientar a história de forma coerente com os personagens do folclore (as histórias 3 e 7 se passam na Amazônia).

Em relação à **narração**, a grande maioria das produções apresentou narrador em terceira pessoa com preferência pela narração dos fatos no passado. Na aula um, houve apenas uma produção, a quarta dessa aula, que contou com duplo narrador: em primeira e em terceira pessoa. Na prática, foram produzidas duas histórias, simultaneamente narradas por dois dos componentes da equipe, o que pode ser percebido nos trechos "*nesse banho eu...* Blos (2007, p. 9 (aluno A)e "*foi dar umas exploradas e lá encontraram...*" (aluno B). Como os alunos em questão não atentaram ao que o colega falava, de modo a seguir com a narração a partir dos elementos que um e outro incluíam na história, a produção quando lida por completo apresentou-se incoerente.

Já no segundo texto oral da aula quatro, verificamos a presença do que Gancho (2002) chama de "narrador intruso", aquele que, segundo a autora, julga o comportamento dos personagens. Ele pode ser percebido no trecho "*Muito bem pra cara dele*". Em grande parte dos demais textos orais houve uma preferência por um narrador observador. No texto oral produzido pelo primeiro aluno voluntário na aula quatro, percebemos que, comparado ao segundo, ele se mantém fiel ao texto original, no sentido de não realizar julgamento algum em relação ao personagem, por exemplo.

Em relação ao **enredo**, em uma das produções da aula um, houve uma preocupação dos alunos em justificar a notável diferença entre os coelhos das imagens selecionadas por nós ("*o primeiro coelho morreu mas deixou filhos gêmeos*"), entre os cachorros ("*o cachorro também teve um filho*") e em explicar a rápida passagem do tempo em relação à personagem humana ("*a meninazinha depois de certo tempo ela cresceu*").

Já na aula quatro, verificamos uma melhora quanto ao enredo, com a adequação dos fatos de forma que representassem mais fielmente a realidade local e o contexto atual de muitos adolescentes ("*e foi para uma maratona de série*", "*tomou um banho... com água fria*").E apresentaram ainda um conflito, verificado em "***apesar de acordar cedo**, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e* ***chegou atrasado na escola***".

5.3. Marcadores temporais e textuais

Quanto ao uso dos marcadores observaremos o uso dos conectivos temporais e textuais. No que concerne aos temporais, analisamos o uso de todas as expressões indicadoras de tempo encontradas nas histórias: expressões (Era uma vez), conectivos, como conjunções e preposições, advérbios de tempo e tempo verbal, dias, meses, anos, e qualquer outra expressão de conotação temporal. Assim, observamos que os textos da aula um em sua maioria, como já visto em tópico anterior deste capítulo, utilizaram expressões como "Era uma vez".

As histórias da aula um, de uma forma geral, possuíam períodos muito longos ligados com uso do encadeador textual "e", totalizando 27 usos: seis vezes na primeira produção, quatro vezes na terceira, quatro vezes na quarta, sete vezes na sexta, e seis vezes na sétima.Os PCN (BRASIL, 1997), em seu rol de conteúdos considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos no que concerne à produção de textos escritos, orienta a substituição do uso excessivo de "e", "aí", "daí", "então", etc. por recursos coesivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade (BRASIL, 1997).

De uma forma geral, os textos orais ao longo da sequência de aulas tiveram preferência pelos conectivos "aí, então, quando, e depois", percebidos, inclusive na última aula. Quanto ao uso de outras expressões de tempo, percebemos que, houve certo progresso em termos vocabula-

res. Enquanto na aula um os alunos utilizaram expressões sintéticas como "um dia, uma vez, certo dia, de repente", para dar progressão temporal à história, na aula seis, houve uma maior presença de expressões sutilmente mais elaboradas. Verificamos o uso de "*um certo dia, todos os dias, no dia seguinte, houve um tempo, no final da história*" nos textos da última aula, expressões estas não verificadas na primeira aula e mesmo nos textos escritos da aula dois.

No geral, a quase totalidade das repetições de encadeadores foi percebida nas produções orais. As mesmas expressões supramencionadas pelos PCN, quando repetidamente recorrentes na fala, também podem ser repensadas e dar lugar a outros conectivos para que o texto se torne mais agradável e mais coeso. Quanto ao tempo verbal, o mais presente na maioria das histórias foi o passado, porém, os alunos preferiram não usar datas ou nomes de dias, e meses do ano (junho foi mencionado em uma produção da última aula por ser um dado relacionado a um dos personagens do Folclore presentes na história).

6. Análise dos dados gerados pela aplicação do questionário

Com o intuito de conhecer as impressões e opiniões dos alunos acerca da experiência geral sobre o trabalho com textos narrativos orais, foi aplicado um questionário após a sexta aula. A primeira pergunta feita foi: **Qual foi sua maior dificuldade em contar uma história improvisada?** Quatro obstáculos foram mencionados pelos alunos: o nervosismo, dificuldades quanto à criatividade, receio de a história não ser coesa e coerente, e dificuldades em como estruturar uma história.

Questionamos também: **Por que, mesmo planejando uma história em casa, ainda é mais fácil ler no caderno que contar oralmente?** Alguns alunos mencionaram a dependência do texto escrito e a comodidade do ler sobre o contar: "*olhando pro caderno a gente se sente mais seguro e não tem medo de errar", "porque lendo a gente vai ter certeza das coisas e quando não tamos lendo não conseguimos falar sem gaguejar*"e"*porque quando nós vamos ler, a concentração tá toda no caderno e quando vamos contar não lembramos das coisas que tava escrita no caderno*".

Também questionamos a eles: **Quando você planeja e decide previamente sobre uma história envolvendo um espaço, um tempo, personagens que farão parte de uma história, isso torna mais fácil ou**

difícil produzi-la? E todos concordaram que o planejamento torna mais fácil produzir uma história.

Na questão quatro, questionamos: **Que expressões você usaria para corrigir uma expressão que se repete na história abaixo? Reescreva o texto corrigindo com o que você achar necessário.“Era uma vez um gato de botas. Aí ele queria ajudar o dono dele. Aí ele capturou um coelho e levou para o rei. Aí ele ficou feliz.”**. Analisando as respostas, constatamos que a maioria dos alunos reescreveu o texto sem as expressões “*aí*”, tendo alguns alunos a substituído por “*quando, então, e, pois, com isso, e por isso, certo dia*”.

Na quinta questão, quisemos saber: **Você descreve os personagens nas histórias que produz (aspectos físicos, morais, etc.)?** A maioria dos alunos respondeu afirmativamente e alguns deles enfatizaram a importância do elemento personagens para a história, como em “*por que nos ajuda a imaginar como são os personagens*”, “*se não a história fica pela metade*”, e “*por que fica bem explicado o motivo deles estarem na história*”, e “*pra entender melhor a história*”.

A última pergunta foi: **Sobre a aula em que, em grupo, você contou uma história envolvendo dois personagens do folclore, você tentou evitar o uso da expressão “aí”?** Todos disseram que evitaram a expressão, justificando que ela torna a história chata e usar expressões repetidas vezes deixa a história sem sentido.

6. *Considerações finais*

Esta pesquisa partiu da hipótese de que as histórias fazem parte do universo dos alunos e que eles se identificam com o universo de contação de histórias, no entanto, com o passar dos anos escolares atividades envolvendo oralizações e contações de história são substituídas por histórias apenas escritas. Nos textos iniciais observamos que os alunos utilizavam bastantes expressões comuns à fala espontânea (aí, daí) como encadeadores na produção oral de histórias. Partindo desse pressuposto, buscamos por meio de uma sequência de aulas com foco no trabalho com as características dos textos narrativos e descritivos, minimizar a presença dessas expressões, substituindo-as por outros conectivos temporais e textuais.

Ao comparamos os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos, notamos uma significativa melhora em relação à dependência do

texto escrito. Na aula seis, bem como ocorreu nas aulas dois e cinco, as histórias tiveram um apoio inicial do texto escrito, porém as produções da aula seis foram completamente contadas sem leitura ou consulta ao texto, o que mostrou uma grande independência dos alunos em relação ao que vinham demonstrando nas aulas anteriores.

Outro aspecto observado refere-se à extensão dos textos. As produções finais são, no geral, mais extensas, inclusive que a grande maioria dos textos orais e escritos produzidos a partir da aula dois. Nos textos finais, percebemos períodos mais complexos, com o uso de intensificadores e adjetivos anteriormente não usados por eles.

Quanto à descrição dos personagens e do espaço, percebemos um enorme progresso dentro dos textos narrativos orais dos alunos. Enquanto nas primeiras produções havia apenas menções aos personagens e o espaço era bastante idealizado, nas produções finais, os personagens foram bem apresentados, o espaço recebeu um toque fantástico, o que deixou os textos mais interessantes e ricos em detalhes e contribuíram para que as produções finais fossem mais coerentes que as iniciais.

Constatamos ainda que, em termos de objetivos desta pesquisa, os alunos, em uma comparação entre as produções iniciais e finais, usaram conectivos temporais e textuais, embora principalmente aqueles que já conheciam e costumavam utilizar. No entanto, mantiveram o uso de expressões da fala espontânea na maioria dos textos orais produzidos ao longo de toda a sequência de aulas.

Parte da bibliografia utilizada para este estudo envolveu a produção de narrativas orais por professores e crianças em idade pré-escolar e de nível fundamental I com fins lúdicos ou para elicitar a participação dos alunos. A importância do presente trabalho se dá em vista da carência de estudos envolvendo o trabalho com narrativas orais no ensino fundamental II. Esperamos que este trabalho contribua com outros professores, para que encarem a oralidade como algo além da fala e da simples participação oral nas aulas e para que vejam nos gêneros orais, tão pouco trabalhados em sala, tanto rigor e normas de funcionamento como nos gêneros escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil*: quem conta um conto aumenta um ponto. Tese (Doutorado em

Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

BLOS, Anelise Toni. *Narrativa oral*: uma arte milenar. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROCKMEIER Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-35, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo (SP): Ática; 2002. Disponível em: http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/11102018092641Como%20Analisar%20Narrativas.pdf. Acesso em: fev 2020.

MELO, Lélia Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*, v. 6, p. 20-7, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e Ensino*, Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SILVA, Paulo Nunes da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. *Vidya*, v. 21, n. 37, p. 179-95, 2002.

SILVA, Rosimeire Cardoso Farias Soares da. *Histórias para ler o mundo.* Artigo científico. Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, p. 219-48, 1997.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, v. 51, n. 1, p. 39-79. São Paulo, 2007.

Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426 e www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: mar 2020.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. *A Reflexão e a Prática docente.* Jundiaí. Paco, 2016.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.

O *TWEET* COMO UM GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL MATERIALIZADO NO SUPORTE *TWITTER*[187]

Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB)
98anaclaudia@gmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br
Dayana Junqueira Ayres (UESB)
dayana.ayres@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é caracterizar o *tweet* como um gênero do discurso que se materializa no suporte virtual *Twitter*. Para isso, baseou-se na teoria enunciativo--discursiva de Bakhtin (2016) a respeito dos gêneros do discurso, constituídos por três elementos principais, a saber, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Foram utilizadas, também, as assertivas de Marcuschi (2008), que considera que todo gênero se materializa como texto em um lócus físico ou virtual, isto é, em um suporte. Outra base para defender a categorização aqui proposta é o trabalho de Barth e Freitas (2015), no qual as questões de gênero e suporte no *Twitter* também são discutidas. O *corpus* observado neste trabalho é formado por capturas de tela de *tweets* de cunho didático, publicados por perfis diversos na rede social *Twitter*. A análise dos dados mostrou que o *tweet* é um gênero discursivo flexível, com conteúdo temático e estilo variáveis, o que confirma o pressuposto bakhtiniano de que a estabilidade nos gêneros é apenas relativa. Constatou-se, também, que a materialização de textos no gênero *tweet* só é possível por conta de seu suporte, o *Twitter*, que oferece possibilidades diversas de (hiper)textualização.

Palavras-chave:
Suporte. *Twitter*. Gênero *tweet*.

ABSTRACT

The objective of this work is to characterize tweet as a speech genre that is materialized in the virtual support Twitter. To this end, the investigation was based on the enunciative-discursive theory proposed by Bakhtin (2016) regarding the speech genres, composed of three main elements, namely, thematic content, style, and compositional structure. The work also presents assertions made by Marcuschi (2008), who considers that every genre is materialized as text in a physical or virtual locus, that is, in a support. Another base to defend the categorization proposed here is the work by Barth and Freitas (2015), in which the issues of genre and support in Twitter are discussed. The corpus observed in this work is constituted by screenshots of didactic tweets, published by diverse profiles in the social network Twitter. The data analysis showed that tweet is a flexible speech genre, with changeable thematic content

[187] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

and style, which confirms the Bakhtinian assumption that the genres' stability is only relative. It also showed that the materialization of texts in the genre tweet is only possible because of its support, Twitter, that offers different possibilities of hypertextualization.

Keywords:
Support. Twitter. Tweet genre.

1. Introdução

No Brasil, principalmente a partir de 1995, grande atenção tem sido dada às teorias de gênero, devido ao fato de os documentos referenciais nacionais da época, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, já fazerem indicação explícita dos gêneros como objetos de ensino, como aponta Rojo (2005). Recentemente, os gêneros do discurso também foram estabelecidos como objetos de ensino pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), atual documento norteador da educação brasileira, que cita práticas e habilidades que envolvem o uso dessas diferentes formas de comunicação humana.

A noção de gêneros do discurso é utilizada para se referir a qualquer tipo de enunciado, seja ele falado ou escrito. As questões relativas a esse tema têm sido cada vez mais discutidas por estudiosos da Linguística, ainda mais no que se refere aos gêneros advindos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs. Neste trabalho, abordaremos duas dentre as muitas perspectivas teóricas que abrangem os estudos dos gêneros, a saber, a do teórico russo Bakhtin (2016) e a do linguista brasileiro Marcuschi (2008), que ressalta, ainda, a necessidade de discussão a respeito da categoria de suporte, *locus* físico ou virtual onde os gêneros se materializam em forma de textos.

No presente trabalho, lançamos nosso olhar para os textos de até 280 caracteres publicados na rede social *Twitter*, nomeados de *tweets*, a fim de caracterizar o *tweet* como um gênero do discurso que se materializa no suporte virtual *Twitter*. Observamos, mais especificamente, um *tweet* publicado pelo perfil didático da área de língua inglesa @EFEnglishLiveBR, de modo a analisar seu conteúdo temático, estilo e construção composicional e observar a relação desses elementos com o lugar de materialização desse texto, o *Twitter*.

O artigo está dividido em 4 seções, sendo a primeira delas esta introdução, na qual contextualizamos teoricamente nossa pesquisa e apresentamos nosso objetivo. Na seção 2, a seguir, discutimos, com mais de-

talhes, conceitos teóricos fundamentais para esta investigação, quais sejam, gênero e suporte. Na seção 3, expomos a análise de um *tweet* retirado de um perfil voltado para questões didáticas, a fim de demonstrar que se trata de um gênero discursivo cuja materialização só é possível por conta do suporte *Twitter*. Por fim, na seção 4, realizamos as considerações finais do trabalho.

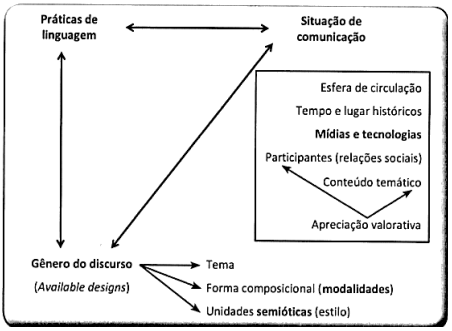
2. Gênero e suporte: conceitos e relações

Neste trabalho, partimos do tratamento dado aos gêneros do discurso em uma concepção sócio-histórica e dialógica, sob a ótica bakhtiniana. Segundo Marcuschi (2008, p. 152), a voz de Bakhtin "representa uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem". Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com os postulados de Bakhtin (2016, p. 11), "todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem".

Na perspectiva de Bakhtin (2016), para estabelecer comunicação, os sujeitos empregam a língua em forma de enunciados – orais, escritos e, como acrescenta Rojo (2013), multissemióticos. Esses enunciados materializam-se a partir de três pilares: conteúdo (temático), estilo da linguagem e construção composicional. Conforme o teórico, "todos esses três elementos (...) estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação" (BAKHTIN, 2016, p. 12).

É necessário salientar a natureza sócio-histórico-cultural dos gêneros e, por isso mesmo, a sua heterogeneidade. Assim, paralelo ao surgimento de novos ambientes de interação, proporcionado pelas TDICs, emergiram os chamados gêneros discursivos digitais. Esses gêneros, com suas especificidades e inovações, segundo Rojo (2013), lançam desafios à teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, de modo que a tríade bakhtiniana passa a ser integrada por formas composicionais multimodais e estilos semióticos diversificados, como mostra o esquema a seguir:

Figura 2: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.



Fonte: Rojo (2013, p. 30).

Trataremos, agora, das três dimensões indissociáveis dos gêneros do discurso. Em primeiro lugar, abordamos o **estilo**, que consiste nas escolhas linguísticas, fraseológicas e semióticas (ROJO, 2013) feitas pelo falante. Segundo Bakhtin (2016, p.17), "todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso". Além disso, todo e qualquer enunciado pode ser considerado individual quando reflete as vontades particulares do emissor; no entanto, isso nem sempre ocorre, tendo em vista que há gêneros que não são propícios a tal reflexo de individualidade. É o caso dos gêneros do discurso que exigem uma forma padronizada, tais como os documentos oficiais e de ordem militar (BAKHTIN, 2016).

De acordo com Bakhtin (2016), em cada campo da atividade humana, são empregados gêneros que correspondem às suas condições específicas; portanto, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua determina não apenas o estilo, mas também o conteúdo temático e a construção composicional dos enunciados. O **conteúdo temático** corresponde aos temas ideologicamente conformados, isto é, às apreciações valorativas do enunciador a respeito de determinados elementos semântico-objetais, que se tornam dizíveis através dos gêneros (ROJO, 2005).

A**construção composicional**, por sua vez, diz respeito às estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos que pertencem a determinado gênero. Assim, esse elemento refere-se à estrutura, ou seja, à "organização e o acabamento de todo o enunciado, do texto como um todo" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94), que torna o gênero visualmente reconhecível em determinados contextos socio-histórico-culturais.

Um autor que dialoga com as assertivas bakhtinianas é o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2008). Segundo esse autor, cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação[188]. Assim, embora o autor admita que todos os gêneros assumem uma forma, um estilo e um conteúdo, ele ratifica que é a função do gênero que o determina, e não a sua forma. Essa afirmação dialoga com a discussão feita por Bakhtin (2016, p. 18), que comenta que uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros, em virtude da sua funcionalidade, materializam-se em textos; por isso, necessitam de um lugar para sua concretização. A partir disso, o linguista apresenta o conceito de suporte, que seria "(...) um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174). O suporte, segundo Marcuschi (2008), tem uma relação muito próxima com os gêneros que materializa, o que faz com que consideremos que as TDICs não geram apenas novos gêneros, mas também novos suportes.

Com base nisso, na seção a seguir, apresentamos a caracterização do *tweet* como um gênero do discurso, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, e a definição do *Twitter*como um suporte para esse gênero, a partir das considerações de Marcuschi (2008). Salientamos que, apesar de Freitas e Barth (2015) já terem realizado um trabalho que faz essa classificação, o *Twitter* passou por algumas atualizações, como o aumento do limite de caracteres – de 140 para 280 –, que tornam necessário um estudo mais atualizado do *tweet*, tendo em vista que alterações no suporte têm consequências no gênero.

3. *Resultados e discussão: o tweet como um gênero materializado no suporte Twitter*

Nesta seção, apresentamos a análise de estilo, conteúdo temático e construção composicional de um *tweet* publicado pelo perfil didático

[188] O termo "esfera", presente nas traduções da obra bakhtiniana anteriores a 2003, é chamado, nas traduções mais recentes, de "campo". Portanto, neste trabalho, usamos ambas as expressões como sinônimas.

@EFEnglishLiveBR[189] – voltado para a divulgação de seu curso on-line por meio de publicações a respeito da língua inglesa –, a fim de demonstrar que o *tweet* é um gênero do discurso materializado no suporte *Twitter*. Vejamos, a seguir, o *tweet* investigado:

Figura 3: *Tweet* do perfil @EFEnglishLiveBR.

Fonte: *Twitter*[190]

O *tweet*da figura 2, publicado no dia 17 de agosto de 2020, apresenta uma proposta de desafio de inglês que consiste em ordenar as palavras "She TV show to favorite her watch everynight likes", a fim de chegar ao resultado "She likes to watch her favorite TV show everynight[191]".

O *tweet* em questão é constituído por três elementos principais: 1) as palavras, 2) uma *hashtag* e 3) um *link*que contém um GIF publicado no *sitegiphy.com*. Portanto, o **estilo** do *tweet* é constituído pela escolha de palavras, incluindo um termo coloquial ("e aí"), de uma *hashtag* e de um *link* – cujo GIF, apesar de ter sido publicado em outra plataforma, pode ser assistido pelo próprio *Twitter* –, o que comprova o postulado de Rojo (2013) de que, nos gêneros das novas mídias e tecnologias, o estilo

[189] O *tweet* aqui analisado é parte do *corpus* da pesquisa de mestrado intitulada de "O gênero *tweet* com propósito didático: a (hiper)textualização de objetos de ensino", realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (Fapesb).

[190]Disponível em: https://twitter.com/EFEnglishLiveBR/status/1295480523473608704. Acesso em: 5 mar. 2021.

[191] Em tradução livre: "Ela gosta de assistir seu programa de TV favorito toda noite.".

é um elemento multissemiótico. É importante salientar que o uso dessas unidades só é possível porque o suporte *Twitter* oferece as opções de adicionar *hashtags*, *links* – mostrando uma prévia de seu conteúdo –, GIFs, imagens, vídeos, entre outras possibilidades. A seguir, discutimos, com mais detalhes, cada um dos componentes do estilo do *tweet* da figura 2.

A escolha linguística da expressão coloquial tem, provavelmente, a função de aproximar o leitor do texto, a fim de chamar sua atenção para a participação no desafio de inglês, destacado pela *hashtag*. Esta, por sua vez, funciona como um direcionador para outros lugares da rede social *Twitter*, visto que, ao clicar no *link* gerado automaticamente na *hashtag*,é possível ter acesso a outros *tweets* que contêm a mesma palavra-chave e, assim, acessar outros desafios de inglês. O *link* com o GIF, que também faz parte do estilo do *tweet*, dialoga com o desafio proposto na *hashtag*, uma vez quea frase dita pela garota do GIF (personagem da série *Shameless*), "*who'sready for TV, guys*?[192]", está relacionada à frase que deveria ser ordenada, pois ambas dizem respeito a televisão.

Nesse sentido, observamos que o **conteúdo temático** do gênero *tweet*, que motiva as escolhas estilísticas e composicionais do enunciado, é baseado nas particularidades do usuário que o publica. Ou seja, por se tratar um perfil de curso de inglês, os *tweets* de @EnglishLiveBR são voltados para elementos semântico-objetais dessa área, de modo que a interação com seus seguidores tem como principal assunto a língua inglesa. Assim, no *tweet* da figura 2, o usuário propõe uma atividade (um #desafiodeinglês) de ordenação de palavras e utiliza um recurso multissemiótico – o *link* com o GIF, cuja legenda está em inglês – associado a essa proposta.

Em relação à **construção composicional** do *tweet*, destacamos que o limite de 280 caracteres é decisivo para a extensão curta do enunciado, não sendo possível, por exemplo, adicionar muitas palavras para serem ordenadas ou fazer uma longa explicação sobre o desafio. O fato de o *tweet* ser constituído pelas palavras (incluindo a *hashtag*) e pelo *link* demonstra que os pilares de construção composicional e estilo estão interligados, visto que, a depender do estilo individual, determinados elementos multissemióticos aparecem ou não na composição do enunciado.

Além disso, a estrutura do gênero *tweet* também é caracterizada por aspectos fixos, a saber, a foto de perfil, o apelido do usuário e o *user*introduzido pelo símbolo @ – acima do corpo do *tweet* –, além do horá-

[192] Em tradução livre: "Quem está pronto para a TV, pessoal?".

rio, data e sistema/dispositivo de publicação, seguidos pelos botões de interação — na parte inferior do *tweet*. Esses elementos são estabelecidos pelo suporte *Twitter*, o que mostra que uma parte da construção composicional do gênero *tweet* depende do estilo do usuário e a outra parte já é pré-determinada pelo suporte.

A partir dessa análise, constatamos, com base nas considerações de Bakhtin (2016),que os três pilares do gênero estão interconectados, uma vez que o conteúdo temático dos *tweets* determina o seu estilo e construção composicional. Comprovamos, ainda, que o *Twitter* funciona como um suporte para a materialização de textos nesse gênero, uma vez que serve como um lugar virtual de fixação do *tweet* e tem um formato específico. Salientamos que esse suporte estabelece uma relação muito próxima com o gênero, de modo que o *tweet* só pode ser construído no suporte *Twitter*. Acrescentamos, também, que o acesso do *tweet* em seu suporte original possibilita ações como clicar em *links*, acessar perfis, responder, *retweetar* e curtir *tweets*, entre outras opções de interação e navegação.

4. Considerações finais

A análise do *tweet* mostrou que há uma estabilidade relativa no estilo, conteúdo temático e construção composicional desse enunciado, o que o caracteriza como um gênero discursivo digital flexível, visto que há espaço para a manifestação da individualidade de quem o produz. Além disso, concluímos que as diversas possibilidades multissemióticas de materialização do gênero *tweet* são proporcionadas por seu suporte, o *Twitter*, com o qual ele mantém uma relação de interdependência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

FREITAS, Ernani César; BARTH, Pedro Afonso. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no *Twitter*. *Revista (Con)Textos Linguísticos*,

v. 9, n. 12, p. 8-26, Vitória, 2015. Disponível em: https://periodicos. ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros dos discursos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, Luiz José; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ____ (Org.). *Escol@Conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

O USO DE TECNOLOGIA: PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)
luislla@gmail.com
Pollyana Vieira de Abreu (IFTO)
pollyana.vda@gmail.com
Luciane Silva da Costa (IFTO)
luciane.sdc@gmail.com
Taísa Resende de Moraes Vieira (IFTO)
taisa.vieira@ifto.edu.br
Eva Pereira da Costa (IFTO)
evinhacosta@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia que as tecnologias de comunicação e informação modificaram as relações interpessoais no mundo, e de forma significativa, o nosso cotidiano, intervindo em diferentes esferas da sociedade, principalmente no processo de ensino–aprendizagem. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre o uso da tecnologia relacionada aos conceitos de alfabetização e letramento de modo a compreender como estas podem contribuir para uma educação de qualidade desde séries iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, conforme estabelece Magda Soares (2009), bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de recortes de postagens nas redes sociais. Dentre os resultados alcançados tem-se a percepção da influência do computador no processo de alfabetização e letramento. Destaque também para as atividades realizadas para o desenvolvimento das habilidades referentes ao uso do computador e celular, pois saber utilizar essas mídias tem se tornado essencial para realizar inúmeras tarefas simples do cotidiano, como no caso das crianças, a própria vida escolar.

Palavras-chave
Alfabetização. Letramento. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article shows that communication andinformation technologies have changed interpersonal relationships in the world, and significantly, our daily lives, intervening in different spheres of society, mainly in the teaching-learning process. The objective was to bring some conceptions about the use of technology related to the concepts of Alphabet process and literacy in order to understand how they can contribute to a quality education since the first grades of elementary school. The methodology was carried out through a bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as established by Magda Soares (2009), as well as field research based on the understanding of clippings on social networks. Among the

results achieved there is the perception of the influence of the computer in the process of alphabet process and literacy. We also highlight the activities carried out for the development of skills related to the use of computers and cellphones, as knowing how to use these media has be come essential to perform numerous simpled aily tasks, as in the case of children, school life it self.

Key words
Literacy. Alphabet process. Digital technologies.

1. Introdução

As cidades contemporâneas, circundadas de tecnologias, vem experimentando diferentes formas de relações sociais entre os seus usuários. Assim, para Lemos (2007), as redes sociais digitais permitem que os indivíduos interajam, leiam notícias, opinem, produzam conhecimentos. Nova forma de compartilhamento e de integração à sociedade. Com base nestes aspectos, as sociedades contemporâneas fazem seu cidadãos se tornarem envolvidos nas transformações sociais advindas com os avanços tecnológicos.

Note-se que a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) refletem e recriam as experiências na sociedade, permitindo diferentes práticas sociais e canais de comunicação. Segundo Barros (2009), da mesma forma, as mídias digitais, principalmente, a internet, deixam de ser exclusivas do computador *desktop* e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes e escolas, sendo neste último caso, responsável pela modificação na forma de ensinar, inclusive a leitura e a escrita.

No tocante ao ensino nas séries iniciais, vale a diferenciação entre a alfabetização e letramento: a alfabetização é o processo de aprendizagem, onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. (SOARES, 1998). Por isso, a metodologia ou técnica utilizada para o ensino é bastante relevante, para o adequado domínio da competência sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

O presente artigo se justifica nos aspectos relacionados à alfabetização e letramento com o uso de recursos tecnológicos.

Evidencia-se aqui que as tecnologias de comunicação e informação modificaram as relações interpessoais no mundo, e de forma significativa, o nosso cotidiano, intervindo em diferentes esferas da sociedade, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre o uso da tecnologia relacionada aos conceitos de alfabetização e letramento de modo a compreender como estas podem contribuir para uma educação de qualidade desde séries iniciais do ensino fundamental.

2. A construção metodológica da pesquisa

O presente artigo apresentou fundamentos na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, uma vez que teve a finalidade de demonstrar a concepção da alfabetização e letramento no viés do uso das tecnologias, da mesma forma, objetivou-se analisar alguns recortes da rede social *Facebook*, sempre na esfera sociolinguística, consoante ao que estabelece Labov (2008).

Quanto à pesquisa bibliográfica, Meadows (1999) reflete o forte caráter aglutinador da busca do conhecimento. Enfatiza que o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento, fazendo dessa construção um processo social realizado a partir do trabalho e do esforço coletivo, neste caso, consoante aos conceitos estabelecidos pela professora Magda Soares (1998).

Como a pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa, a elaboração deste artigo justificou-se, preliminarmente, por elevar ao grau máximo da importância dos estudiosos do assunto (SANTOS, 2001).

No que diz respeito à pesquisa com fragmentos de redes sociais, destaque que segundo Franco (2009), o modo com que as informações são processadas, renovadas e disponibilizadas em meio eletrônico é de muita velocidade. E assim, os recursos que facilitam o acesso e uso da rede por várias pessoas, bem como a conexão com um ou vários sujeitos, constroem uma rede de relacionamentos muito eficiente. Nesse sentido, esta pesquisa interessa-se em avaliar a contribuição das redes sociais na disseminação da informação, no tocante ao letramento e alfabetização com tecnologias.

3. *A conceituação de alfabetização*

A palavra alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. E, por isso, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Numa perspectiva da história do Brasil, a alfabetização ganhou mais força e avanços (poucos), principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. E por isso, a escolarização, mais especificamente a alfabetização, transformou-se num instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006).

Por conseguinte, configurou-se inclusive como uma expressão de liberdade, já que alfabetização também é promotora de cidadania:

> "[…] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos de leitura e compreensão das relações entre sons e letras" e destaca ainda que ao utilizarmos a escrita temos a possibilidade de produzir nossos próprios textos, contar nossas próprias histórias e até reivindicar nossos direitos. (GONTIJO, 2008, p. 198)

Segundo Freire (1983), a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, e vai mais além, na *performance* da cidadania e da inclusão. Em uma perspectiva mais generalista, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender e escrever textos e a de operar números. Esse processo não se resume apenas na aquisição das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

4. *Breves conceitos de letramento*

Conforme Ribeiro (1991), aprender a escrita somente faz sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e a sua participação social. Observa-se os exemplos de como os processos de escolarização e de alfabetização foram concebidos por Paulo Freire: como ato político e prática de liberdade. Destaque,

inclusive, o fato de que muitos países têm apresentado dificuldades para efetivar a transformação para a condição de cidadania de suas populações.

Nesta perspectiva, o letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, consoante ao preceituado por Kleiman (2008). Segundo a estudiosa, pode-se definir atualmente o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O conceito, portanto, enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

Torna-se possível relacionar o letramento com o desenvolvimento das sociedades, e para tanto, observa-se que:

> Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o 5 aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. (TFOUNI, 2010, p. 23)

Para Soares (2016), ocorrem grandes dificuldades de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito. Segundo a autora, letramento pode ser concebido como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; ou ainda, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

E por isso, letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Ademais, configura-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade. Em síntese, conforme Soares (2016), somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é urgente que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado, inclusive com a tecnologia.

5. *A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem*

A revolução técnica e científica, segundo Fantin (2007) provocou mudanças, também, na relação escola–aluno, propondo como desafio a inserção das ferramentas midiáticas na educação. Sobre essa nova prática desafiadora para o ensino, em especial para a escola pública.

É importante destacar o fato de que as novas tecnologias, por si só, não são capazes de desenvolver o conhecimento dos educandos, entretanto, podem ser facilitadores do aprendizado. É possível utilizar muitas ferramentas tecnológicas para auxiliar no aprendizado dentro e fora da sala de aula. Como exemplo, temos os recursos audiovisuais que conseguem estimular a linguagem oral e escrita, explorar a capacidade visual e auditiva, porque são recursos que favorecem a motivação e o bom relacionamento entre os agentes (SOUZA, 2011).

Um outro exemplo, segundo Silva (2010), diz respeito ao uso dos recursos midiáticos, que podem revolucionar a educação, desde que escola e os educadores entendam que a tecnologia de informação e comunicação compreende recursos tecnológicos que envolvem computadores e redes, em destaque a internet, e que, por conseguinte, deverão estar à disposição dos educadores e também dos alunos para que o processo se desenvolva mais adequadamente.

Conceitualmente, também chamada de TIC, a Tecnologia da Informação e Comunicação, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum, como o ensino e a aprendizagem (WARSCHAUER, 2006). E com isso, além de beneficiar a produção industrial, a TIC, pode também ser muito útil na potencialização dos processos de comunicação e na revolução do ensino e das pesquisas científicas:

> As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos. Quanto às escolas, as tecnologias da informação e comunicação e principalmente seu estudo devem permear o currículo do indivíduo e sua disciplina. (ALMEIDA, 2011, p. 36)

Ainda para Almeida (2011), o uso das TIC, com propósito da criação de uma rede de conhecimentos, favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.

E por último, destaque também à tecnologia dos celulares, aliada com a *internet*, que é capaz de os hábitos e atitudes humanas. No cotidiano, vê-se o uso da internet e de vários recursos por meio do aparelho celular. Esta realidade é vista nos mais diversos ambientes, dentre eles a sala de aula, na qual tem se tornado muito exigido o celular como recurso tecnológico. E por isso, alinhar essa tecnologia aos conteúdos pedagógicos, tornou-se uma necessidade e um grande desafio para os professores, pois exige deles planejamento e treinamento previamente estabelecidos (KENSKI, 2007).

6. *Recortes de redes sociais: perspectivas de alfabetização e letramento no viés da tecnologia*

As prerrogativas e estudos de Rojo (2009) evidenciam que o momento atual da sociedade é favorável aos diferentes tipos de letramento, uma vez que sempre surgem novas modalidades de práticas sociais. Com pensamento similar, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) preceituam categoricamente:

> De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu "luxuoso" auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116)

A este respeito, tem-se o recorte de postagem no *Facebook*, na figura 1, que evidencia novos paradigmas quanto à inclusão digital de crianças:

Figura 1: Postagem sobre inclusão digital infantil.

O fragmento foi postado no *Facebook* no dia 30 de maio de 2013, obtendo um total de 15 (quinze) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Além disso, o total de 06 (seis) compartilhamentos. O teor da postagem remete ao esclarecimento da tendência de crianças serem consideradas "nativas digitais". Observa-se, por conseguinte, conforme o que estuda Rojo e Barbosa (2015), que a ao lado do letramento por meio de material impresso, uma gama considerável de interações com as mídias digitais, principalmente nas redes ou *internet*, no caso específico do celular ou *tablets* para crianças em faixas etárias cada vez menores, um grande causador dessa revolução atitudinal.

Nesta perspectiva, independente da faixa etária, fale a conceituação de novas tecnologias, como no caso de Rodrigues (2006), que define "webwriting" como sendo o conjunto de técnicas que auxiliam na distribuição de conteúdo informativo em ambientes digitais. O estudioso confirma que a primordial preocupação do *webwriting* está relacionada à informação como um todo, ou seja, o fornecimento da informação com objetividade, fácil compreensão e navegabilidade.

E assim, na continuidade da pesquisa, por meio da Figura 2, observa uma rotina não generalizada, mas muito frequente no cotidiano das crianças, que dizem respeito à alfabetização e ao letramento, e consequente à leitura:

Figura 2: Postagem sobre aplicativos para leituras infantis.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

O recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 18 de abril de 2021, conforme se observa na Figura 2, em que ocorre um chamamento para a leitura infantil. Destaque, porém, que os

comportamentos e estratégias do leitor apresentam uma nova perspectiva, fugindo do tradicional que é o livro, e assim, ocorrem algumas especificidades quando a leitura é feita em contextos digitais, inclusive para as faixas etárias menores. E por isso, alguns destes espaços, gêneros e ferramentas estão gradualmente substituindo ou completando práticas discursivas do mundo não virtual, que anteriormente era dominado pelo livro e pelo presencial, como preceitua Braga (2013).

Ao se abordar os textos eletrônicos e o uso de linguagem adequada no ambiente virtual, é importante fomentar a discussão sobre letramento. Nota-se que os avanços tecnológicos vêm criando novos canais de comunicação e já provocaram grandes mudanças em diferentes contextos, como sociais, econômicos, educacionais e políticos; e, por conseguinte, possibilitam novas formas de interação por meio da leitura e da escrita (CASTELLS, 2000).

E neste pressuposto, o linguista David Crystal (2012), numa visão humanizada, aborda aquilo que se chama de uma verdadeira "revolução eletrônica", a saber:

> O computador mudou a natureza da nossa vida linguística. Nos primeiros anos e idade, tudo o que podíamos fazer era ouvir e falar. Por volta dos cinco anos, aprendíamos a ler e escrever. E era assim. Com o tempo vieram os computadores e os telefones celulares. Agora, milhões e milhões de pessoas usam teclados maiores e menores para se comunicar eletronicamente com todo o mundo. Até as crianças mais novinhas. Conheço o caso de várias, com três anos de idade, que conseguem encontrar as letras de seu nome num teclado e enviá-las para a tela do computador. Ainda não sabem escrever, mas já sabem digitar. (CRYSTAL, 2012, p. 195)

Em síntese, para Soares (2002) o letramento em contexto digital configura-se como um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela. Para a autora, o letramento é vital na realização de práticas sociais para que o indivíduo seja capaz de compreender o que lê e para que possa se expressar em diferentes contextos por meio de linguagem adequada, até mesmo no contexto digital.

7. Conclusão

Compreendeu-se após termino do artigo que as crianças precisam de uma adequada alfabetização e letramento, conjuntamente, pois os indivíduos considerados alfabetizados e letrados são capazes de interagir

por meio de diferentes gêneros textuais e consegue incorporar a prática da leitura e escrita no seu dia a dia.

Quanto ao processo uso das tecnologias, apreendeu-se neste artigo que elas são favorecedoras da democratização do acesso à informação, da troca de informações e experiências, da compreensão crítica da realidade e do desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.

Torna-se necessário, neste contexto, a continuidade em novas pesquisas envolvendo o uso do celular, uma vez que a sua utilização é uma realidade presentes nos mais diversos ambientes, dentre eles a sala de aula, como recurso tecnológico.

Ficou evidenciado ainda que a revolução eletrônica demonstrada por linguista David Crystal (2012) influenciou gradativamente as nossas atitudes, pois para ele o computador mudou até mesmo natureza da nossa vida linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola*. [*on-line*], p. 69-73. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2021.

BARROS, D. M. V. *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BRAGA, D.B. *Ambientes digitais*: reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELLS, M. A. *Sociedade em Rede*. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura). V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CRYSTAL, D. *Pequeno tratado sobre a linguagem humana*: grandes conhecimentos para a vida. Trad. de Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

FANTIN, M. Alfabetização Midiática na Escola. *VII Seminário Mídia, educação e Leitura*, 10 a 13 de Julho. Campinas-SP, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2010.

FRANCO, A. de. Dez escritos sobre redes sociais. *Escola de redes*, p. 128, São Paulo, 2010

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ed. UNESP. 2001 a. Coleção Educação e mudança, v. 1, 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONTIJO C. M. M. *Alfabetização*: teoria e prática. Paraná: Sol, 2008.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*. O novo ritmo da informação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMOS, A. *Cidade Digital*: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

MEADOWS, A. J. A. *A comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*, 2006. Disponível em: https://unijipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf Acesso em: 22 mar. 2021.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, 12 (5), p. 7-21, mai/ago 1991.

RODRIGUES, B. *Webwriting*: Redação & Informação para a Web. São Paulo: Brasport, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos*: Escola e Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica*: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2001

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. *APASE*, Ano XI, n. 26, outubro de 2010.

SOARES, M. B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016.

SOUZA. R. P. F. *Tecnologias digitais na educação*. Campina grande: EDUEPB, 2011.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social*: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

OLHARES SOB "NA MINHA PELE"

Andreza Oliveira Rocha (UNEB)
andrezaoliveira5449@gmail.com
Marcos Aurélio Souza(UNEB)
marcosuesb@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a recepção do texto "Na minha pele" (2017), escrito por Lázaro Ramos, a partir dos comentários avaliativos da plataforma de compras Amazon.com, a fim de investigar a aproximação e o distanciamento dos leitores mediante a discussão racial. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, embasada por estudos bibliográficos, autores como Jonathan D. Culler (1997) são basilares para essa discussão, na medida em que se considera ler como negro um processo de construção a partir de leitura não hegemônica, bem como ler como mulher, que é a proposta levantada pelo autor. Além dele, a abordagem de Hans Robert Jauss (2011) sobre o cruzamento do horizonte de expectativas entre texto e leitor também fundamentam esse trabalho, junto com Djamila Ribeiro (2017) e Chimamanda Adichie (2019) com estudos em torno da negritude. O processo de leitura de uma narrativa escrita por um homem negro reconhecido por seus trabalhos na mídia torna-se uma proposta convidativa à leitura como negro, todavia, ao problematizar episódios de racismo, alguns leitores demonstram se aproximar e defender a pauta, enquanto outros, refletem o quanto abordar o racismo no Brasil ainda é uma questão sensível e estranha para muitos.

Palavras-chave:
Leitor. Negritude. Lázaro Ramos.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the reception of the text "Na minha pele" (2017), written by Lázaro Ramos, from the evaluative comments of the Amazon.com shopping platform, in order to investigate the closeness and distance of readers through the racial discussion. As this is a qualitative research, based on bibliographic studies, authors such as Jonathan D. Culler (1997) are essential to this discussion, in so far as reading as blackis considered a process of construction from a non-hegemonic reading, as well as reading as a woman, which is the proposal raised by the author. In addition to him, Hans Robert Jauss's (2011) approach to the intersection of the horizon of expectations between text and reader also ground this work, along with Djamila Ribeiro (2017) and Chimamanda Adichie (2019) with studies around blackness. The process of reading a narrative written by a black man recognized for his work in the media becomes an inviting proposal to read as black, however, when problematizing episodes of racism, some readers demonstrate to approach and defend the agenda, while others reflect how addressing racism in Brazilis still a sensitive and strange issue for many.

Keywords:
Reader. Negritude. Lázaro Ramos.

1. Na introdução da leitura

Por que vocês não enxergam?
Por que vocês não escutam?
Por que não tem interesse em nos escutar?
(Lázaro Ramos)

As tessituras que compõem a pluralidade de leitores dialogam com a múltiplas identidades dos indivíduos na sociedade. Roland Barthes, em *A Morte do Autor* (1984), sugere que os discursos de uma narrativa, sustentados mediante a linguagem, tomam sentindo e forma na figura do leitor. Assim, considerando o texto "Na minha pele" (2017) como objeto de estudo para essa discussão, torna-se singular um olhar direcionado à recepção do livro, visto que, "a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino" (BARTHES, 1984, p. 64).

Para isso, os comentários avaliativos de clientes que compraram o livro "Na minha pele" na plataforma digital de compras da *Amazon.com.br* serão utilizados como fonte de dados. Apesar do intuito principal dos comentários ser a avaliação do serviço de atendimento, grande parte das falas giram em torno da avaliação do conteúdo proposto pelo texto e sobre o autor.

A obra em questão trata-se de uma narrativa escrita pelo ator, diretor e escritor, Luís Lázaro Sacramento Ramos, e, apesar da tentativa de não construir uma autobiografia, o texto apresenta características que dialogam com a escrita de si, desde o próprio título – "Na minha pele" – acompanhado de uma fotografia em meia face do autor, o desfecho, em que Ramos apresenta ao leitor algumas histórias de sua vida pessoal, com a infância na Ilha do Paty, na Bahia, até a construção da sua carreira como ator. Na obra, a história de vida do autor apresenta-se como elemento nortador para abordar episódios de preconceito, de enfrentamento do racismo estrutural, e sobretudo, do seu processo de construção identitária enquanto homem negro.

E é justamente sob essa ótica que os comentários coadunam com a reflexão em torno da possibilidade de ler como negro. Num cenário social, cultural, econômico e político de atritos ideológicos em evidência, os leitores perpassam por um olhar em torno da negritude, na medida em que vestem, ou não, a pele de um homem negro que escreve um texto para falar da negritude a partir de suas próprias experiências.

2. *Lendo como negro*

Pensar num leitor que lê como negro decorre a construção da identidade desse indivíduo enquanto pertencente ou não à hegemonia. Na medida em que as identidades dos sujeitos são influenciadas por uma conjuntura sócio-histórica, cultural e política, ler como negro era algo impensável por muito tempo, e, ainda hoje, traz consigo processos árduos de ressignificação de uma ideia de inferiorização em torno da negritude.

Ao abordar especialmente a identidade negra, cabe considerar que ela não é uma identidade fixa, assim como as identidades hegemônicas, mas, sobretudo, está atrelada a um imaginário construído sob o olhar do outro, um outro que detém poder social e econômico, e que, na medida em que possui autoridade sobre as instâncias de poder, também domina as concepções de leitura, tanto no espaço escolar, quanto nos textos, literários e não literários.

Ao longo da história, a identidade negra esteve atrelada a animalização, ao passo que o corpo negro carregou consigo o imaginário social de um corpo abjetificado, como ferramenta para o trabalho braçal. Com a abolição do sistema escravocrata e as teorias raciais que impuseram o ideal de mestiçagem como necessário para alcançar-se a branquitude, o negro continuou sendo visto como inferior, desprovido de cidadania e, sobretudo, de capacidade intelectual e cultural para compor uma organização social. Logo, o caminho para construir uma nação ideal perpassava pelo embranquecimento.

Desse modo, afirmar a identidade negra numa sociedade que não promoveu políticas de reparação das lacunas sociais deixadas pela escravização tornou-se uma tarefa espinhosa, marcada por processos de luta e de resistência para a desconstrução dos estereótipos acerca da negritude. Embora os movimentos contra o racismo sejam necessários, a ressignificação essa identidade, que outrora, esteve atrelada à negatividade passa, sobretudo, pelo rompimento com ideias de inferioridade. Para isso, a potencialização da história, da cultura negra e de símbolos atrelados à negritude, são elementos singulares no processo.

Aqui, o texto “Na minha pele” possibilita olhares em torno de histórias múltiplasque circundam o imaginário social sobre as pessoas negras. Em *O perigo de uma história única* (2019), a escritora Chimamanda Adichie apresenta uma discussão em torno do imaginário social préconcebido de nações e etnias, contada apenas por uma perspectiva. Quando se trata da identidade negra, o perigo de uma história única que

não concebe a multiplicidade dos sujeitos que a compõem, acarreta no silenciamento dessa pluralidade, além de nutrir estereótipos. "O problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos (...) a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas." (ADICHIE, 2019, p. 26/27).

Destarte, ler como negro é fruto de uma construção social de resistência às formas de leitura que foram estabelecidas como dominantes e construídas à luz da hegemonia – branco, elitizado, homem e heterossexual, ao passo que esse mesmo modelo refletiu nas construções de leitores, autores e de personagens. Desse modo, pensar num indivíduo que ler como negro é pensar num indivíduo que não ler como branco, na tentativa de romper com padrões pré-estabelecidos, na medida em que toma consciência da história de sobrevivência dos negros, para pensar as relações de subalternização ainda vigentes.

Jonathan Culler, em *Sobre a Desconstrução* (1997) apresenta um estudo sobre "ler como mulher", e apesar das discussões deste trabalho não abordarem especialmente o feminino, ler como mulher também é uma construção do sujeito enquanto pertencente ao gênero, que se difere de ler como um homem, ao passo que, elas foram culturalmente conduzidas para atenderem aos padrões de uma "mulher ideal", silenciando a condição feminina a partir de uma experiência de leitura predominantemente masculina.

Logo, ler como negro abarca questões tão complexas quanto, visto que o sujeito é ensinando a ler como não negro, e aprende a ler como negro na medida em que concebe a identidade negra como parte significativa das identidades que compõem a sociedade. Ler como negro, assim como ler como mulher, é uma tentativa de romper com a leitura hegemônica dominante.

Junto à isso, os estudos de recepção de Hans Jauss em *A Estética da Recepção: Colocações Gerais* (2011) serão norteadores para a compreensão dos horizontes entre o leitor e o texto. Para ele, a relação do leitor com o texto é atravessado pela temporalidade do leitor e suas experiências, e pela relação do texto com o tempo histórico no qual os discursos foram construídos. Assim, a comunicação literária é o meio pelo qual o horizonte de expectativas do texto e as experiências do leitor se cruzam, o que pode ou não acontecer no processo de leitura. A percepção do cruzamento desses horizontes é significativa para observar como os leito-

res de “Na minha pele” acolhem ou não a discussão racial levantada no texto.

Visto que a construção de um olhar sensível à negritude perpassa pela construção social do que é ser negro – desde a consciência que o sujeito toma de si, de sua condição enquanto indivíduo pertencente a um dado grupo social, inserido em uma memória cultural, cultivada pelos seus ancestrais – cabe aqui demarcar que, a consciência da construção desse indivíduo como negro, e que, ao ler como negro toma posse de uma significância de si, não está moldada, pois foi negada por muito tempo ao longo da história, e ainda hoje é negada pela predominância de escritos e olhares não negros.

A exemplo, a literatura e a mídia sustentaram uma gama de personagens negros como subalternos, ou na condição de escravizados, ou, como amigos dos protagonistas, ou como indivíduos marginalizados. Cabe aqui apresentar o título de alguns clássicos como “Meu tio matou um cara” (2002), “Cidade de Deus” (1997), “Reinações de Narizinho” (1931) e “Sinhá moça” (1950). As obras citadas foram adaptadas para a TV, em filmes, série, e telenovela, respectivamente. O problema em torno dessas abordagens, é que constitui e alimenta valores negativos associados à negritude, e isso se perpetua no imaginário social ao longo do tempo.

Retomando Barthes (*Image, Music, Text*. p. 146, 148 *apud* CULLER, 1997, p. 41), “o texto é uma tessitura de citações tomada de inúmeros centros da cultura”, logo, ao considerar essa pluralidade, não somente o indivíduo negro ler como negro, o leitor não negro também assume a possibilidade de ler como negro, na medida em que toma consciência de seus privilégios e assume a pauta da negritude, não como forma de representação, mas como forma de apoio e de revisitação dos privilégios.

3. “Na minha pele” – um estudo de recepção

A fim de propor um estudo sobre a recepção do texto “Na minha pele”, as avaliações dos clientes que compraram o livro pela plataforma da Amazon serão norteadoras para se pensar em que medida os leitores constroem suas opiniões a partir de um olhar em torno da negritude, especialmente, como os leitores leem como negro.

A plataforma de compras da Amazon, de origem norte-americana, detém hoje no Brasil, um monopólio perante o mercado editorial, haja

vista o extenso catálogo bibliográfico, disponíveis à baixo custo, se comparada com outras editoras. O crescimento da plataforma, que hoje fornece uma variedade de produtos, intensificou a crise do mercado editorial brasileiro, de acordo com Ana Paula Simonaci, em *A Amazon e o declínio do mercado editorial brasileiro* (2020). Segundo ela,

> A questão do livro no Brasil é urgente, desde o autor até a editora e as livrarias, o formato precisa ser ajustado entre os pares para não se render ao monopólio bilionário da Amazon, que cresce às custas do trabalho de profissionais sérios que estão pensando a cultura e a literatura brasileira. (SIMONACI, 2020, s/p)

Considerando a crise do mercado editorial, atender ao interesse do leitor tornou-se uma questão latente, sobretudo, por meio do entretenimento. É por esse viés que alguns comentários são construídos em torno do texto de Ramos, haja vista o interesse do público em conhecer a vida pessoal de uma figura midiática.

> *Camila Souto*
> *5,0 de 5 estrelas* Livro extremamente sensível. Recomendo!
> Avaliado no Brasil em 27 de novembro de 2017
> Já admirava Lázaro como ator, mas com esse livro, ele se revela, antes demais nada, um ser humano extremamente sensível, consciente, guerreiro [...]
>
> *Regiane Sá*
> *5,0 de 5 estrelas*Grande Lázaro
> Avaliado no Brasil em 10 de dezembro de 2018
> Se eu já era fã do Lázaro antes fiquei ainda mais depois de ler seu livro que conta a história de sua vida. [...]

Até 06/03/2021, o livro conta com 756 avaliações na plataforma, sendo 88% dos comentários avaliados com 5 estrelas - 5, a melhor avaliação, e 1 estrela a pior avaliação. A predominância de uma avaliação positiva está associada aos comentários que tangenciam a sentimentalidade do leitor. Culler (1997, p. 49) aborda a afetividade dos leitores na medida em que apresenta reflexões em torno do quanto, ao longo do tempo, a criticidade foi ocupando o lugar das "lágrimas ou pruridos", ao passo que, a experiência de leitor tornou-se atrelada à experiência de interpretação.

Nas avaliações dos clientes, comentários como "boa leitura" e um "livro tão verdadeiro, tão cheio de sentimentos", são frequentes:

> *Ana Ibiapina*
> *5,0 de 5 estrelas*Um tapa na cara!
> Avaliado no Brasil em 20 de junho de 2018
> Nunca gostei de autoajuda e biografias. Mas eu li um comentário de um amigo sobre o "Na minha pele" e não resisti. O livro é bom, fala do início

da carreira dele, ele narra como é ser vítima de preconceito racial, da dificuldade em ser negro no Brasil e sobre educar os filhos, João e Maria, nesse contexto. Apesar ser uma crítica social têm uma pegada levemente cômica. Empoderamento, novas vozes, sororidade, tudo isso com uma abordagem que nos atinge a alma.

Thaís Cristina
5,0 de 5 estrelas Sorri... Chorei... Ri dinovo... Mas me peguei chorando!
Avaliado no Brasil em 2 de agosto de 2020
Vestir essa pele, a nossa pele é uma viagem entre risos e choros, o diálogo que o Lázaro tem com o leitor nos da uma sensação de intimidade e aconchego, li o livro inteiro em 3 dias e o único defeito é q ele acaba rs tu sente as emoções que ele sentiu ao escrever, qndo conversa com sua mãe, qndo retrata as nossas vivências, nossas realidades são tão diferentes mas ao msm tempo tão iguais, a conexão que sentimos é inexplicável!Gratidão meu irmão, mto axé p nossa caminhada! Que Oxalá abençoe!

Além das entrelinhas dos comentários, a discussão racial é abordada em quase todas as avaliações. Desde comentários mais sutis, apenas avaliando a qualidade da abordagem como "reflexão necessária" e "indispensável", até comentários elaborados, que fazem uma contextualização sócio-histórica brasileira no qual o livro foi construído.

Christianne Callado de Souza
5,0 de 5 estrelas Convite ao incômodo
Avaliado no Brasil em 12 de dezembro de 2018
Em outubro de 2007, ganhavam corpo no Brasil as chamadas políticas sociais afirmativas, como as cotas raciais nas universidades públicas, embora ainda provocassem ardorosas polêmicas. Naquele ano, nos EUA, o então senador Barack Obama começava uma vitoriosa caminhada que o levaria a ser o primeiro negro a ocupar a Casa Branca. Em 2017, ao sair Obama, após dois mandatos, uma onda ultradireitista varreu os Estados Unidos e trouxe Donald Trump, considerado a perfeita encarnação da supremacia branca, rica e conservadora. E, no Brasil de 2017, começava a gestação de políticos de direita comprometidos com uma estranha revisão de direitos e políticas afirmativas. "É muito mimimi", diziam. [...]

Todavia, ao passo que os comentários bem avaliados elogiam a forma como o autor aborda os tensionamentos acerca do racismo a partir da sua subjetividade, os comentários negativos, apesar de constituírem menos de 15%[193] da avaliação, giram em torno da mesma vertente – a

[193] 8% em4 estrelas, 3% em 3 estrelas, 1% em 2, e 1% com uma estrela. De acordo com a plataforma, "Para calcular a classificação geral de estrelas e a análise percentual por estrela, não usamos uma média simples. Em vez disso, nosso sistema considera coisas como se uma avaliação é recente e se o avaliador comprou o item na Amazon. Ele também analisa avaliações para verificar a confiabilidade." (Disponível em:https://www.amazon.com.br/Na-minha-pele-L%C3%A1zaro-Ramosebook/dp/B073HQPW2X/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&k

forma como o autor aborda o racismo mediante sua própria experiência, com ênfase no enfrentamento do racismo, não necessariamente, atribuindo a autobiografia, um espaço de maior destaque na narrativa.

> *João Marcelo Caneschi*
> *3,0 de 5 estrelas* Bom livro mas esperava mais
> Avaliado no Brasil em 28 de setembro de 2017
> Esperava que o livro falasse mais sobre a biografia de Lázaro e um pouco menos da questão racial. Não que esta questão seja menos importante, mas sim porque acaba sendo muito pouco falado de sua trajetória profissional, pela qual tenho uma grande curiosidade e admiração.

Nesse ponto, cabe destacar em que medida a negritude e a pessoalidade do indivíduo estão atrelados. Lázaro Ramos, enquanto homem negro que constrói sua identidade atravessado pelas questões raciais, inevitavelmente, aborda essa discussão em um texto marcado pela escrita de si. Ao passo que o processo identitário advém da subjetividade do sujeito, apresentar a negritude como um elemento preponderante em sua escrita dialoga com a pessoalidade desse indivíduo, haja vista que as questões raciais são indissociável à sua experiência.

O apagamento da cor, no discurso de um autor que se afirma enquanto negro e que é militante na pauta racial, é algo inimaginável. Cabe aqui destacar o quanto a pessoalidade e a escrita estão atreladas a cor, ao retomar, por exemplo, um dos cânones da literatura nacional, Machado de Assis que, apesar de ter denunciado em sua escrita as barbáries da escravidão, não se autodeclarou negro mesmo com seus escritos que criticavam os estereótipos atrelados à negritude. É notório que o tempo em que o autor escreveu atravessa esse processo de afirmação, todavia, a historiografia literária tradicional contribuiu para o apagamento da cor de Machado, a ponto de, na contemporaneidade, muitos leitores ainda não terem conhecimento de sua cor. Tratando-se de um escritor como Lázaro Ramos, tal apagamento ou desassociação da cor com a escrita autobiografada não é algo possível, nem desejável para ele.

> *Fernanda Abreu*
> *3,0 de 5 estrelas* Meio chatinho...
> Avaliado no Brasil em 6 de outubro de 2018
> O livro, como o autor faz questão de frisar, não pretende ser uma autobiografia.
> Ele conta um pouco de sua vida, mas sempre com o foco nos episódios de racismo – explícito ou velado – que involuntariamente protagonizou. Acho que o tema merece realmente ser discutido, e o livro até dá uns "to-

---

eywords=na+minha+pele&qid=1610112238&s=digital-text&sr=1-1#customerReviews. Acesso em 06mar. 2021.

> ques" interessantes no leitor. Mas – e aí me desculpem o trocadilho –, talvez por não estar na pele de um negro, achei a leitura meio chatinha.

O comentário supracitado evidencia que, apesar do leitor considerar um olhar em torno da negritude, não necessariamente lê como negro. É o que Cuti discute em *O Leitor e o Texto Afro-brasileiro* (2012) em que, o leitor, que frequentemente leu sobre o negro sob a ótica da branquitude, tem a possibilidade de identificar-se com a literatura por meio dos autores negros, que, ao escrevem sobre as questões atreladas a cor, geram condições de "desidealizar o negro e o branco" (CUTI, 2012, [s/p]).

Nesse sentido, o comentário da leitora que afirma "não estar na pele de um negro", e por isso, não se reconhece na abordagem feita pelo autor, enfatiza que ler como negro é uma construção social embasada na construção da identidade do indivíduo leitor. Logo, o leitor branco não se identifica na leitura de um texto que traz o negro como protagonista, e, quando isso acontece, assume o papel do outro, do colonizador,não do protagonista da narrativa.

Retomando Cuti (2012, [s/p]), a literatura possibilita a experiência da pessoa negra ao leitor que sempre leu como branco. É o que o autor chama de "despojar-se da brancura para experimentar a subjetividade negra". Todavia, nem sempre essa experimentação acontece de modo empático, o que demonstra o estranhamento e a não aceitação do texto.

Alguns comentários demonstram ainda, o sentimento de frustração, ao passo que, ansiavam por outra abordagem. Apesar de reconhecem a importância da discussão proposta pelo autor, as avaliações também demonstram a ausência de uma relação sensível com a pauta, na medida em que, salientam a existência do racismo, mas, distanciam-se da causa e não contribuem para o combate.

> *Evandro Lino*
> *4,0 de 5 estrelas* Na minha pele
> Avaliado no Brasil em 19 de julho de 2017
> Comprei o livro por admirá-lo como ator, mas senti que o livro faltou algo que não sei dizer. De qq forma valeu a experiência. Muitas das situações citadas são muito comuns, infelizmente.
>
> *ALINE BRANDAO*
> *4,0 de 5 estrelas* Bom
> Avaliado no Brasil em 12 de agosto de 2018
> Esperava mais, por ser de alguém com tanta inteligencia ...mas o livro não me surpreendeu. Apenas afirma o que já sabemos e vivenciamos no dia a dia de nossa sociedade. Interessante leitura, vale apena.

Comentários como os acima descritos reforçam a ideia de silenciamento dos processos de discriminação, ao passo que, a dificuldade em abordar o racismo e preconceito no Brasil estrutura-se na ausência dessas experiências nos discursos sociais. De acordo com Pinto e Ferreira (2014), "falar de raça no Brasil não faz sentido para a maioria das pessoas, pois não faz parte da boa linguagem e nem é considerado educado" (p. 260). Destarte, ler como negro torna-se um processo árduo, na medida em que, apesar de conscientes do racismo estrutural, nada se faz a respeito.

Enquanto isso, os comentários avaliados com 1 estrela apontam uma ideia de manipulação discursiva por meio do autor, que, na medida em que conta sua história, impõe um discurso militante sobre o racismo cotidiano, o que, segundo alguns leitores, não é algo tão bem avaliado.

> *Maycon Douglas*
> *1,0 de 5 estrelas* Muito vitimismo
> Avaliado no Brasil em 28 de junho de 2017
> Não contou nada de diferente do que já sabemos. Claro que racismo não é uma coisa legal, porém o "autor" se vitimiza demais, jamais recomendaria um livro desse para alguém.
>
> *Kmarada*
> *1,0 de 5 estrelas* Fraco
> Avaliado no Brasil em 1 de janeiro de 2021
> Livro tendencioso. Não traz uma visão, quer impor uma visão.
>
> *Ellminster*
> *1,0 de 5 estrelas* Livro medíocre. Vitimização total !
> Avaliado no Brasil em 19 de julho de 2017
> Livro ridículo !O autor fica se vitimizando o tempo todo. Típica política de minorias que só serve para aumentar ainda mais o racismo...

Os comentários que trazem o uso da expressão "vitimismo" dialogam com um movimento de inferiorização das lutas sociais por equiparação das desigualdades. Expressões como "mimimi" também são utilizadas para referir-se a pessoas que buscam, de alguma forma, serem beneficiadas através do discurso do racismo. Todavia, na medida em que indivíduos não negros não vivenciam experiências de exclusão e de inferiorização atrelados aos fenótipos negros, o discurso da vitimização cai por terra, pois não reconhece a memória histórica, nem parte de uma perspectiva vivenciada. Junto a isso, reflete as ideologias dos mais favorecidos, bem como dos seus pares. Djamila Ribeiro em *O que é Lugar de Fala?* (2017) diz que "o lugar social não determina uma consciência discursiva

sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas." (p. 71).

> *Diego*
> *1,0 de 5 estrelas* Livro muito tendencioso
> Avaliado no Brasil em 29 de setembro de 2018
> Livro muito tendencioso, nada diferente do que pregam os atores dos dias de hoje... Narrativas que pregam a segregação de nossa sociedade.

Na avaliação que problematiza a ideia de segregação racial é possível inferir os vestígios dos discursos de coadunam com as teorias raciais impostas no período pós-abolição, considerando que, o processo de miscigenação constituiria uma identidade nacional apropriada a uma organização social, haja vista a distinção étnica e racial da sociedade brasileira, para as civilizações europeias. Entretanto, a ideia da mestiçagem silencia as lacunas sociais deixadas pela escravização, e, sobretudo, evidenciam a desigualdade social, na medida em que não reconhece que "partimos de lugares diferentes" (RIBEIRO, 2017, p. 53).

> *Amazon Customer*
> *1,0 de 5 estrelas* Muito ruim, vitimista
> Avaliado no Brasil em 30 de dezembro de 2017
> Péssimo, vitimista é aproveitador. Não gaste seu dinheiro com isso. Me arrependi. O cara é um aproveitador, não é sério... Triste, gostava dele como ator...

Cabe aqui destacar que, não ser negro não é um empecilho para que o leitor leia como negro, pois a consciência social e histórica é passível a todos. Desse modo, os comentários que apresentam elogios à abordagem de Lázaro Ramos demonstram leitores que leem como negro, na medida em que vestem a pele do autor para pensar acerca das problematizações raciais no Brasil, refletidas pelo cruzamento das expectativas do texto e das experiências do leitor, retomando Jauss(2011). Em contrapartida, nem sempre esses horizontes se cruzam, na medida em que a abordagem do texto é destoante da realidade na qual o leitor se insere, das experiências do indivíduo enquanto leitor, e enquanto sujeito social.

4. Considerações finais

O texto "Na minha pele", pela própria organização do título, até a capa que traz o rosto do autor com expressão de seriedade e olhar direto para o leitor, ressoa como um convite a ouvir o que a pele negra vivencia no Brasil, que a pele não negra, não vivencia. É sabido que Lázaro Ramos fala de um lugar de privilégio, como ele mesmo descreve na narrati-

va: “Sou uma exceção, e história de exceção só confirma a regra.” (RAMOS, 2017, p. 11). Mas, observar como esse discurso chega a alguns leitores reflete o quanto o racismo no Brasil ainda é um assunto sensível à discussão, desde muitos leitores que reforçam a importância da abordagem, até os leitores que não receberam o texto de forma tão positiva.

Lázaro Ramos enquanto escritor trata-se de um autor múltiplo, que também é ator, diretor, apresentador, cineasta, e é reconhecido midiaticamente, visto que, as imagens desse sujeito são indissociáveis. Apesar de Ramos ainda ser o ator negro de maior representatividade na teledramaturgia, por meio da sua escrita, ele faz do texto uma estratégia para narrar a sua história, enquanto homem negro que lê e escreve como negro. Logo, os discursos que perpassam o texto “Na minha pele”, são intencionalmente construídos, a fim de tensionar e de denunciar episódios de racismo no Brasil, nas palavras de um homem negro que é reconhecido pela população brasileira, que, alcançou esse espaço de visibilidade como ator, e que, por isso, tem um lugar de escuta significativo.

Ler como negro um texto escrito por um homem negro é uma abordagem que traz prós e contras. Os comentários positivos, que elogiam a escrita de Ramos representam leitores que direcionaram à narrativa um olhar a partir de uma leitura como negro, seja por identificação, seja por empatia e consciência das lacunas sociais. Em contrapartida, os comentários com avaliações menos positiva apresentam formas de leitura em que predominam um olhar hegemônico e um modelo eurocêntrico de sociedade, em que grupos são favorecidos, enquanto outros são discriminados e regularmente silenciados.

Na medida em que Ramos convida o leitor a ler “Na minha pele”, ele também evoca uma “leitura como negro”, ao passo que, vestir a pele negra torna-se uma possibilidade de sensibilização mediante o cruzamento dos horizontes do texto e do leitor. Enquanto isso, problematizar o racismo é tangente a tantas questões sociais que ainda não foram sanadas e que tampouco serão mediante a ausência de políticas públicas que almejem a equiparação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. de Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARTHES, Roland. A morte do autor. BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. de Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

CULLER, Jonathan D. Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Trad. de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

CUTI, Luís Silva. *O Leitor e o Texto Afro-brasileiro.* Vinteculturasociedade uma perspectiva negra, 2012. Disponível em: https://vinteculturaesociedade.wordpress.com/2012/11/22/o-leitor-e-o-texto-afro-brasileiro/. Acesso em: 03, mar. 2021.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: Colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor*: textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampliada Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PINTO, Márcia Cristina Costa. FERREIRA, Ricardo Franklin. *Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.* Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP – 9 (2), São João del-Rei, julho/dezembro/ 2014.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SIMONACI, Ana Paula. *A Amazon e o declínio do mercado editorial brasileiro.* Revista Rosa, 1ª série, nº 2, setembro/2020. Disponível em http://revistarosa.com/2/a-amazon-e-o-declinio-do-mercado-editorial-brasileiro. Acesso em: 13 jan. 2021.

Outra fonte:

NA Minha Pele. Amazon.com.br. 2017. Disponível em https://www. amazon.com.br/Na-minha-pele-L%C3%A1zaro-Ramos-ebook/dp/B073HQPW2X/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=na+minha+pele&qid=1610112238&s=digital-text&sr=1-1#customerReviews. Acesso em: 06mar. 2020.

OS MOMENTOS GENÉTICOS DO MANUSCRITO DE "MEMORIAL DE AIRES"

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (UFF)
fabianapatueli@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se trata de pesquisa sob a perspectiva da Crítica Genética da obra "Memorial de Aires", de Machado de Assis. É com esse romance que o autor encerra uma carreira brilhante na literatura à frente da Academia Brasileira de Letras (ABL), que preservou a obra e a disponibilizou no seu sítio eletrônico. "Memorial de Aires" foi escrito em 1907 e publicado em livro em julho de 1908 pela editora Garnier. Nesta parte da pesquisa apontaremos os momentos genéticos do processo de escritura do romance, bem como as características materiais do manuscrito atinentes ao processo de escrita do autor, à sua publicação em livro e às demais intervenções identificadas em seu suporte físico e eletrônico.

Palavras-chave:
Crítica Genética. Machado de Assis."Memorial de Aires".

ABSTRACT

This work is about research from the perspective of genetic criticism of the work "Memorial de Aires", by Machado de Assis. It is with this novel that the author ends a brilliant career in literature at the head of the Brazilian Academy of Letters (ABL), which preserved the work and made it available on its website. "Memorial de Aires" was written in 1907 and published in a book in July 1908 by Garnier. In this part of the research, we will point out the genetic moments of the novel's writing process, as well as the material characteristics of the manuscript related to the author's writing process, its publication in a book and the other interventions identified in its physical and electronic support.

Keywords:
Genetic Criticism. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

1. Introdução:

"Memorial de Aires" é o último romance do autor Machado de Assis. O manuscrito data de 1907 e sua publicação em livro se deu em julho de 1908 pela editora Garnier. O livro emula um diário, ou melhor, extratos de diário escritos entre 1888 e 1889 de um conselheiro que volta a viver no país após sua aposentadoria:

> Ora bem, faz hoje um anno que voltei definitivamente da Europa. O que me lembrou esta data foi, estando a beber café, o pregão de um vendedor de vassouras e espanadores: "Vae vassouras! vae espanadores!" Costumo

> ouvil-o outras manhãs, mas desta vez trouxe-me á memória o dia do desembarque, quando cheguei apozentado á minha terra, ao meu Cattete, á minha lingua. Era o mesmo que ouvi ha um anno, em 1887, e talvez fosse a mesma boca. [*sic*] (ASSIS, 1908, p. 3)

É notável e complexa a natureza da dimensão literário-histórica do livro machadiano. Contudo, no presente estudo nos ocuparemos do seu processo de escritura baseado nos testemunhos a que temos acesso. Sob esta perspectiva apontaremos as características do suporte material do manuscrito e proporemos os momentos genéticos da escrita machadiana à luz das edições em livro de 1908 e da edição crítica elaborada pela Comissão Machado de Assis (1977). Além disso, outras obras de apoio teórico crítico-genético também fizeram parte da pesquisa acerca do manuscrito, a saber: *As vozes sem boca no manuscrito do cenógrafo Machado de Assis*: *Esaú e Jacob* (2016) de Luciana Antonini Schoeps e *Esaú e Jacob* e *Memorial de Ayres*: manuscritos que viajam (2019) de Ana Cláudia Suriani da Silva.

O manuscrito de *Memorial de Aires* se encontra conservado e digitalizado no acervo da Academia Brasileira de Letras (ABL).[194] Assim, é por meio do sítio eletrônico da instituição que os apontamentos crítico-genéticos foram realizados e, da mesma forma, por meio do sítio eletrônico da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin[195] também pudemos ler a primeira edição do romance.

2. *As características materiais do manuscrito Memorial de Aires*

O manuscrito de *Memorial de Aires* foi encadernado em dois volumes (5 páginas não numeradas[196]e p. 2 a 200; p. 201 a 468), de acordo com a edição crítica elaborada pela Comissão Machado de Assis (ASSIS, 1977, p. 28). A escrita do romance foi conduzida no anverso de cada fólio que se deu em folha de papel almaço pautado, medindo 21,9 x 32,3

[194] Disponível em: http://servbib.academia.org.br/arquivo/index.html. Acesso em: ago. 2018-2021.

[195] Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/mode/2up. Acesso em: 2018-2021.

[196] Indicaremos as páginas não numeradas por algarismos romanos de I-V. A numeração no manuscrito do romance propriamente dito se inicia pela numeração de página 2, a anterior embora não esteja numerada será considera com a página 1 que é o início propriamente do corpo do romance.

cm[197] segundo Silva, que também destaca que o autor se valeu de materiais físicos distintos na composição do manuscrito:

> Machado escolheu opções estáveis de papel de boa qualidade e utilizou mais de um tipo de papel para compor os dois manuscritos, já que alguns fólios são mais espessos e possuem marcas d'água, como a do fólio 41 de *Memorial de Ayres*, e a do fólio 324 de *Esaú e Jacob* (SILVA, 2019, p. 133).

O manuscrito foi disponibilizado no *site* da ABL após digitalização, realizada pela empresa Femade em 2004, cujas imagens possuem as seguintes propriedades eletrônicas, conforme apurou Silva (2019):

> Dimensões: 1.738 x 2.590
> Largura: 1.738 pixels
> Altura: 2.590 pixels
> Resolução horizontal: 200 dpi
> Resolução vertical: 200 dpi
> Compactação: JPEG
> Unidade de resolução: 2
> Fabricante da câmera: Kodak
> Modelo da câmera: Alien (SILVA, 2019, p. 127)

A disponibilização do manuscrito no *site* segue os fólios sem numeração ao 468, totalizando 466 imagens, isto porque não foram disponibilizadas oito páginas do manuscrito, a saber: p. 5, 7, 132, 254, 304, 376, 406, 416. Silva informa que há nos versos dos fólios alguns registros de natureza tipográfica (2019, p. 146), todavia não especifica quais dos manuscritos (*Memorial de Aires* e/ou *Esaú e Jacob*) e quais páginas os mesmos poderiam ser encontradas.

A numeração dos fólios não é exata. Verifica-se que há páginas que não foram numeradas no início do manuscrito e no seu interior e há páginas replicadas e condensadas, tais como o exemplo a seguir: p. “8”, “8-a,” “9”, “9-a”, “125-127”.

O manuscrito foi escrito majoritariamente por caneta tinteiro de tinta de cor preta, tipo bico de pena conforme Schoeps (2016, p. 58). Encontramos também revisões do autor realizadas com lápis grafite, além dos registros dos agentes da tipografia ou editor em que foi impressa a primeira edição realizados com lápis grafite e caneta de tinta preta (p. 355 e 368).

---

[197] Medida de 21,8 x 32,3 cm de acordo com a Comissão Machado de Assis (ASSIS, 1977, p. 28).

Ainda acerca das inscrições tipográficas, Silva destaca também que algumas inscrições se refeririam provavelmente as alcunhas dos tipógrafos franceses que se revesavam na composição impressa do romance, notável tanto em "Memorial de Aires" quanto em "Esaú e Jacob":

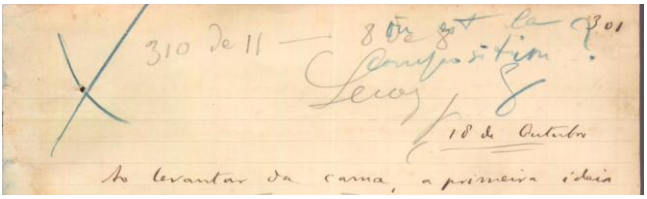
> No anverso, há várias notações de caráter tipográfico em francês, a lápis grafite, as quais foram muito provavelmente realizadas, como veremos a seguir, pelos tipógrafos em Paris, no ato da composição da primeira prova dos dois romances: são datas, notações tipográficas e o que me parece ser nomes próprios como Manoël, Ferrer, Vauder, Leioy, Saavedra. Baumann, Béquin, Guezenne (?) […] (SILVA, 2019, p. 140)

Entres os instrumentos utilizados para a realização de anotações e a escrita já relatados também identificamos inscrições feitas com lápis de cor azul (p. 301 e 338)[198]. Sobre isso destaca Schoeps (2016, p. 79) que Machado de Assis parece já ter se utilizado de tal instrumento para anotação no manuscrito de *Esaú e Jacob* sobre o qual faz referência em carta a Hippolite Garnier, em 9 de novembro de 1903: "Maintenant, il a au *feuillet* 16 une trasposition de fin de chapitre, que j'ai indiqué avec des numéros au crayon bleu"[199] (ASSIS, p. 226).

No entanto, a pesquisadora relativiza que há nessas inscrições uma rubrica "g" que pode identificar outra pessoa, isto é, a um dos tipógrafos ou até mesmo ao H. Garnier.

Silva alerta que comparando as letras "p" e "t" das respectivas inscrições escritas com lápis na cor azul com a letra do autor, aparentemente sugere se tratar de outro par de mãos que as escreveu (2019, p. 141).

Figura 1: Extrato da p. 301 do manuscrito de Memorial de Aires (Assis, 1907)

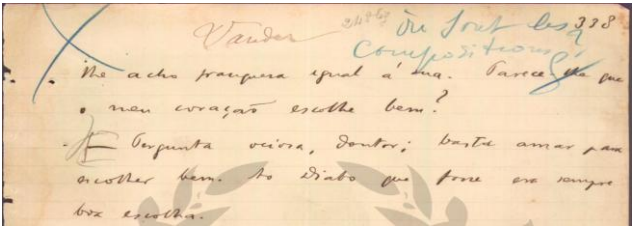


Fonte: ABL.

[198] Schoeps (2016, p. 79) também observa tais indicações tipográficas tanto em grafite quanto em a lápis de cor azul nos manuscritos de "Memorial de Aires" (1907) e "Esaú e Jacob" (1904).

[199] Tradução do volume organizado por Paulo Rouanet: "Agora, há na folha 16 uma transposição no fim do capítulo, que eu indiquei com números em lápis azul". (ASSIS, p. 226)

Figura 2: Extrato da p. 338 do manuscrito de Memorial de Aires (Assis, 1907)



Fonte: ABL.

Outras especificidades, tais como carimbos da ABL, também são encontradas no manuscrito de “Memorial de Aires”, mais precisamente no canto direito da margem superior (ex.: p. I, 41, 79, 111, 141, 180, 201, 241, 337, 441). Além disso, encontram-se também no canto direito da margem superior de algumas páginas do manuscrito rubricas escritas por meio de caneta de tinta preta e de lápis grafite (ex.: p. IV e 1) e há também o registro de um símbolo semelhante a uma pequena seta (ex.: p. III e 1). Observa-se também que foram aplicadas às imagens do manuscrito disponibilizadas no *site* da instituição a marca d’água digital com o símbolo parecido com o do carimbo.

Quanto à integridade do manuscrito, de maneira geral, encontra-se em bom estado de conservação e preservação, embora apresente vestígio de aplicação de fita adesiva e cortes significativos em algumas páginas. Também há a presença de furos na margem esquerda do manuscrito decorrentes da encadernação anterior, além de marcas nas páginas de dobraduras na horizontal, bem como a emenda de duas folhas diferentes. Já a página 5 (21,9 x 47,7 cm), que não consta no acervo eletrônico da ABL, é um exemplo de extensão diferenciada do suporte físico dos fólios que foi identificada por Silva (2019, p. 138).

No manuscrito há algumas inclusões de ponto final a lápis na cor grafite às estruturas temporais que separam os registros do diário (ex.: p. 1, 9-a, 12, 20, 59, 239, 256, 280) que creditamos ao tipógrafo e/ ou editor, tendo em vista que há coincidência de tal anotação às inscrições relacionadas a impressão da obra. Já quanto aos vocábulos revisados e acrescidos, entendemos ser tratar do autor.

E por fim observa-se que por ter havido tratamento de preservação do manuscrito com aplique de papel seda em alguns trechos (ex.: p. 1, 8-a, 144, 175, 326, 336, 361, 394), que podem sugerir mudança de cor

da tinta preta para grafite no meio eletrônico, a análise do material neste formato foi realizada em diferentes dispositivos e distintos graus luminosidade com a finalidade de evitar equívocos.

3. *Os momentos genéticos da escrita machadiana em "Memorial de Aires"*

Por meio das leituras acerca do romance nas suas versões manuscrita e publicadas, identificamos as seguintes etapas que contemplam a escrita e a revisão autoral (A, B, C), as indicações e correções dos tipógrafos e/ou editor (E, E'), as inscrições de origem incerta (D, D') e a intervenção da ABL (F), com a descrição dos respectivos instrumentos utilizados.

Momentos genéticos	Descrição da intervenção	Tipos de ações	Página do manuscrito com as intervenções descritas
A	Escrita do manuscrito com caneta de tinta preta	_	I-V e 1-468
B	Revisões autorais com caneta de tinta preta	Substituições, sobreposições, acréscimos e supressões.	III-IV, 1-5, 7-24, 23-30, 32-48, 50-103, 105-195, 197-276, 278-307, 309-337, 339-357, 359-361, 362-364, 366-368, 370, 373, 375-397, 399-422, 424-468
C	Revisões autorais com lápis de grafite	Substituições, sobreposições, acréscimos e supressões.	17, 40, 44, 51, 53-55, 57, 65, 67-68, 75, 77- 78, 82, 85, 92, 109, 116, [125-127], 130, 164, 187, 227, 242, 245, 258, 268, 271, 276, 278, 280-282, 285, 288-289, 291, 293, 296, 299-300, 320, 321, 324, 329, 332, 354-356, 360, 382, 387, 389, 424, 429, 431, 436, 442, 445, 449, 456, 459, 462, 467.
D	Discriminação de objetos ou páginas	Inserção de seta e rubricas no canto superior direito com caneta de tinta preta e lápis.	III, 1 e IV, e 1 (a lápis)
D'	Inscrições com lápis de cor azul	Anotações tipográficas e formulação de questão em francês e rubrica	301 e 338
E	Inscrições e assinalações com lápis do tipógrafo/editor	Pontuação, anotações tipográficas e paginação.	III, V, 1-3, 6, 8-a, 9-a, 12, 14-17, 19-20, 26, 34, 38-39, 53, 59, 61-62, 70-73, 76-77, 79, 81, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 108, 112,

Momentos genéticos	Descrição da intervenção	Tipos de ações	Página do manuscrito com as intervenções descritas
			128, 134, 153, 175, 194, 201, 212, 228, 239, 240, 255-256, 275, 279-280, 283, 293-294, 301, 322, 338, 368, 385, 397, 411, 431, 454, 467-468
E’	Inscrições por caneta de tinta preta do tipógrafo/editor	Imposição de nomes, numerações e pequenas anotações	11, 114, 245, 338, 355, 361’, 362, 368
F	Imposição de objeto digital pela ABL na configuração do manuscrito para o meio eletrônico.	Inserção de marca d’água do símbolo oficial da ABL	I-V e 1-468

No “momento genético E” foi identificado ponto final a lápis do tipógrafo ou editor sempre junto às anotações tipicamente tipográfica junto à identificação temporal de cada extrato e segmento textual. Todavia, como tal correção de pontuação não seguiu nos trechos que não houve tais anotações tipográficas, para o presente estudo a correção não é uma indicação de revisão propriamente dita. Muito embora tais correções se encontram na publicação em livro, isto porque em todos os subtítulos que o autor se esqueceu de pontuar foi impresso com o ponto final na sua primeira publicação em livro, independe da sua correção no manuscrito preservado pela ABL.

Outro exemplo de correção textual cuja indicação não está explícita no manuscrito foi do respectivo trecho a seguir, mas que pela amplitude de sua modificação não parece ter sido sem a anuência o autor. Fato que sugere que houve outros meios de comunicação entre as partes em que se deu a respectiva revisão:

> 10deDezembro
>
> ~~Carmo, - ou Carmita~~, Fidelia, - ou Dédé, como alguns familiarmente lhe chamam, - sabe já que Tristão resolveu partir no dia 24. Foi elle mesmo que lh’o dise ~~hontem~~ em casa della (ASSIS, 1907, p. 354).

Versão pública do respectivo trecho (ASSIS, 1908, p. 203; 1977, p. 180):

> 10 de Dezembro.
>
> Fidélia sabe já que Tristão resolveu partir no dia 24. Foi ele mesmo que lho disse em casa dela.

O referido trecho modificado sem ou com autorização do autor não foi recapitulado pela Comissão Machado de Assis, que concentrou seus esforços em trazer à luz as variantes textuais entre as edições em livro. Fato este que nos convida com olhos críticos a conhecer o mundo da escrita manuscrita do romance, ou seja, os caminhos que com a publicação em livro foram assentados e obliterados.

4. Considerações finais:

Na primeira edição em livro de "Memorial de Aires" confirma a forma grafada "D. Carmo", redação unânime no manuscrito do romance, e mais que uma forma econômica de escritura emula adequadamente a escrita corriqueira de um diário. Fato é que se não for por um ou outro motivo, ou ambos, o texto do manuscrito de 1907 já proposto no formato de um livro desde a sua gênese, incluindo os parâmetros pré-textuais, muito foi conservado na primeira edição pública do romance.

Para tal o autor faz uso de alguns recursos para assinalar trechos que na edição em livro ganhará estilo especial, tal como sublinhado simples que o tipógrafo traduz em itálico; o sublinhado duplo curto ou traço simples alongado registrados no manuscrito parecem indicar a separação intertextual, reforçando o aspecto de diário, e o sublinhado duplo e algumas vezes triplo foram convertidos em versaletes pelos agentes tipográficos.

Não se sabe ao certo quando a escrita efetiva de "Memorial de Aires" começou, tendo em vista o entrelaçamento entre este romance e o anterior "Esaú e Jacob", cujos traços de familiaridade em seus manuscritos vão além do conteúdo, mas do formato de escritura aplicada aos mesmos, conforme a pesquisa de Silva (2019, p. 146-7).

De qualquer forma, seu "último" romance anunciado como tal pelo autor, em carta a Joaquim Nabuco, em 7 de fevereiro de 1907, teria seu contrato assinado com a casa Garnier em 5 de julho de 1907 e uma das suas provas lidas por Mário de Alencar, conforme carta de agradecimento

enviada para Machado em 16 de dezembro de 1907. E depois de muitos atrasos, conforme desabafo de Machado de Assis em outras correspondências, o livro foi finalmente distribuído no país em julho de 1908. Desta forma, a barca de Petrópolis ganharia mais uma obra para a travessia ou "O resto aparecerá um dia, se aparecer algum dia (ASSIS, 1908, p. 1)"?

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: ABL, 1907. (Manuscrito digitalizado). Disponível em:http://servbib.academia.org.br/ arquivo/index.html. Acesso em: ago. 2018-2021.

_____. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/mode/2up. Acesso em: 2018-2021.

_____. *Memorial de Aires*. 2. ed. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, v. 10)

_____. *Correspondências*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1944.

_____. *Correspondência de Machado de Assis.* Coord. e orientação de Sergio Paulo Rouanet; org. e comentário de Irene Moutinho e Silva Eleutério. 2. ed. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2019. (Tomo IV: 1901–1904)

SCHOEPS, Luciana Antonini. *As vozes sem boca no manuscrito do cenógrafo Machado de Assis*: Esaú e Jacob.Orientadora Verónica Galíndes. São Paulo: USP, 2016. (Tese de Doutorado) Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-14032017-144107/publico/2016_LucianaAntoniniSchoeps_VOrig_V1V2.pdf. Acesso em: mar. 2021.

SILVA, Ana Cláudia Suriani da. Esaú e Jacob e Memorial de Ayres: manuscritos que viajam. *Machado Assis em Linha*, v. 12, n. 26, p. 125-60, São Paulo, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mael/v12n26/1983-6821-mael-12-26-125.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

PADRÃO DA PROSÓDIA VISUAL DE *GAYS* CISGÊNEROS NA PRODUÇÃO DE INTERROGATIVAS

João Pedro Santana Luciano da Silva (UESB)
santana1307@outlook.com
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@gmail.com
Carmina Borges Rodrigues (UESB)
2019a0033@gmail.com
Warley José Campos Rocha (UESB)
warleycampos@live.com

RESUMO

A produção simultânea das expressões faciais e da fala tem grande função comunicativa e pode revelar características de um determinado grupo de fala (RODRIGUES; PACHECO, 2019). No presente estudo, sexualidade humana e prosódia relacionam-se como objetivo de investigar os movimentos faciais de homens *gays*cisgêneros na produção de interrogativas do tipo parcial (MORAES, 1998). Assim, levantamos a seguinte pergunta: há um padrão prosódico-gestual realizado por homens cisgêneros *gays*, especificamente na produção de sentenças interrogativas? Então, como hipótese, assumimos que *gays* cisgêneros são mais expressivos do que homens heterossexuais cisgêneros em relação à produção de interrogativas. Nesta pesquisa, em termos metodológicos, foram selecionadas interrogativas realizadas por quatro homens *gays* cisgêneros e, para fins de controle, interrogativas de quatro homens heterossexuais cisgênero, sendo todas retiradas de vídeos publicados na plataforma de *streaming* de vídeo *YouTube*. Isto posto, a análise gestual foi feita através do *software* Elan 4.9.1 (LAUSBERG; SLOETJES, 2009) e do sistema de código facial de Ekman e Friesen (1976), para a classificação dos gestos. Os resultados revelaram que não houve um padrão gestual específico de *gays* cisgêneros ao produzir interrogativas, apesar de os dados sinalizarem que o "grupo *gay*" foi em média 20% mais expressivo do que o "grupo hétero".

Palavras-chave:
***Gays*. Interrogativas. Prosódia Visual.**

ABSTRACT

The simultaneous production of facial expressions and speech has a great communicative function and can reveal characteristics of a certain speech group (RODRIGUES; PACHECO, 2019). In this study, human sexuality and prosody are related from the objective of investigating the facial movements of gay cisgender men in the production of interrogative sentences of partial type (MORAES, 1998). Thus, we raise the following question: is there a gesture prosodic pattern carried out by gay cisgender men, specifically in the production of interrogative sentences? So, as a hypothesis, we assume that gay cisgenders are more expressive than heterosexual cisgenders in relation to the production of interrogatives. In this research, in methodological

terms, questions from four cisgender gay men were selected and, for control purposes, questions from four heterosexual cisgender men, all of which were taken from videos published on the YouTube, a video streaming platform. Then, the gesture analysis was done using the software Elan 4.9.1 (LAUSBERG; SLOETJES, 2009) and the facial code system of Ekman and Friesen (1976), for the classification of gestures. The results revealed that there was no specific gestural pattern of gay cisgenders when producing interrogative senteces, although the data indicate that the "gay group" was on average 20% more expressive than the "straight group".

Keywords:
Gays. Interrogative Sentences. Visual Prosody.

1. Introdução

Na comunicação, é comum que, ao ouvir a fala do emissor da mensagem, o ouvinte se muna de aspectos que o ajudem a identificar características sobre o falante. Durante uma ligação por telefone, por exemplo, é possível supormos a faixa etária do interlocutor, bem como sua origem demográfica, sua posição social, seu nível de escolaridade e, até mesmo, questões ligadas à sua sexualidade. Decerto que, principalmente quanto à última característica, é possível estarmos corretos ou não quanto ao sexo ou, até mesmo, quanto à orientação sexual da pessoa que fala. Acreditamos que os julgamentos sobre a sexualidade de uma pessoa são produtos de uma construção social, dando suporte à normatização de como as pessoas devem se portar de acordo com a sua orientação sexual. Assim, cremos que é uma prática corriqueira relacionarmos, entre outras coisas, as formas de falar, de gesticular, de vestir, de andar, de se sentar com orientações sexuais específicas (heterossexualidade e homossexualidade).

Com vistas a investigar a validade desses fatores na suposta identificação da orientação sexual, encarregamo-nos de estudar os possíveis "gestos dos *gays*" na produção de interrogativas. Sendo assim, o presente estudo relaciona prosódia, gesto e orientação sexual e surge da seguinte pergunta central: é possível afirmar que, por meio dos movimentos faciais, há um padrão gestual próprio de homens *gays* cisgêneros ao produzirem interrogativas?

Norteados por essa questão, levantamos a hipótese de que homens *gays* cisgêneros são mais expressivos do que homens heterossexuais cisgêneros.

Para responder à pergunta central e testar a hipótese dela decorrente, temos como objetivo geral investigar os movimentos faciais pre-

sentes em interrogativas produzidas por homens *gays* cisgêneros. Para alcançar esse objetivo, mapearemos os movimentos faciais realizados por homens *gays* cisgêneros e compará-los com os gestos faciais realizados por homens héteros cisgêneros. Nossa discussão se desenvolverá a partir da comparação entre os gestos realizados por esses dois grupos de sujeitos.

Para fins de organização, estruturamos o trabalho, além desta introdução, em outras cinco seções, a saber: referencial teórico; metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

2. Referencial teórico

2.1. Sexualidade humana

É importante apresentarmos conceitos sobre sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, pois serão recorrentes e fundamentais na discussão. Ademais, seu bom delineamento conceitual é necessário, especialmente, para que não haja equívocos de uso e compreensão na análise.

Desse modo, "sexo", mais especificamente, "sexo biológico", segundo Reis (2018, p.18), está relacionado "(...) às características bi ológicas que a pessoa tem ao nascer . Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros". Assim, enquanto sexo biológico diz respeito às genitálias dos seres, sendo uma determinação puramente genética e anatômica, é comum que essas determinações não atendam às expectativas sociais do gênero que uma pessoa se identifica. Sobre gênero, Reis (2018) afirma que o conceito foi formulado na década de 1970, buscando explicar que há uma dimensão social, guiada pela cultura de um povo, que considera as possibilidades de agirmos como homens e mulheres, sob a ideia de masculinidade, feminilidade etc. Ou seja, gênero está ligado às ideias de "masculino", "feminino", "afeminado" etc.

Com isso, é importante falarmos sobre identidade de gênero e suas possibilidades. É possível que uma pessoa se identifique (ou não) com o gênero que lhe foi atribuído antes do/no nascimento, uma vez que essa atribuição, muitas vezes, é determinada pela característica biológica do indivíduo. Trazemos um exemplo: um ser que nasceu com pênis é considerado uma pessoa do gênero masculino, um homem. Este mesmo indivíduo, ao longo da sua vida, pode se identificar com esse gênero, com

seu o sexo biológico, ou não. Neste sentido, falamos sobre identidade de gênero, que, segundo Princípios (2006 *apud* REIS, 2018; p. 25), é "(...) uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa , que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento incluindo o senso pessoal do corpo (...)".

Tais experiências individuais do gênero de uma pessoa podem ser chamadas de cisgeneridade, transgeneridade etc. Pessoas cisgêneros (doravante cis, prefixo oriundo do latim que significa "no mesmo lado que") são aquelas que se identificam com o gênero atribuído no nascimento do indivíduo (REIS, 2018). Em uma posição oposta, pessoas transgêneros (ou trans, quando se quer se referir ao grupo de transgêneros, transexuais e travestis) não atendem a tais expectativas sociais de gênero que lhes foram determinadas antes do/no nascimento.

É nesse cenário de profundas modificações internas e externas das pessoas trans que optamos pelo rigor metodológico de estudarmos, nesta pesquisa, apenas sujeitos *gays* cis, uma vez que, ao delimitarmos esse subgrupo de sujeitos, respeitamos a existência de homens *gays* trans e suas performances linguísticas ainda pouco investigadas.

Por fim, tratemos da categoria "orientação sexual", que jamais se confunde com identidade de gênero, tampouco é determinada pelo sexo biológico ou gênero do indivíduo. Apesar de a orientação sexual ser, equivocadamente, tida como um determinante do gênero, heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidade, pansexualidade, entre outras possibilidades de orientações sexuais não "anunciam" se um homem é homem ou se uma mulher é mulher, assim por diante. Reis (2018, p. 33) afirma que orientação sexual é uma "inclinação involuntária de cada pessoa em sentir atração sexual , afetiva e emocional por indivíduos de gênero diferente, de mais de um gênero ou do mesmo gênero." Essa inclinação não obedece a um grau de intensidade. Nesse sentido, é inviável afirmar se alguém é menos ou mais homossexual (*gay* ou lésbica), heterossexual, bissexual, e assim por diante.

É comum encontrarmos pesquisas, como de Gaudio (1994), Barbuio (2016), entre outros, em que os autores estudam as performances linguísticas de homens *gays* pelo crivo do gênero, ou seja, lidando com a relação orientação sexual e masculinidade/"afeminilidade". Vale ressaltar que, neste presente trabalho, a discussão levantada tem o propósito (re)conhecer possíveis fatores prosódicos comuns aos homens *gays* cis,

desconsiderando noções de masculinidade, entre outras, sobre os sujeitos pesquisados.

2.2. Prosódia e gestos: considerações fundamentais

Antes de apresentar as definições sobre prosódia, é importante delimitarmos o termo, destacando nossa perspectiva do que entendemos sobre o fenômeno. Nooteboom (1996) afirma que o termo tem origem no grego antigo e diz respeito às canções tocadas com instrumento musical. Mais tarde, ele foi designado como "ciências da versificação" e "leis da métrica" que orientavam o poder de modulação da voz humana (NOOTEBOOM, 1996).

É de comum acordo que alguns autores, como Fox (2000), Barbosa (2019) e Pacheco (2006), entendem que há dois extremos sobre aquilo que está para além de uma análise puramente segmental. De um extremo, a prosódia é vista em uma relação com o que está sendo realizado no enunciado por si só, ou seja, uma concepção fonética do termo. De outro lado, sob uma ótica fonológica, o termo é entendido de forma abstrata, sem relação com a realização do que está presente no enunciado. Esses autores evidenciam a importância de delimitar essas duas concepções, que, apesar de fazerem parte de perspectivas diferentes, estão em lados opostos de uma mesma "moeda".

Barbosa (2019) reforça que os estudiosos em prosódia não estão interessados no que se diz, mas como se diz. Logo, aqui está o cerne da relação prosódia e gestos, assunto que será discutido nesta subseção. Em outros termos, para nós, os gestos são importantes, pois funcionam como uma ferramenta que modulam como os enunciados estão sendo realizados.

No presente trabalho, entendemos que gestos englobam os movimentos e posições dos membros superiores (mãos, braços, ombros, cabeça, partes da face), como proposto por Dias (2018), mas, em função de uma escolha metodológica, propusemo-nos analisar exclusivamente os movimentos faciais porque os dados são naturalísticos e por vezes não é possível avaliar o movimento do corpo.

Algumas contribuições que associam fala e gesto foram trazidas por alguns autores, como McNeill e Duncan (2000). Na obra, os autores afirmam que fala e gesto estão relacionados sistematicamente, garantindo que esse último é significativo, co-expressivo (expressando a mesma i-

deia resultante daquilo que se diz) e sincronizado com a fala. Ou seja, ambos fenômenos são fundamentais no processo de comunicação entre indivíduos.

Para que pudéssemos classificar as expressões faciais produzidas pelos sujeitos da pesquisa, tomamos como base o sistema de códigos de ações faciais trazido por Ekman e Friesen (1976). O Código de Ação Facial (*Facial Action Code – FAC*) foi pensado para dar conta de inferir as emoções de um indivíduo por meio da descrição dos seus movimentos faciais.

O sistema, também utilizado por Dias (2018), Pacheco (2011) e Rodrigues e Pacheco (2019), descreve as expressões da face de uma pessoa com base nas ações que cada músculo do rosto é capaz de fazer. Isto significa que, em cada músculo, são possíveis movimentos variados.Ekman e Friesen (1976) denominam as ações de Unidades de Ação (*Action Unity – AU*).

Moraes *et al*. (2010 *apud* DIAS, 2018) trazem que a prosódia é produzida e percebida por pistas multimodais, seja pelo estímulo sonoro e/ou visual. Alguns autores, a exemplo de Dias (2018), Krahmer e Swerts (2007) e Dias, Pacheco e Oliveira (2017) evidenciam que os movimentos corporais e faciais são importantes à comunicação, tendo papel central na inteligibilidade quando o estímulo sonoro é omitido, por exemplo.

Dias (2018) ao estudar a relação prosódia e gesto, atestou que a interação dos sinais acústicos e visuais na produção de interrogativas evidenciam a existência de um fenômeno que surge da relação prosódia e gestos: a prosódia visual ou, mais especificamente, a prosódia gestual. Também, Pacheco (2011) analisou a relação dos gestos (movimentos faciais e corporais) na percepção da fala com ênfase e atenuação e constatou que, sem o estímulo visual ou sem a sincronia dos sinais visuais e acústicos, há um comprometimento na percepção das variações prosódicas analisadas. Além disso, Rodrigues e Pacheco (2019) investigaram a variação do comportamento gestual, voltada à produção de ênfase, de jornalistas em diferentes situações televisivas. Dessa forma, tais estudos mencionados nos mostram que os estudos em prosódia e gesto são/estão cada vez mais presentes nos meios acadêmicos.

Portanto, evidenciamos que gestos (de qualquer tipo, movimentos faciais, manuais e corporais) não são movimentos aleatórios. Eles complementam o conteúdo enunciativo e acompanham a composição prosódica da fala.

3. *Metodologia*

Para realizar esta pesquisa, procedemos com a seleção dos sujeitos e, posteriormente, dos materiais para a análise. Selecionamos oito pessoas públicas, cujos nomes circulam nas fontes midiáticas e são consideradas celebridades. O motivo da escolha se deu pela disponibilidade das ocorrências, que estão dispostas a nível público, e pelos sujeitos serem conhecidos publicamente dentro do território brasileiro.

Assim, os sujeitos pesquisados foram divididos em "grupo *gay*" e "grupo hétero". Para o "grupo *gay*" selecionamos: 1) Phabullo Rodrigues da Silva, mais conhecido como Pabllo Vittar (porém, na condição de não *drag*, ou seja, desmontado), artista musical, de 26 anos (sujeito 1); 2) Jean Wyllys, ex-deputado federal e ex-participante de um *reality show* e professor universitário, de 46 anos de idade (sujeito 2); 3) Eduardo Camargo, 31 anos, *youtuber*, apresentador e designer gráfico (sujeito 3); e Filipe Oliveira, *youtuber*, apresentador e escritor brasileiro de 32 anos.

O "grupo hétero" foi composto por 5) João Gordo, músico e repórter, 56 anos (sujeito 5); 6) Danilo Gentili, apresentador e comediante brasileiro, 41 anos de idade; 7) Luciano Huck, 49 anos, produtor e apresentador de um programa da televisão brasileira; e 8) Marcos Mion, escritor, empresário, ator e apresentador de 41 anos. O grupo composto pelos homens héteros é tido como um grupo controle porque consideramos que os sujeitos têm orientação sexual em uma extremidade oposta à dos sujeitos *gays*. Com isso, todos os sujeitos atendem aos critérios essenciais à investigação: são homens cis, maiores de 18 anos e pessoas públicas[200].

Partindo do pressuposto de que gestos e fala estão relacionados, o *corpus* é composto por entrevistas, apresentação de conteúdos variados etc. disponíveis em vídeo na plataforma de *streaming Youtube* (https://www.youtube.com/). Nelas, optamos apenas por sentenças interrogativas do tipo parcial, que, conforme Moraes (1998), interrogativas do tipo parcial iniciam-se com pronomes interrogativos (que, quem, quantos etc.[201]) e não necessitam de "sim" ou "não" como resposta, como em "Qual vacina é a melhor?".

---

[200] As informações relacionadas às profissões, idades etc. trazidas sobre os sujeitos foram retiradas dos resultados da plataforma de pesquisa Google (https://www.google.com/).

[201] Apesar de algumas gramáticas normativas, como a de Cunha e Cintra (2013) e Sarmento (2000), não classificarem "como" e "quando" como pronomes interrogativos, optamos

Além do mencionado anteriormente, consideramos alguns critérios para seleção dos vídeos. Como este estudo necessita de análises de imagem e levando em conta como as frases são faladas, todos os vídeos deveriam apresentar fala espontânea emitida pelos sujeitos no momento da emissão das sentenças interrogativas, de modo que a imagem também estivesse focada no sujeito no momento da produção da frase. Também optamos para que os sujeitos estivessem em vídeos diferentes, ou seja, selecionamos mais de uma gravação para cada sujeito.

Sobre o material selecionado do sujeito 1, os vídeos[202] que compuseram o *corpus* dizem respeito a entrevistas, produzidas pelo canal GNT, em que Phabullo faz perguntas para alguns dos seus fãs, com duração média de 4 minutos cada.

O sujeito 2 teve três vídeos[203] diferentes selecionados. Em um vídeo com duração de 68 minutos, Jean Wyllys responde a perguntas feitas pelo médico Drauzio Varella; em outra gravação que totaliza 25 minutos de vídeo, Jean Wyllys responde às perguntas feitas por internautas do canal do *Youtube* Põe na Roda. No terceiro vídeo, o sujeito 2, em uma espécie de bate-papo e entrevista com duração de 46 minutos, faz perguntas ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O sujeito 3 também teve três vídeos[204] escolhidos para a coleta das interrogativas. Nos vídeos, Camargo analisa produtos vendidos na *internet*, participantes do Big Brother Brasil, versão brasileira de um *reality show* mundial, etc. Os vídeos têm duração média de 30 minutos, 29 minutos 80 minutos, respectivamente.

O quarto e último sujeito *gay* cisgênero selecionado, Filipe Oliveira, também é um *youtuber* e apresentador. Selecionamos três ví-

---

por basearmo-nos às propostas de Moraes (1998), Dias (2018), que consideram "quando" e "como" como pronomes permitidos a interrogativas do tipo parcial.

[202] Link de acesso aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=SofqY-wESvY;https://www.youtube.com/watch?v=V9We5-d2D6o

[203] Link para acessar os vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=PwM-kUoAxh8&t=245s; https://www.youtube.com/watch?v=2alckM9Cit4&t=1164s;https://www.youtube.com/watch?v=23wf3NWctvI.

[204] Para acessar aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=Yyn1_9UQNM0; https://www.youtube.com/watch?v=1lnU3-0KFTs; https://www.youtube.com/watch?v=7MS5nZ-sLt0.

deos[205](duração total de quase 2 horas) em que o sujeito apresenta, analisa e discute sobre novelas nacionais e internacionais e outros tópicos.

Os dois vídeos[206] escolhidos para a coleta das interrogativas do músico João Gordo tratam de entrevistas em que o sujeito faz perguntas aos repórteres Marcelo Tas e Didi Wagner, em seu programa Eletrogordo, com durações 11 e 12 de minutos de gravação, respectivamente.

Os três vídeos[207] selecionados do sujeito 6 totalizam mais de 1 hora de reprodução, em que Gentili entrevista famosos nacionais, como Andressa Urach, Inês Brasil, e internacionais.

Retiramos três vídeos[208] do *Youtube* em que Huck apresenta um quadro chamado "Quem quer ser um milionário?" do seu programa Caldeirão do Huck. Nele, o apresentador faz perguntas de conhecimentos gerais para que os participantes possam acumular prêmios em dinheiro.

Por fim, para o sujeito 8, selecionamos três vídeos[209] disponíveis no canal de Marcos Mion, presente na plataforma de *streaming Youtube*, em que o apresentador entrevista pessoas de diversas áreas do conhecimento e do entretenimento. Os vídeos têm durações variadas, que vão de nove minutos a mais de 1 hora de reprodução, cada.

Após essa etapa, realizamos o processo de análise gestual, com base no sistema de códigos de ações faciais de Ekman e Friesen (1976). Apesar de o estudo desses autores estarem voltados a pesquisas na área da psicologia, adaptamos tais contribuições à nossa pesquisa, possibili-

---

[205] Link de acesso aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=1lnU3-0KFTs;https://www.youtube.com/watch?v=pzPNMcyZtT4; https://www.youtube.com/watch?v=NrMAE4N5M4E.

[206] Para acessar aos vídeos selecionados: https://www.youtube.com/watch?v=6YzES0N0i68;https://www.youtube.com/watch?v=7eVnHUcwW7U.

[207] Link de acesso aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=ukkEnFmIIYQ;https://www.youtube.com/watch?v=-KmQLinPoGM;https://www.youtube.com/watch?v=-dqbgvdbm44.

[208] Assista aos vídeos nos links: https://www.youtube.com/watch?v=UKt04VKCi2k&t=1513s;https://www.youtube.com/watch?v=tJ393Vf400Y&t=1472s;https://www.youtube.com/watch?v=rF7pO1oAd4o&t=1364s.

[209] Link: https://www.youtube.com/watch?v=20MkwOi1xMw&t=3427s; https://www.youtube.com/watch?v=-dry1phjbAU&t=987s;https://www.youtube.com/watch?v=eM gMks-2ztg&t=326s.

tando a classificação dos movimentos da face por meio das Unidades de Ação (doravante A.U[210]).

Utilizamos o *software* ELAN (LAUSBERG; SLOETJES, 2009), em sua versão atualizada, 5.9, para o sistema macOS, para fazer anotações dos gestos e utilizamos para aproximação de imagem, utilizamos os dispositivos zoom e redução de velocidade. Assim fomos capazes de anotar e classificar as expressões faciais e os movimentos de cabeça.

A partir disso, com os dados coletados, selecionamos 24 (vinte e quatro) interrogativas, sendo três ocorrências produzidas por cada um dos sujeitos. Com as frases, mapeamos quais movimentos faciais e de cabeça estiveram presentes no momento de emissão da pergunta, bem como investigamos se é possível afirmar a existência de um padrão desses movimentos faciais de modo que possamos descrevê-lo, por consequência.

4. Resultados e conclusões

Nesta subseção, faremos um mapeamento dos movimentos faciais de cada sujeito pesquisado na realização das interrogativas selecionadas, bem como apresentaremos uma síntese dos resultados obtidos. Para todos os oito sujeitos, classificaremos os movimentos faciais com base nas Unidades de Ação de Ekman e Friesen (1976), e a partir disso, quantificaremos as ocorrências.

Iniciamos a análise pelos sujeitos do "grupo *gay*". No quadro 1, um mapeamento dos gestos dos sujeitos *gays* pesquisados:

Quadro 1: Relação dos movimentos realizados por cada sujeito *gay*.

Phabullo Vittar		
AU	**Descrição do movimento, segundo Ekman e Friesen (1976)**	**Sentençainterrogativaproduzida**
5	levantador de pálpebra superior	"Qual meu clipe favorito seu?"
13	inchador de bochecha	"Quemsão?"
52	Cabeça virada para direita	"Quemsão?"
53	Cabeça erguida	"Qual meu clipe favorito seu?"; "Quem são?"
56	Cabeça inclinada para direita	"Qual foi o melhor show da sua vida?"

[210] Daremos preferência ao uso da sigla com base em sua língua original (língua inglesa).

Jean Wyllys		
2	levantador de sobrancelha externa	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”; “Quantas vezes a gente vê gay dizendo que não gosta de afeminados... que não gostam do meio, né?”
52	Cabeça virada para direita	“Quantas vezes a gente vê gay dizendo que não gosta de afeminados... que não gostam do meio, né?”
54	cabeça para baixo	“O que que cê tá fazendo aqui?”
55	Cabeça inclinada para esquerda	“O que que cê tá fazendo aqui?"
56	Cabeça inclinada para direita	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”
64	olhos para baixo	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”
Eduardo Camargo		
1	levantador de sobrancelha interna	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”
2	levantador de sobrancelha externa	“Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?"; “Quem que vai rejeitar a KarolConká, gente?”
54	cabeça para baixo	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”; “Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?”
55	Cabeça inclinada para esquerda	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”
56	Cabeça inclinada para direita	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”; “Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?
58	cabeça para trás	“Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?
83	movimento de cabeça	“Quem que vai rejeitar a KarolConká, gente?”
Filipe Oliveira		

2	levantador de sobrancelha externa	"Quem disse que é misturar, né?"; "Quantos anos eles têm na novela?"
7	apertador de pálpebra	"Quem é que estava em seu auge, gente?"
53	Cabeça erguida	"Quem disse que é misturar, né?"
54	cabeça para baixo	"Quantos anos eles têm na novela?"
56	Cabeça inclinada para direita	"Quantos anos eles têm na novela?"

Fonte: autores da pesquisa.

Com base no quadro 1, afirmamos que os movimentos dos músculos das pálpebras e das sobrancelhas são recorrentes em todos os sujeitos *gays* cis. Além disso, notamos que todos os sujeitos *gays* costumam movimentar a cabeça durante a produção de uma interrogativa, isto é, a cabeça é uma parte do corpo, entre os membros considerados nesta pesquisa,movimentada com maior frequência na emissão desse tipo de frase por tais sujeitos.

A partir daqui, trazemos as relações dos movimentos realizados pelos sujeitos do grupo controle, ou seja, pelos homens héteros cisgêneros pesquisados.

Quadro 2: Relação dos movimentos realizados por cada sujeito hétero.

João Gordo		
AU	**Descrição do movimento, segundo Ekman e Friesen (1976)**	**Sentençainterrogativa produzida**
2	levantador de sobrancelha externa	"Meu, que que eu tô fazendo aqui, cara?"
56	cabeçainclinada para direita	"Quem que você acha que é o grande gênio da TV de todos os tempos, cara?"; "Que que cê anda fazendo… anda viajando muito?"
64	olhos para baixo	"Que que cê anda fazendo… anda viajando muito?"
Danilo Gentili		
2	levantador de sobrancelha externa	"Quem é a mais fera na cama?"; "Quanto tempo demorou?"
51	cabeça virada para a esquerda	"Quem é a mais fera na cama?"

52	cabeçavirada para direita	“Como vocês começaram a tocar juntos?”
53	cabeçaerguida	“Quem é a mais fera na cama?”; “Como vocês começaram a tocar juntos?”
55	cabeçainclinada para esquerda	“Quanto tempo demorou?"
Luciano Huck		
2	levantador de sobrancelha externa	“Quem veio com você hoje?”; “Quantos habitantes tem Macaíba?”
4	abaixador de sobrancelha	“Quemfoi que fez?”
7	apertador de pálpebra	“Quemfoi que fez?”
41	abaixamento de pálpebra	“Quem veio com você hoje?”
55	cabeçainclinada para esquerda	“Quemfoi que fez?”
Marcos Mion		
1	levantador de sobrancelha interna	"Quantostentam?"
2	levantador de sobrancelha externa	“Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?”; "Qual o seu entrevistado preferido?"
5	levantador de pálpebra superior	"Quantostentam?"
54	cabeça para baixo	“Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?”
55	cabeçainclinada para esquerda	"Quantos tentam?"; "Qual o seu entrevistado preferido?"
85	aceno de cabeça para cima e para baixo	“Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?”

Fonte: autores da pesquisa.

Assim, sobre os sujeitos héteros cis, notamos que os movimentos de cabeça foram predominantes. Já os movimentos de sobrancelhas também ocorreram com certa frequência, embora não tenham sido tão presentes quanto os movimentos de cabeça.

Portanto, com base nas vinte e quatro frases produzidas pelos oito informantes, calculamos 54 (cinquenta e quatro) movimentos que envolveram sobrancelha, pálpebra, olhos, boca/bochechas e cabeça. Isso reforça que é comum que os sujeitos masculinos (independentemente da sua orientação sexual, neste caso, heterossexualidade e homossexualidade), ao realizar interrogativas do tipo parcial, produzem gestos faciais simul-

taneamente. Sobre isso, é possível encontrarmos uma semelhança nos resultados obtidos por Dias (2018), por exemplo.

A tabela 1 apresenta o contraste dos movimentos faciais produzidos por todos os sujeitos, *gays* e héteros, selecionados:

Tabela 1: Quantidade de movimentos realizados sujeitos (S) *gays* e héteros pesquisados.

Movimentos	**Sujeitos gays**				**Sujeitos héteros**				**TOTAL**
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	
Movimento de sobrancelhas	0	2	3	2	1	2	3	3	**16**
Movimento de pálpebras	1	0	0	1	0	0	2	1	**5**
Movimento dos olhos	0	1	0	0	1	0	0	0	**2**
Movimento de boca/bochechas	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
Movimento de cabeça	4	4	7	3	2	5	1	4	**30**
TOTAL	**6**	**7**	**10**	**6**	**4**	**7**	**6**	**8**	**54**

Fonte: autores da pesquisa.

Com base na comparação apresentada na tabela 1, em termos nominais, movimentos de cabeça são predominantes nas ocorrências de todos os sujeitos (com exceção do sujeito 7), com valor total igual a 30 ocorrências. Dessa forma, podemos afirmar que tais movimentos são importantes às interrogativas do tipo parcial, como também observado nos resultados obtidos no estudo realizado por Dias (2018).

Por outro lado, os dados sinalizaram que movimento de boca/bochecha não foi comum nas produções das interrogativas, sendo realizado apenas por um sujeito, neste caso, *gay* cisgênero. Desse mesmo extremo, movimentos dos olhos foram pouco recorrentes. Esses foram produzidos apenas duas vezes: um movimento realizado por um sujeito *gay* cis e outro por um sujeito hétero cis.

5. Considerações finais

Neste trabalho, investigamos a relação prosódia, gestos e sexualidade humana, de modo que pudemos avaliar a evidência do fenômeno "prosódia visual" como uma marca diferencial dos sujeitos *gays* cis. Os resultados sinalizam a intrínseca relação entre a produção de uma inter-

rogativa parcial e dos gestos (um movimento facial, seja esse das partes da face, seja, principalmente, de cabeça).

Por meio da análise dos movimentos faciais de cada homem *gay* cisgênero e de cada homem hétero cisgênero ao produzirem interrogativas do tipo parcial (conforme os objetivos citados na introdução), confirmamos a hipótese de que homens *gays* cis são mais expressivos quando comparados a homens héteros cis. Assim, apesar de não haver uma exclusividade de movimentos característica à pessoa *gay* cisgênero tampouco ao homem hétero, *gays* cis foram 20% mais expressivos do que os héteros cis, quando comparamos os 29 (vinte e nove) movimentos produzidos pelos *gays* e 25 (vinte e cinco) movimentos realizados pelos héteros. Embora se trate de poucos dados, eles sinalizam para uma tendência que se possa encontrar ao se comparar os gestos de *gays* cis e héteros cis.

Dessa forma, respondemos à pergunta central, "é possível afirmar que, por meio dos movimentos faciais, há um padrão gestual próprio de homens *gays* cisgêneros ao produzirem interrogativas?", considerando os resultados dos dados. Com base nesses achados, verificamos que não houve um padrão gestual de *gays* cisgênero na produção das interrogativas do tipo parcial, uma vez que não há movimentos faciais específicos desses sujeitos.

De qualquer modo, todas as ocorrências reforçam a noção de "prosódia visual" como defendida por Pacheco (2011), Dias (2018), Rodrigues e Pacheco (2019), Dias, Pacheco e Oliveira (2017), pois os movimentos faciais (gestos) acompanham, de forma visual, as curvas melódicas de frases interrogativas, com ênfase etc. Nesse sentido, os dados sinalizaram que o fenômeno que marca as "interrogativas *gays*" é a expressividade.

Acreditamos que tal discussão pode ser reforçada, sendo confirmada ou não, a partir de testes de percepção e análises mais robustas considerando outros contextos prosódicos e comunicativos. Portanto, como encaminhamento futuro, apostamos na produção de mais estudos que enfatizem a relação da prosódia (numa perspectiva linguística) e sexualidade humana, como proposto no presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Plínio. Introdução. In*:* BARBOSA, Plínio. *Prosódia*. São Paulo: Parábola, 2019. Cap. 1. p. 19-36

BARBUIO, Eduardo. *Percepção da orientação sexual de homens gays e heterossexuais por meio de características acústicas da fala*, 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa. Disponível em: http://novo.more.ufsc.br/tese_dissert/inserir_tese_dissert. Acesso em: 05 out. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Pronomes. In: CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 6. ed., p. 289-382, Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIAS, Karina Damaceno. *Interação entre sinal acústico e gestos na produção de interrogativas em uma amostra do PB, em diferentes atitudes*, 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2018.

DIAS, Karina Damaceno; PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. O papel dos gestos faciais e corporais na produção da fala em duas situações comunicativas. *Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*, n. 4, p. 51-4, Mariana, ago, 2017.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. (1976). Measuring facial movement. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 56-75.

FOX, Anthony. *Prosodic Features and Prosodic Structure*: The Phonology of Suprasegmentals, 1. ed., Nova Iorque: Oxford University Press, p. 401, 2000. Disponívelem: https://books.google.com.br/books?id=rLaXLn_PTqAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 8 jul. 2020.

GAUDIO, Rudolf P. *Sounding Gay*: pitch properties in the speech of gay and straight men. American Speech, [S.L.], v. 69, n. 1, p. 30-57, 1994. Disponível em: http://dx.doi.org/10.2307/455948. Acesso em: 15. abr. 2021.

LAUSBERG, H.; SLOETJES, H. Codificação do comportamento gestual com o sistema NEUROGES-ELAN. Métodos, instrumentos e computadores de pesquisa de comportamento, 41 (3), 841-9. doi: 10.3758 / BRM.41.3.591 (2009).

KRAHMER, E.; SWERTS, M. The effects of visual beats on prosodic prominence: Acoustic analyses, auditory perception and visual perception. *Journal of Memory and Language*, p. 396-414, 2007.

McNEILL, D.; DUNCAN, S. Growth Points in the thinking-for-speaking. In: D. McNeill. *Language and Gesture*, Cambridge University Press, p. 141-61. 2000

MORAES, J. A. *Intonation in Brazilian Portuguese.*In: HIST, D.; CRISTO A. (Eds) Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-94

NOOTEBOOM, S. The prosody of speech: Melody and rhythm.In: LAVER W (Org.). *The Handbook of Phonetic Science*. Cambridge: Blackwell, p. 640-73, 1997.

PACHECO, V. Movimentos faciais e corporais e percepção de ênfase e atenuação. *III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala* , Belo Horizonte, 2011.

_____. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil*. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP: 2006.

REIS, T. *Manual de Comunicação LGBTI* +. 2 ed, Curitiba: Aliança Nacional LGBTI /GayLatino, 2018.

RODRIGUES, C. B.; PACHECO, V. Padrões gestuais e gêneros televisivos: estudo sobre variação do comportamento gestual de jornalistas em diferentes situações televisivas. *XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista. Anais do XIII Colóquio do Museu Pedagógico*, v. 13, p. 2947-51, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

SARMENTO, Leila Lauar. Pronome. In: SARMENTO, Leila Lauar. *Gramática em textos*, cap. 8. p. 154-211, São Paulo: Editora Moderna, 2000.

PERSPECTIVAS DA REFORMA AGRÁRIA: BREVES CONCEPÇÕES DISCURSIVAS E LITERÁRIAS

Luciana Pinto Fernandes (IFTO e UNISINOS)
luciana@ifto.edu.br
Rosane Alves Pretto de Oliveira (UNISINOS)
rosanepretto@yahoo.com.br
Henrique Almeida Lima (IFTO)
henriquealmeida@ifto.edu.br
Renilda da Silva Soares (IFTO)
renilda@ifto.edu.br
Eliana Kiara Viana Lima (IFMA)
kiara.viana@ifma.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia perspectivas discursivas e literárias acerca da reforma agrária, que em sua essência ou numa definição genérica, configura-se como a reorganização mais justa da propriedade rural. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre a divisão de terras em nosso país, em que a estrutura fundiária corresponde à elite e ao poder, e por isso, todas as possíveis mudanças são vistas de forma negativa por parte da sociedade. Os procedimentos metodológicos ocorreram por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de programas da reforma agrária e de recortes de poesia da literatura e de música popular brasileira. Dentre os resultados alcançados, tem-se a concepção de que não adianta apenas dividir terras é preciso infraestrutura, créditos e facilidades para pagamentos de débitos, comercialização e modernização dos meios de produção rural.

Palavras-chave
Discurso. Literatura. Reforma agrária.

ABSTRACT

This article highlights discursive and literary perspectives on agrarian reform, which in essence or in a generic definition, is configured as the most just reorganization of rural property. The objective was to bring some conceptions about the division of land in our country, in which the land structure corresponds to the elite and to the power, and therefore, all possible changes are seen in a negative way on the part of society. The methodological procedures took place through bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as well as field research based on the understanding of agrarian reform programs and poetry clippings from literature and popular music. Brazilian. Among the results achieved, there is the conception that it is not enough to just divide land, it is

necessary infrastructure, credits and facilities for payment of debts, commercialization and modernization of the means of rural production.

Keywords
Discourse. Literature. Agrarian reform.

1. Introdução

A convivência dos seres humanos em sociedade, ao longo dos anos, encaminhou-se para a criação de formas de organização, com o objetivo de garantir a ordem e a paz entre as pessoas. Os estados, as normas, as regras e o direito foram criados à proporção que os vínculos se tornavam mais complexos. E assim, um dos valores fundamentais encontra-se na dignidade da pessoa humana, que tem como foco a garantia da vida digna, com neste caso específico, em que se encaminha para o direito a políticas públicas de acesso à terra para produzir (TAVARES, 2020).

Nesta perspectiva, observa-se uma problemática em questão: o direito à divisão das terras. O tema é polêmico porque também divide a sociedade. E por isso, a criticidade e a busca por solução são vivenciadas na literatura e na música. A poesia e a música têm a característica de ser fomentador do processo discursivo, pois são intrínsecas ao comportamento humano, e por meio delas pode ser obtida uma aprendizagem consistente e dinâmica (BRÉSCIA, 2003).

Logo, o uso da terra e sua divisão, para a reforma agrária e assentamento de trabalhadores rurais sem terras, elencam elementos considerados relevantes para o debate sobre a função socioambiental da terra pública, como instrumento para alcançar a justiça social, econômica e ambiental. Para Marés (2003), a reforma agrária está inserida no debate sobre o papel e a importância das terras públicas para o desenvolvimento econômico e social.

O presente artigo se justifica numa análise discursiva crítica do direito à terra. Tem-se um tratado que evidencia as perspectivas discursivas e literárias acerca da reforma agrária, que em sua essência ou numa definição genérica, configura-se como a reorganização mais justa da propriedade rural. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre a divisão de terras em nosso país, em que a estrutura fundiária corresponde à elite e ao poder, e por isso, todas as possíveis mudanças são vistas de forma negativa por parte da sociedade.

2. *A perspectiva metodológica da pesquisa*

Os procedimentos metodológicos ocorreram por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de programas da reforma agrária e de recortes de poesia da literatura e de música popular brasileira, considerando a proposição sociolinguística e discursiva.

Segundo Bereton *et al*. (2005) uma revisão bibliográfica permite ao pesquisador uma avaliação rigorosa e confiável das pesquisas realizadas dentro de um tema em questão. Ela é, portanto, um instrumento para mapear trabalhos publicados no tema de pesquisa específico, a fim de que o pesquisador seja capaz de elaborar uma síntese do conhecimento existente sobre o assunto.

Com o mesmo pensamento, Levy e Ellis (2006) evidenciam que a:

> Revisão bibliográfica sistemática é o processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico (estado da arte) sobre um determinado tópico ou assunto pesquisado. Para isso é necessário adotar um procedimento, um conjunto de passos, técnicas e ferramentas específicas. (LEVY; ELLIS, 2006, p.185)

Este artigo também perpassou pela análise de contextualização de música sobre a temática do artigo. Note-se que fazer a análise na letra de música tem desenvolvido pesquisas que permitem visualizar como a relação discurso e linguagem se interagem e como o sujeito, constituído por sua história vai se comportar a partir dessas relações, consoante aos valores discursivos estudados por Grimm (2011).

Metodologicamente, observa que o discurso da poesia tem a perspectiva da contemplação emocional e da criticidade. A poesia desperta a sensibilidade e os valores éticos e estéticos. Aprimora as emoções e a sensibilidade. Teoricamente, aborda os múltiplos significados, materializa o prazer e as manifestações de beleza. E assim, conforme teoriza Bloom (2001), trabalhar com este gênero tem-se fonte de comunicação, saber, profundidade, signos e significantes.

3. *A caracterização da questão fundiária e a reforma agrária: breves considerações históricas*

Para Coca (2011), enquanto alguns compreendem a reforma agrária como mera desapropriação de terras, outros podem considerar também medidas como a doação, a regularização fundiária e o reconhecimento de assentamentos criados por estados e municípios. É possível compreendê-la como uma ação que visa o fortalecimento do capitalismo ou o seu combate. E por isso, ao citar os elementos que se julga adequados para o significado do conceito, deve ser justificada a escolha, pois ao contrário, não se apresenta o devido rigor científico. Porém, esse rigor não indica a existência de uma única possibilidade de apreensão de determinado fenômeno. Em síntese, a reforma agrária pode ser entendida como a luta que envolve a questão da concentração fundiária e o processo de democratização do espaço agrário.

Assim, historicamente, excluído o período colonial e monárquico brasileiro, observa-se que nas décadas subsequentes, entre a proclamação da República, em 1889 até 1964 (Estatuto da Terra), o problema da legitimação de posses foi posto em segundo plano. Até mesmo porque em 1891, foi instituída uma lei que aprovava a emissão de propriedade por parte dos estados e não mais como função da União. O que evidencia só o desinteresse sobre o caso, mais também a omissão da Federação em relação à estrutura fundiária da nação (SILVA, 1996).

Nessa época, a partir do século XX, a luta pela terra vinha inserida num conjunto de reivindicações sobre os direitos elementares do trabalho, da saúde, da previdência, da escolarização, com base no direito à organização autônoma dos grupos sociais. (GARCIA JR., 1990).

A este respeito, Sabourin demonstra como eram organizados os embates dos trabalhadores:

> Desde o início, as ligas reuniram trabalhadores assalariados das usinas de cana-de-açúcar, moradores, meeiros e pequenos arrendatários de estatuto muito precário. Todas essas categorias eram, de fato, regularmente expulsas de sua terra de trabalho ou expelidas da sua fonte de trabalho segundo as necessidades dos patrões e proprietários. Este vai ser o primeiro desencontro ao não se desenvolver, nesse momento, políticas públicas minimamente favoráveis à reforma agrária. (SABOURIN, 2008, p. 171)

Já no regime militar brasileiro, o segundo grande tema das "reformas de base" do governo Goulart era a legislação sobre a reforma agrária. Naquele momento, ocorreu o golpe de Estado militar de 1964,

causando o um segundo desencontro entre as organizações camponesas e o Estado. Houve repressão, uma vez que os governos utilizaram novas formas de controle das organizações camponesas. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais foram controlados e reduzidos à administração dos programas sociais e coagidos a se desviar das suas funções de luta (CARVALHO, 2005).

A primeira lei de reforma agrária - o Estatuto da Terra - foi promulgado em novembro de 1964 (BRASIL, 1964). Ele previa uma indenização aos proprietários em caso de desapropriação (em numerário ou mediante títulos da dívida pública). Foi limitado desenvolver um programa de colonização dirigida às terras dos Cerrados e da Amazônia. Somente em 1985, com a volta da democracia, redefiniram o Plano Nacional de Reforma Agrária. Porém, combatido pela classe patronal e pela UDR (União Democrática Ruralista), o plano não conseguiu ter aplicação relevante antes da Constituição de 1988, momento histórico em que novos rumos foram tomados, inclusive com políticas para o fortalecimento da agricultura familiar (BARBOSA, 2005).

Sobre a temática, Sabourin (2005) demonstra que:

> Em matéria de agricultura familiar e de reforma agrária, o debate brasileiro gira em torno de duas teses, a meu ver, redutoras e parciais. Essas duas teses, ademais, ignoram ricas alternativas que existem país adentro. Uma delas passa pela promoção de um agricultor familiar inovador e pequeno empresário, cada vez mais integrado ao mercado capitalista por meio das cadeias internacionais ou dos nichos de mercado segmentados por intermédio da qualificação dos produtos. Outra tese considera que o desenvolvimento do capitalismo agrícola e o grau de globalização da agricultura brasileira são tais que a solução da reforma agrária e do apoio à agricultura familiar já foi superada tanto do ponto de vista dos interesses da burguesia capitalista quanto das forças produtivas. A reforma agrária está chegando demasiado tarde, não permitindo a instalação de pequenos produtores competitivos. (SABOURIN, 2005, p. 179)

De qualquer forma, esclareça-se que a divisão de terras no Brasil sempre foi injusta e desigual. Aglomeração de muitas terras para poucos, formando assim, grandes latifúndios que beneficiaram parcela pequena da população. A produção destes latifúndios tem predominância da monocultura extrativista e muitas vezes predatória (SILVA, 1988).

Destaque, porém, que a atual Carta Magna conclamou o direito de propriedade em dois instantes diversos. A propriedade vista como garantia individual e como princípio de ordem econômica. Vale o destaque que a função social da propriedade rural como elemento de

produção, uma vez que a questão da terra não é apenas um problema social, mas também econômico e político (BALEEIRO, 2012).

4. O discurso em torno da divisão de terras e a garantia de investimentos para a produção agrícola

As origens ou raízes dos problemas fundiários no Brasil são reflexos da construção histórica da formação da propriedade aqui proposta. A referida herança origina-se de uma dinâmica de funcionamento da colônia e das leis vigentes naquele período, as quais trouxeram as disparidades na distribuição de terras e, consequentemente, na concepção mercadológica da terra (FURTADO, 1989).

Por conseguinte, para uma análise mais aprofundada da concentração de terras, da divisão, da produção e até mesmo da produtividade agrícola nos dias atuais, é preciso levar em consideração a perspectiva histórica da questão agrária no Brasil (REIS, 2001).

Souza (2000) evidencia quanto ao quesito do desenvolvimento agropecuário, a consideração de que a maior parte dos estados brasileiros que obtiveram tendência de concentração ao longo dos anos (1970 a 1995), culminou por um processo de modernização agrícola um tanto quanto mais intensivo. Entretanto, esse não foi o único dos fatores a atuarem nos estados, no sentido de contribuir para os avanços da concentração de terras, mesmo assim, foi possível evidenciar uma possível tendência entre estas as variáveis.

Pelas questões social, econômica, cultural, política, jurídica e institucional, ocorre uma cadeia de segmentos que faz com que a reforma agrária e a produtividade dos pequenos agricultores não consigam prosperar conforme o adequado. De acordo com Sauer:

> De um lado, uma dimensão histórica, social, econômica e cultural que caracteriza os sujeitos envolvidos, e, de outro, uma dimensão política, jurídica e institucional diretamente implicada nas responsabilidades, compromissos e deveres do Estado Democrático de Direito em relação àqueles sujeitos. Desde uma perspectiva dos sujeitos, o referencial da sociologia rural – indispensável para uma análise que se pretenda adequada para uma eficaz compreensão e solução dos conflitos fundiários – nos indica que os conflitos fundiários apresentam-se, hoje, como reiteração ou reação a um modelo histórico de exclusão, expropriação e violência contra os sujeitos que aliam de forma intrínseca e indissociável a posse da terra ao trabalho e aos seus modos de vida, em oposição à

> expansão do agronegócio, dos empreendimentos de infraestrutura e mineração sobre suas terras e territórios (SAUER, 2013, p. 59)

Destaque inclusive que os assentamentos estão apoiados por uma política de crédito própria, através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que financia a implantação dos lotes, com recursos para a construção da moradia. Porém, é necessário além de financiar o custeio da produção, disponibilizar crédito para sobrevivência familiar, manutenção da propriedade, investimentos futuros, com prazos e carências para maquinários, insumos e implementos (CARVALHO, 2006).

Segundo Albuquerque (2005), uma alternativa viável para esta dificuldade seria a implementação de um crédito de manutenção das famílias, vinculado a investimentos a longo prazo em sistemas agrossilvipastoris, que junto com a agropecuária também implementam árvores com baixo custo de produção, mas com elevado valor agregado.

5. Concepções sobre a Análise do Discurso

Segundo Foucault (2008), a análise do discurso tem sido objeto de estudo de algumas abordagens sobre as diferentes maneiras de significar, ou de se estudar a linguagem, pois esta situa o sujeito corporalmente, historicamente no tempo e no espaço. Além do mais, o ser humano adquire a linguagem por meio da interação e passa a entender-se como sujeito por meio da linguagem.

Nesta perspectiva, Fairclough (2001) esclarece que a luta hegemônica se instaura na associação, desmembramento e reorganização de elementos discursivos, numa relação dialética entre as estruturas e eventos constituintes, consonante ao que preconiza:

> Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, consequentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Além disso, a prática discursiva a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-4)

E por isso, segundo Charaudeau (2008), ao ser tomar em consideração que as bases estruturais são ordens de discurso mais ou menos instáveis e que o texto é tomado na sua intertextualidade, mobilizando textos e convenções outras, conclui-se que os elementos a serem abordados neste artigo são polêmicos à medida que se inserem num longo contexto histórico de lutas.

Ademais, Koch (1993) estabelece que com a Análise do Discurso pode-se compreender melhor o funcionamento da ideologia que está constantemente ligada à interpretação, e juntos constituem os sentidos. E bem mais, pois os discursos estão em transformação conforme o tempo e as práticas discursivas.

6. A reforma agrária: análises sucintas na literatura e na música

Compreender um texto, independente do gênero, permite o desvendar de suas entrelinhas. Vale o destaque que o discurso utilizado representa a mensagem que ora se deseja transmitir. Assim, faz-se a apresentação do texto constante da figura 1, que cabe uma discussão tanto sociolinguística quanto ideológica:

Figura 1: Música com contextualização da vida de retirante.

Reforma Agrária
(Saisse e os Bois)

Eu sou boia fria, vim lá do Ceará
Mataram a minha família como é que vai ficar
Eu estou aqui pra explicar o meu assunto
Nós não somo vagabundo, nós queremo trabalhar

Porque na terra que nós vive
Tem espaço até demais
Como é que pode nós não poder plantar
Camará

Só tem cabra safado atiraram nas crianças
Mas agora a peixeira e a enxada pra lutar
Porque eu quero é saber dos meus direitos
Se você come a comida é porque nós foi plantar

Planta açúcar, mandioca tem o milho
Tem feijão e a cana que ocês gosta é de beber
Camará

Eu tô aqui pra entender porque mataram meus irmãos
Eu tô aqui pra explicar que agora o bicho vai pegar.

Fonte: Letras Mus (2021).

Após compreensão do texto da Figura 1, observa que a música “Reforma Agrária” de Saisse e os Bois, evidencia a problemática de um retirante sem terra e sem dignidade, por meio das expressões “boia fria”, “vim lá do Ceará”, “mataram minha família”, “atiraram nas crianças”, “nós não somo vagabundo”, “planta açúcar, mandioca tem o milho”, dentre outras que contextualizam essa realidade.

De acordo com Oliveira (2013), o primeiro aspecto a se observar é que a relação estabelecida pela língua no mundo com os sujeitos que a falam e as diferentes situações em que se produz o dizer estão ligadas à exterioridade da linguagem. Isso ocorre porque está levando em consideração o contexto social, histórico e ideológico em que determinado enunciado foi produzido, como no caso em questão da música, a revolta pela condição indigna e as injustiças vividas pelo eu-lírico, um retirante.

Nesta perspectiva do retirar-se, do ser retirante, apresenta-se a figura 2, em que detalhes do vídeo com a música analisada, evidenciam mais ainda a problemática citada:

Figura 2: Recorte de vídeo da música "Reforma Agrária".

Fonte: *Youtube* (2021).

A figura 2 demonstra um recorte de um vídeo, em que o plano ao fundo de uma cidade faz a oposição ao rural, àquele que vê de longe, do que se retirou e chegou, de certa forma marginalizado. Para Reis (2001), o retirante é o termo que se refere à pessoa ou grupo que abandona a sua terra por causa da seca, da violência e da miséria em busca de uma localidade que lhe dê melhores condições de vida, e que, por conseguinte, merece um olhar de cuidados e de políticas públicas.

Por outro lado, para Bogo (2008), os desafios e possibilidades do desenvolvimento e implantação de políticas públicas para a reforma agrária nos diversos quinhões do Brasil trespassam, por singularidades e pluralidades dos sujeitos protagonistas desse processo consolidados em palavras como ocupar, resistir, produzir na identidade de pertencimento e em toda um mistificar da luta, que são consolidadores da autonomia política, social e econômica dos assentamentos rurais

As políticas públicas envolvem questões de valores e de recursos disponíveis, por isto, desenvolver uma ou outra política depende do que

se considera que é desejado socialmente. E por isso, para Rodríguez e Ardid (1996), são os critérios seguidos no momento de se estabelecer as prioridades dos recursos disponíveis que direcionam a distribuição e transferência de renda de um agente social para outro.

Na continuidade da pesquisa, por meio da Figura 3, evidencia-se um fragmento da poesia "João Boa-Morte, cabra marcado para morrer do poeta Ferreira Gullar:

Figura 3: Fragmento de poesia de Ferreira Gullar.

Fragmento de
João Boa-Morte.
Cabra marcado pra morrer
Ferreira Gullar

Vou contar para vocês
um caso que sucedeu
na Paraíba do Norte
com um homem que chamava
Pedro João Boa-Morte
lavrador da Chapadinha:
talvez tenha boa morte
porque vida ele não tinha.

Sucedeu na Paraíba
mas é uma história banal
em todo aquele Nordeste.
Podia ser no Sergipe,
Pernambuco ou Maranhão,
que todo cabra-da-peste
ali se chama João
Boa-Morte, vida não.

Morava João nas terras
de um coronel muito rico,
tinha mulher e seis filhos,
um cão que chamava "Chico",
um facão de cortar mato,
um chapéu e um tico-tico.

Trabalhava noite e dia
nas terras do fazendeiro,
mal dormia, mal comia,
mal recebia dinheiro;
se não recebia não dava
para acender o candeeiro.
João não sabia como
fugir desse cativeiro.

Olhava pra's crianças
de olhos cavados de fome,
já consumindo a infância
na dura faina da roça.
Sentia um nó na garganta.
Quando uma delas almoçava
as outras não, a que janta
no outro dia não almoça.

Olhava para Maria,
sua mulher, que a tristeza
na luta de todo o dia
tão depressa envelheceu.
Perdera toda a alegria
perdera toda a beleza
e era tão bela no dia
que João a conheceu.

Que diabo tem nesta terra,
neste Nordeste maldito,
que mata como uma guerra
tudo que é bom e bonito?
Assim João perguntava
para si mesmo e lembrava
que a tal guerra não matava
o coronel Benedito!

Essa guerra do Nordeste
não mata quem é doutor
não mata quem é dono de engenho,
só mata cabra-da-peste
só mata o trabalhador.
O dono do engenho engorda,
vira logo senador. [...]

Fonte: Gullar (1980)

As ideias constantes na poesia da figura 3, na síntese de Moura (2001), evidenciam que o personagem João Boa-Morte, de "João Boa-Morte, cabra marcado pra morrer", trabalha sob más condições nas terras do patrão (Coronel Benedito). No enredo, é expulso, juntamente com a mulher e quatro filhos, após queixas e conclamação de seus colegas para que se livrem do cativeiro. Assim, passa a vagar pelo sertão, não consegue emprego e um de seus filhos definha até a morte. E com tristeza, decide matar a família e suicidar-se, entretanto, é impedido pelo outro personagem, também trabalhador rural, Chico Vaqueiro, que o leva às lutas da liga camponesa.

Tem-se aqui um texto histórico e que compreende a labuta do trabalhador rural sem-terra. Assim, para Gullar (2013), o texto tem que ser poético e político, pois o importante naquele momento é que a poesia se comunique com o maior número possível de pessoas, mesmo que, para isso, a qualidade formal venha a ser sacrificada e fique em segundo plano.

Desse modo, percebe-se que há um sentido amplo no tempo e no espaço sobre as práticas e vivências do homem, além do mais, situando a narrativa na história próxima ao tempo da ditadura implantada no Brasil, no decorrer do século XX. Ficam evidentes os efeitos de sentidos que podem ser produzidos no discurso, visto que através dele, é possível tanto a permanência do homem na realidade na qual está inserido quanto a sua transformação, por meio da luta, por meio de sua inclusão a um pedaço de terra (MAGALHÃES, 2015).

Quanto ao indivíduo em sim, presente nas três figuras analisadas, nota-se que é por meio da leitura desse mundo plural, coletivo, singular e contraditório, que buscamos encontrar respostas para hipóteses levantadas, posto que as políticas públicas para sustentabilidade da divisão das terras, têm-se desenvolvido, através de uma tensão entre poder público, setores do agronegócio e movimentos sociais da reforma agrária (SILVA FILHO, 2008).

6. Conclusão

Compreendeu-se após termino do artigo que reforma agrária está inserida nos aspectos discursivos e no debate sobre o papel e a importância das terras públicas para o desenvolvimento econômico e social.

À luz de Coca (2011), no viés ideológico, observou-se que a reforma agrária pode ser entendida como a luta que envolve a questão da concentração fundiária e o processo de democratização do espaço agrário.

Quanto aos aspectos da divisão de terras e assentamentos, concluiu-se que são necessários programas para financiar o custeio da produção, disponibilizar crédito para sobrevivência familiar, manutenção da propriedade e investimentos futuros, com prazos e carências para maquinários, insumos e implementos.

Torna-se primordial, a continuidade de pesquisas com os assentados e suas leituras de mundo, pois é por meio do olhar plural, coletivo, singular e contraditório desse trabalhador, que se compreende esse problema em sua contextualização histórica e contemporânea.

Ficou evidenciado ainda que, segundo Bréscia (2003), a poesia e a música têm a característica de ser fomentador do processo discursivo,

pois são intrínsecas ao comportamento humano, e por meio delas pode ser obtida uma aprendizagem consistente e dinâmica, como neste caso da reforma agrária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. J. B. Integração entre assentados agrários e comunidades vizinhas. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), Maringá PR, v. 10, n. 3, p. 499-506, 2005.

BALEEIRO, A. *Constituições Brasileiras*. V. II 1891. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BARBOSA, M. *Programa Banco da Terra*: um estudo de caso em Formosa. Brasília: UnB-FAV Programa Agronegócios, 2005.

BERETON *et al*. Lessons from Applying the Sistematic Literature Review Process within the Software Engineering Domain. *The Journal of System and Software*, v. 80, p. 571-83, 2007.

BLOOM, H. O. *Como e por que ler*. Trad. de José Roberto Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOGO, A. *Identidade e Luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRASIL, República Federativa do. *Estatuto da Terra*. Lei nº 4504/64 | Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponivel em www.planalto.gov.br. Acesso em: 05mar2021.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical*: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, H. M de. *O campesinato no século XXI*. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005.

_____. *Política compensatória de assentamentos rurais como negação da reforma agrária*. N. 34, São Paulo: Adusp, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

COCA, E. L. F. Um estudo da diversidade e atualidade da reforma agrária: análise dos tipos de assentamentos. *Revista Nera*, n. 17. 2011.

FAIRCLOUGH, N. Abordagens da análise do discurso. In: ____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universitária de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FURTADO, C. *Pequena introdução sobre o desenvolvimento*. São Paulo: Nacional, 1989.

GARCIA JR., A. *O Sul*. Caminho do roçado. Brasília: Marco Zero-UnbCNPq-MCT, 1990.

GRIMM, W. *Os músicos de Bremen*. Disponível em: http://www.clubedobebe.com.br/HomePage/fabulas/osmusicosdebremen.htm. Acesso em: 4 jun. 2011.

GULLAR, F. *João Boa-Morte* [1962]. Toda poesia (1950–1980). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GULLAR, F. Um poema, antes de ser político, tem que ser poético. *Entrevista a Osny Tavares em março de 2013*. Disponível em https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Entrevista-Ferreira-Gullar Acesso em: 22mar2021

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1993.

LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science Journal*, v. 9, p. 181-212, 2006.

MAGALHÃES, I.*A Análise de Discurso Crítica* (2015). Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29248.pdf Acesso em: 10mar2021.

MARÉS, C. F. *A função social da terra*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

MOURA, G. *Ferreira Gullar*: entre o espanto e o poema. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2001.

OLIVEIRA, L.A. *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

REIS, G.M.T. *Legislação e o Processo de Reforma Agrária*: Um Recorrente Descompasso. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2001.

RODRÍGUEZ, A.; ARDID, M. (1996). Psicología Social y políticas públicas. In: ESTRAMIANA, J. L. A. GARRIDO, A.; TORREGROSA, J. R. (Orgs). *Psicología Social aplicada* (p. 451-74). Madrid: McGraw-Hill.

SABOURIN, E. Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais. *Estud. Soc. Agric*., v. 16, n. 2, Rio de Janeiro, 2008.

SAUER. S. *Casos emblemáticos e experiências de mediação*: análise para uma cultura institucional de soluções alternativas de conflitos fundiários rurais. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma do Judiciário, 2013. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politicasejustica/publicacoes/Biblioteca/dialogossobrejustica_solucoes-alternativas-parafundiarios-agrarios.pdf/. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

SILVA, J. G. da. *Buraco Negro*: a reforma agrária na constituinte de 1987/88. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio*: efeitos da Lei de 1850. Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVA FILHO, F. C. O. *A Reforma Agrária na Constituição Federal de 1988 e o Desenvolvimento Econômico do Brasil*: Efetividade e Limites. 2008. Disponível em: http://urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD3_files/Francisco_SILVA_FILHO.pdf. Acesso: em novembro de 2013.

SOUZA, P. M. *Modernização e Mudanças Estruturais na Agricultura Brasileira*, 1970 a 1995. Tese (Doutorado em Economia Rural) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: UFV, 2000. 318p.

TAVARES, A. R. *Curso de Direito Constitucional*. 18. ed. São Paulo. Saraiva, 2020.

Outras fontes:

LETRAS MUS. *Reforma Agrária.* Saisse e os bois. Disponível em https://www.letras.mus.br/saisse-e-os-bois/ Acesso em 02abr2021.

YOUTUBE. *Saisse e os bois* (Reforma Agrária). Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=saisse+e+os+bois Acesso em: 02abr2021.

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS, HISTÓRIA E DILEMAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Luciana Pinto Fernandes (IFTO/UNISINOS)
luciana@ifto.edu.br
Rosane Alves Pretto de Oliveira (UNISINOS)
rosanepretto@yahoo.com.br
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO/UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar e discutir a partir de referencial teórico uma política pública de educação. Para tanto, faz uma breve contextualização e análise discursiva das políticas públicas de educação no cenário atual e aborda a educação integral no contexto histórico, evidenciando as várias tentativas de implementação dessa política no país. Por fim, apresenta uma experiência que deu certo, descrevendo os aspectos que envolvem a extensão da jornada escolar na prática, verificando-se as falas dos envolvidos. Como considerações traz a possibilidade dessa política a longo prazo e, se feita de maneira séria e comprometida por todos os envolvidos pode representar mais qualidade na educação.

Palavras–chave:
Análise discursiva. Experiências escolares. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss a public education policy from a theoretical framework. To do so, it provides a brief contextualization and discursive analysis of public education policies in the current scenario and addresses integral education in the historical context, highlighting the various attempts to implement this policy in the country. Finally, it presents an experience that worked, describing the aspects that involve the extension of the school day in practice, verifying the speeches of those involved. As considerations it brings the possibility of this policy in the long term and, if done in a serious and committed way by all involved, it can represent more quality in education.

Keywords:
Discursive analysis. Public policies. School experiences.

1. Introdução

O texto a seguir apresenta uma política pública contemporânea contextualizando sua implementação e discutindo o universo diverso que se entrepõe entre a idealização de uma política, sua implementação e seu

real alcance na correção e ou distorção a que se destina. Nesse caso específico, estaremos discutindo a política pública que prevê e reafirma, no capítulo 1 (BNCC, 2018, p. 15) que trata do Pacto Federativo e a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o compromisso com a Educação Integral. O seguinte trecho "(...) a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a "**educação integral**", deixa claro que o Estado entende que a educação integral, enquanto sistemática de organização de currículos, das aprendizagens e do ensino pode se constituir um modo alternativo e eficaz das escolas desenvolverem seus processos educacionais.

Assim, o texto discute de maneira breve e geral, as políticas públicas na área da educação no cenário atual brasileiro à luz de teóricos como Souza, na sequência trata da Educação Integral como política pública, a história e os dilemas de implementação sob o olhar de alguns teóricos brasileiros, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cavaliere e outros, em seguida tem-se a experiência de uma escola de periferia da região do Vale dos Sinos, e depois, aponta-se considerações do estudo.

2. Políticas públicas da educação e o cenário atual

Para discutir o termo políticas públicas e a dimensão que lhe é conferida, principalmente pelos países que assumem uma economia neoliberal, precisamos entender que essa terminologia como área de conhecimento e disciplina acadêmica foi instituída nos Estados Unidos e ganhou fomento dos governos do pós-Segunda Guerra Mundial como subsídio para a sua reorganização e desenvolvimento.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas são denominadas campo de conhecimento advindo das ciências políticas que atuam, primordialmente, como uma rede organizacional do Estado que dispõe da ação do governo para o seu planejamento, execução, gerenciamento e avaliação a partir de demandas pré-existentes.

Vários atributos contribuem para o destaque das políticas públicas, considerando, as políticas restritivas de gastos, as políticas que minimizam a atuação estatal e propõem novos mecanismos de governabilidade e as políticas que impulsionam o desenvolvimento econômico e aumentam o acesso da população a direitos e serviços.

Vários autores possuem conceitos ampliadores de percepção da ambiência das políticas públicas, conceituando-a de forma generalizada

como a manifestação do Estado por meio de ações do governo. Souza (2006) reforça que "a definição mais conhecida é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz".

Souza (2006) aponta que Lowi separa as políticas públicas em quatro formatos no sentido de atenderem as demandas, o primeiro valoriza o caráter distributivo e considera o individual em detrimento do universal, prevendo impactos positivos a determinados grupos sociais; a segunda categoria volta-se à ação reguladora do Estado que se manifesta nas ações de controle sobre as receitas e despesas, envolvendo a burocracia e grupos de interesse; o terceiro conjunto de políticas são as redistributivas que se concentram em resultados a longo prazo com um alcance quase que totalitário da população impondo-lhes perdas e ganhos com estimativas que lhes faltam concretude, essas políticas subsidiam os sistemas previdenciário[211], tributário e políticas sociais universais, o quarto formato reporta-se às políticas constitutivas que propõe os procedimentos. Contudo, as políticas como organismos vivos e dinâmicos constituem-se diferentemente, considerando onde, como, por quem e para quem são implementadas, desenvolvidas e avaliadas, apresentando diversas possibilidades de desenvolvimentos e resultados.

Na América Latina, assim como no Brasil, as políticas públicas passaram a fazer parte do cenário estrutural dos governos, seguindo, em sua maioria, a lógica das agendas internacionais por não conseguirem manter acordos entre si, capazes de conduzirem o seu desenvolvimento econômico e garantir direitos mínimos aos seus cidadãos.

Nesse contexto passamos a discutir o papel que as políticas públicas educacionais brasileira têm assumido, considerando o seu início entre as décadas de 1920 e 1930, quando o Brasil, diante da crise do café e do início do processo de industrialização, passa a preocupar-se com a organização educacional do país como necessidade para a formação de mão-de-obra para a geração de trabalho e renda, formando a população também para o consumo.

Desse modo, o Estado brasileiro passaria a organizar a educação escolar através do plano nacional, dando um salto quantitativo e qualitativo, com a criação do Ministério da Educação, as Leis Orgânicas

[211] O Brasil discute a partir da proposta de Emenda à Constituição (06/2019), a proposta de reforma do sistema previdenciário, entre outras mudanças, apresenta novas regras para a aposentaria dos brasileiros.

e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a democratização do acesso das populações às escolas públicas com a ampliação de vagas.

Paralelo a essas evoluções a preocupação com o acesso, permanência, êxito e atendimento às populações que passaram a frequentar às escolas brasileiras, infraestrutura humana e física e a qualidade do ensino e aprendizagem seriam os grandes destaques nas discussões educacionais, surgindo como as grandes demandas para as políticas públicas brasileiras, como proposta de correção de muitos problemas. No entanto, muitas vezes, as políticas instituídas não se alinham às reais necessidades educacionais e nem atendem a questões específicas que são verificadas nas diferentes regiões brasileiras. Diante do contexto brasileiro assumido no século XX econtinuamente no século XXI as políticas públicas brasileiras se constituem como empreendimentos ao acesso, à permanência, a currículos, à inclusão, à formação e qualificação dos profissionais da educação, à extensão da jornada de estudos escolares, com propósito de propor tentativas e formas de tornar a educação mais democrática e proativa no cumprimento de suas concepções educativas, eminentemente, voltadas à formação do indivíduo como ser humano, social e político.

3. Educação integral: breve histórico e dilemas da implementação dessa política pública

A Educação Integral aqui é entendida como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral da criança.

Logo, pensar a escola integral não é estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e ao mesmo tempo propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana, moral, social, política e, sobretudo, fuja do senso comum de que a educação integral é assistencialismo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC[212], reitera a rotina da educação integral como favorável ao aprender e apreender

[212] Base Nacional Comum Curricular, 14/04/18.

conhecimento, considerando a ampliação das possibilidades de aprendizagem no seguinte trecho

> [...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 15)

De acordo com a BNCC o compromisso com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, interesses e realidades está definido independentemente das questões de tempo.

Todavia, abre a possibilidade de extensão da jornada como um investimento, com base no entendimento de cada representante público. Assim, a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão, por parte dos administradores das esferas legais, acerca da viabilidade e necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas.

Olhando por essa via pode-se observar que esse tipo de política aplicada, na maioria das vezes, em escolas de periferias, com estruturas precárias e por meio de programas de investimento pode vir a tornar-se uma política de cunho assistencialista e não com o compromisso adequado ao propósito à que se destina, seja mais tempo na escola significar mais aprendizagens, com mais qualidade. O que se confirma na pesquisa de Oliveira (2017, p. 20) quando constata que, “a discussão que envolve o tema, geralmente, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. No entanto, também há os que se manifestam contra (...), alegando ser uma política assistencialista”.

A educação integral no país não é pois, uma discussão recente. Sua diretriz de organização, seus dilemas e tentativas de implementação no país remontam às ideias de um educador brasileiro reconhecido por sua luta na democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos. Anísio Teixeira (1976, p. 117) afirmava, por exemplo que os “altos índices de evasão e repetência, já em 1930,

resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das crianças de classes populares". Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de Educação Integral.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 281) relatam que "a educação integral está presente em programas educacionais de diversos países, em diversas épocas e contextos". No Brasil, conforme Carlini (2012, p. 439), "a primeira experiência de construção de uma escola pública elementar de ensino integral remonta à década de 1950, quando o eminente educador e político baiano Anísio Teixeira implantou, nos arredores de Salvador na Bahia, o projeto das escolas Parque".

Assim, durante a sua gestão como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, no período de 1947 a 1951, institui as "Escolas Parque", mais tarde no Rio de Janeiro as "Escolas – Laboratórios" que conforme Teixeira (1999, p. 114), "funcionavam das 7:00 às 16:00, tinham o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa INEP[213]". Dentre outras coisas oferecia almoço, cursos de atualização dos profissionais ocorriam em horários especiais, também ao final do dia ocorria uma reflexão avaliativa realizada pela supervisora do INEP.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2017), enquanto secretário, Anísio criou o Centro Popular de Educação Darneiro Ribeiro, a escola-parque. Essa instituição de educação foi pensada para ser uma escola de educação integral, com foco no aluno e nas necessidades individuais, tendo compromisso com a real aprendizagem do discente e objetivava formar um cidadão adaptado ao projeto de país que emergia, conectado ao mundo do trabalho, mas não alienado ao mercado, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que fizesse a diferença na vida das pessoas. Esse projeto foi reconhecido internacionalmente.

Entre as décadas de 80 e 90 a ideia da jornada escolar estendida toma corpo novamente, desta vez com os populares CIEPs[214] – Centros Integrados de Educação Pública com a primeira instituição inaugurada em 1985 no Rio de Janeiro sob o governo de Leonel Brizola. Esses prédios faziam parte da ideia de Ribeiro (1982) de mudança na educação

[213] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

[214] Prédios que foram construídos para abrigarem o projeto de educação integral no Governo de Brizola, Rio de Janeiro de (1982–1986). Os Centros Integrados de Educação Pública, os populares Brizolões.

brasileira. Segundo sua fala, em conferência no mesmo ano, "Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios", ficando clara a falta de investimentos em educação.

O educador tal qual Anísio Teixeira defendia que a educação era a única saída para termos um país bem sucedido, costumava dizer

> [...] fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (DARCY RIBEIRO, 1922-1997)

Muito embora, tivesse essa interpretação sobre seu trabalho, foi sua atuação obstinada enquanto vice-governador do Rio de Janeiro (1983) que colocou em prática o I Programa Especial de Educação[215] (I PEE). No seu entendimento esse projeto concretizaria pela primeira vez no país o ensino em escalas de tempo integral, cada um deles para mil alunos o que colocaria o Brasil no patamar do mundo civilizado, que "não conhece escolas de turnos, mas escolas de tempo integral para alunos e professores". (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Dessa forma, os edifícios escolares (CIEPs) eram a maneira de atender e acolher essa quantidade estimada de crianças em jornada estendida e deveriam funcionar em tempo integral, num horário entre às 8h e às 17h, oferecendo a aprendizagem do currículo regular, atividades culturais e recreativas, estudos dirigidos e educação física.

No primeiro mandato de Brizola, como governador (1983–1987), alguns CIEPs foram equipados com piscinas, forneciam refeições completas, além de atendimento médico e odontológico. No estado do Rio Grande do Sul essa política de organização dos sistemas escolares começa a ser implementada com a construção dos prédios dos CIEPs na década de 90 no governo de Alceu Collares (1991–1995) em Porto Alegre. Foram 94 CIEPs construídos no estado todo. Logo após o término da administração de Collares, os CIEPs foram fechados, hoje alguns estão completamente abandonados. Outros, como o que foi construído em Canela, cidade do Rio Grande do Sul, denominado Neuza Mari Pacheco, funciona até hoje como uma escola de educação integral, inclusive com o Ensino Médio. Em visita a esse espaço educacional em

[215] Primeiro Programa Especial de Educação implantado durante a gestão do governo de Brizola (1983-1987), sob a coordenação do então vice-governador Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

2010, foi possível verificar a magnitude do prédio, das quadras, a horta escolar da qual saem os alimentos da escola, a criação de aves (galinhas) para o próprio consumo, o ginásio de esportes e as piscinas. Uma estrutura fantástica que, ainda hoje consegue implementar a política da educação integral.

Logo após o governo de Brizola no Rio de Janeiro e sucessivas administrações federais, comenta Ribeiro (1994), em um de seus textos, que no país não deram a devida importância ao projeto dos CIEPs, desvirtuaram da sua principal característica, a educação integral. Muitos prédios em construção foram abandonados e os que estavam funcionando voltaram a trabalhar por turnos.

Na década de 2000, mais precisamente entre 2003 a 2009, no então governo federal do presidente Luis Inácio Lula da Silva, são implementadas várias políticas de correção e distorções da educação no país, entre elas a proposta do Programa Mais Educação[216], referida por Cavaliere e Gabriel (2012) destacando sua criação em abril de 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome. O programa deveria atender de maneira abrangente, integrada e com finalidades específicas no que se refere ao resgate social.

Conforme as autoras:

> O Programa Mais Educação: é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos. (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 284)

Esse programa começa a ser implementado como um desdobramento da política que prevê a educação integral na tentativa de mais rapidamente atingir um número maior de escolas e, consequentemente em vários estados e municípios. Consistia no contrato informal de pessoas da comunidade para realizarem trabalhos diversos no turno inverso às aulas formais. Essas pessoas eram denominadas de "oficineiros" e desenvolviam atividades como dança, capoeira, agrícolas

[216] Programa instituído na administração do presidente Lula (2003-2011) a fim de implantar gradativamente a jornada extensiva da carga horária.

(horta escolar), artes plásticas e musicais. Por esse trabalho recebiam uma bolsa no valor de 280,00, passagens e alimentação na escola.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 279) defendem a ideia de que "(...) a educação integral implica responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos desportos, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar." Essa ideia remete ao desenvolvimento amplo dos sujeitos e reforça a responsabilidade compartilhada com outros, sejam estes, quaisquer instituições que venham agregar esforço e empenho no sentido de consolidar a educação integral como organização do sistema escolar.

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação[217] (PNE) prevê na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014). De acordo com o observatório do PNE (2014, s/p.), "até 2013, os percentuais atingidos eram de 34% e 12%, em relação ao que estava previsto na Meta 6 do documento".

A meta 6 deverá ser cumprida até 2024, mas com uma ressalva. Se for na perspectiva do Mais Educação, sim. Se for na perspectiva efetiva da educação integral, o país precisará desencadear um grande esforço. Não será simples, mas será possível. De acordo com o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, p. 59-60) a Meta 6 estabelece que: "ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação". Também, é importante considerar que educação integral não é sinônimo de mais tempo na escola, mas de qualidade. Para isso, aos alunos matriculados, nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Nessa ótica, os Programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, com monitoramento em busca de evolução e aperfeiçoamento permanentes. (BRASIL, 2014).

Conforme Oliveira (2017), o programa mais educação funcionou até meados de 2016, de fato foi a forma mais rápida de implementar, amplamente a extensão de carga horária nas escolas do país, os recursos

[217] Segundo Plano Nacional de Educação – implantado a partir da CONAE, Conferência Nacional de Assuntos Educacionais, com valide de dez anos a contar de 2014-2024 com 20 metas para serem cumpridas.

vinham direto na conta das instituições escolares e a diretora fazia a gestão e, inclusive o pagamento mensal dos profissionais que ministravam as oficinas. No decorrer do tempo, os recursos começaram a ficar escassos o que ocasionou o fim do programa e não havia mais como manter a estrutura organizacional.

Ainda hoje, como consta na BNCC (2018), a educação integral é um compromisso, assim alguns municípios, pelo Brasil a fora, continuam colocando em prática a execução da política em seus governos de maneira aleatória e sob o critério da viabilidade financeira, mas longe de cumprir a Meta 6 do PNE, seja oferecer em 50% das escolas públicas o turno integral. Um exemplo disso é a cidade na qual se passa a experiência relatada a seguir. Assim, as instituições escolares que atuam com jornadas integrais passaram de uma em 2009 para cinco em 2019.

4. Educação integral na prática: compartilhando uma experiência

A intenção nessa sessão é relatar uma prática de educação integral em tempo integral desenvolvida em uma escola municipal de periferia, localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS. A escola funciona das 7h às 19h tendo uma jornada de 12 horas diárias de atendimento à comunidade. Foi instituída em 2009 quando da sua inauguração por uma solicitação da comunidade que, há muito desejava uma escola no bairro. Partiu do interesse e mobilização da Associação de Moradores que auxiliou a prefeitura no levantamento de dados para justificar a demanda de ausência de escolas naquela localidade.

A falta de escolas gerou a ideia de atender duas modalidades de ensino, seja educação infantil de 0 a 5 anos e Ensino Fundamental de 6 a 8 anos. Pela distância entre o local e o centro da cidade nasceu a ideia da jornada estendida, dado o levantamento de dados ter apontado que, a maioria dos pais trabalhavam em outros municípios e ou no centro e que as crianças ficavam sozinhas no turno da tarde ou com os irmãos mais velhos, também em idade escolar.

Dessa forma, inicialmente ou até meados de 2019 atendia pela nomenclatura de Centro Municipal de Educação Básica, hoje denomina-se Escola Municipal de Educação Básica. Esta instituição fez parte da implementação da política pública de extensão da jornada escolar como meio de correção da evasão, permanência e reprovação dos alunos, também pretendia corrigir a demanda de atendimento à faixa etária de 0 a

5 anos que não estava sendo cumprida pelo município na época, especialmente naquela região.

A criação dessa escola fazia parte de um projeto educacional, o qual visava implementar várias políticas, na área educacional a fim de melhorar os resultados de ensino e aprendizagem além, da promoção do acesso e permanência das crianças. Nesse sentido, seguia também a linha do governo federal de Lula (2003–2011) de tornar a educação pública integral no país.

No caso específico desta instituição, seria a primeira experiência em educação integral do município, já que a experiência anterior vinha se dando por meio do Programa Mais Educação. Assim, a escola foi pensada em sua estrutura física, a qual pode ser descrita como de área ampla, com salas grandes equipadas com pias, trocadores, sala de sono, *playgrounds*, área de lazer, horta escolar, quadra, chuveiros, lavanderia, refeitório, cozinha, dispensa, lactário, biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, auditório, sala de artes e ciências, sala de refeições, sala de professores, sala de inovação, sala de recursos, laboratório de aprendizagem uma vasta oferta de espaços para organizar e dinamizar o trabalho pedagógico, bem como acomodar as pessoas que estão lá todos os dias.

Atualmente, conta com o número de 96 funcionários entre, equipe gestora, equipe pedagógica, professores, auxiliares de educação, auxiliares de inclusão, serventes e cozinheiras. A equipe pedagógica exercendo uma jornada de 40 horas semanais conta com duas orientadoras e duas supervisoras, dividindo-se em duplas para atendimento na modalidade do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, com 6 turmas e no atendimento à educação infantil de 0 a 5 anos, com 12 turmas, com um total de 386 alunos.

Os espaços da escola são de uso comum pelas duas modalidades, existindo uma grade de horários que organiza a utilização dos espaços desde os horários para a alimentação até o uso da biblioteca. Durante o horário de meio dia às treze horas os alunos seguem uma organização quanto ao uso dos laboratórios, da biblioteca, do auditório e da quadra, utilizando-se de escalas para cada turma, acompanhadas pela diretora, vice-diretora e auxiliares que ajudam nos espaços em que estão os alunos.

Durante a estadia na escola, as crianças participam das aulas formais, no turno da manhã, são realizados projetos que ocorrem uma

vez por semana, paralelos ao planejamento dos professores, que segue uma rotina de planejamento à distância, no entanto, o professor poderá optar entre, ficar na escola, participar de eventos ou em sua casa. Atualmente, esses projetos são de matemática e educação física. No período da tarde os alunos participam de aulas diversificadas como informática, artes, leitura e escrita e recreação.

Os professores costumam organizar nesses períodos também, saídas pedagógicas, passeios, eventos esportivos na associação de moradores explorando outros espaços da comunidade. Uma vez por mês há reunião de formação com todos os professores, auxiliares, equipe pedagógica e diretiva. Estes encontros são de estudo, discussão e planejamento do trabalho escolar geral e individual.

As modalidades de ensino, tanto fundamental quanto infantil passam por formação continuada em serviço e o município propicia incentivos de continuidade nos estudos desde a graduação até o pós-doutorado. A soma de carga horária de trabalho desenvolvida com os alunos chega a 1.600 horas anuais.

Na rede municipal existe uma política alimentar que organiza as refeições escolares desde a compra dos alimentos até o cardápio. A escola serve cinco refeições diárias incluindo almoço, janta e lanches. Existe uma nutricionista que organiza e acompanha a elaboração do cardápio escolar.

Essa escola tem demonstrado, pelos seus índices, que a educação integral é uma alternativa positiva para essa comunidade. Desde 2009, segundo a direção não há reprovações nas turmas de terceiro ano. Os alunos são todos alfabetizados no primeiro ano e costumam obter bons resultados nas avaliações externas, como a prova Brasil, o SAEB e a prova do programa Mais alfabetização[218], realizada desde 2017.

Tomando como exemplo a fala de Cury (2014, p. 1060) em que alega que um dos problemas que impedem o alcance da "qualidade na educação" é a carga horária de estudos dos discentes, expressando "(...) a jornada escolar não ultrapassa as 4 horas legais" e citando Gatti (2013, p. 677) finaliza "(...) com isso se pretende que nossos estudantes saiam da escola com aprendizagens sólidas e significativas", pode-se afirmar que a jornada escolar estendida é uma possibilidade real de oferta de mais

[218] Prova Brasil, SAEB e Prova Mais alfabetização – Avaliações externas instituídas como meio de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.

educação, mais conhecimento e portanto, mais aprendizagem. Nesse sentido, esta experiência tem demonstrado resultados.

A educação integral em tempo integral, no entanto, conforme as pessoas que lá trabalham, precisa de investimentos constantes, assim afirmam que a qualidade decaiu muito de 2017 para 2019. Faltam investimentos em melhorias estruturais, materiais pedagógicos. Há um rodízio grande entre os profissionais que desempenham suas funções. Acredita-se que seja pela distância do centro, também pela dinâmica de funcionamento e proposta pedagógica. Alguns professores verbalizam que, muitos profissionais alegam não gostar de educação integral.

Conforme o depoimento de uma professora que trabalha na escola desde que abriu em fevereiro de 2009: "a escola favorece o desenvolvimento integral das potencialidades de cada aluno, a mudança de atitudes, as reuniões com a comunidade e encontros de formação continuada com os profissionais também, ajudam". (professora do projeto de matemática, 15 de out. de 2019)

Essa experiência demonstra, não só que é possível se fazer educação integral em tempo integral, mas também que a vontade política, a gestão dos recursos para a implementação de uma educação que vise qualidade e êxito dos discentes são fundamentais. Se as condições são providas há possibilidades reais de sucesso.

Na atual conjuntura contemporânea, em que as responsabilidades sociais da escola se ampliam; em que prover as necessidades básicas das crianças é uma realidade para as escolas de periferia a fim de que estas estejam em condições de igualdade para aprender e se desenvolver; em que a educação pública não tem demonstrado indícios de qualidade, a educação integral em tempo integral pode ser uma via de resolução dos problemas de insucessos na educação brasileira, como também passar a evidenciar mais qualidade.

5. Conclusão

As políticas públicas de educação acabam, muitas vezes não cumprindo com a sua finalidade em função de fatores que se interpõem entre as diretrizes e a compreensão e ou interpretação na implementação.

A educação integral é uma política que pode viabilizar resultados positivos, no entanto demanda esforço coletivo, especialmente da parte

do Estado com os investimentos necessários para que ela se concretize na prática cumprindo sua finalidade.

Embora a educação integral esteja assegurada em diversos documentos legais, já tenha sido uma diretriz fortemente defendida e abordada, conste atualmente na BNCC como um compromisso do governo federal, seja uma possibilidade real de organização dos sistemas escolares, até hoje essa política não passou de experiências aqui e ali ou de propostas isoladas de alguns governantes no país. Investimentos disponibilizados foram empreendidos no esforço de concretizar essa escola em tempo integral, como uma prática na educação brasileira, atendendo à crítica por parte de muitos educadores que defendem, entre outros aspectos educacionais que quatro horas diárias de aula não viabilizam a qualidade na educação.

Nessa via, pode-se pensar que a educação integral em tempo integral é uma utopia, embora muitas iniciativas tenham ocorrido no sentido de concretizá-la enquanto sistema organizacional escolar brasileiro. Relembrando as palavras de Teixeira, somente quando o Brasil virar um país sério as escolas serão integrais, a educação será levada a sério. Constata-se que com o apoio de pensadores e educadores brasileiros essa política pública tem se feito presente de modos e formas diferenciadas, ao longo do tempo nos sistemas escolares.

Refletindo a experiência da escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre-RS, verifica-se que, algumas escolas têm se aventurado na proposta da educação integral, como demonstra a experiência relatada, mas sempre com ressalvas para as dificuldades dos aspectos de implementação, de ações para contribuir na formação continuada dos profissionais e mesmo atendimento às necessidades primárias das crianças como alimentação e higiene, “boas condições de ensino e aprendizagem”. O relato demonstra que a escola tem conseguido atingir bom desempenho, mas é preciso um acompanhamento constante, investimentos constantes. Ainda se pontuaria, embora a experiência não tenha evidenciado, que a preocupação com o depois, ou seja quando as crianças deixam a escola aos oito anos, ao final do 3º ano do ensino fundamental e integram-se às instituições que atendem por turnos, todo o investimento feito anteriormente pode, simplesmente, perder o efeito. Dessa forma, a educação integral não pode ser implementada por partes, mas com abrangência na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMENY, H. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e sociedade*,v. 21, n. 73, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.sciel: http://www.scielo.br/scielo.php?Script =sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002. Acesso em: 8/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década*: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

BRASIL. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, Jaqueline *et al*. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 439-48

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, T. G.; Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al*. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 277-93

CIEP. Centro Integrado de Educação Pública – Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/Com EspEdu_integral_2013/CIEP. pdf. Consultado em: 24/11/2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1053-66, 2014. http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf.

OLIVEIRA, Rosane A. P. de. *Narrativa da Constituição de Uma Escola de Educação Integral por um grupo de Professoras Envolvidas.* Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Física, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, Darcy. Cieps: a educação como prioridade. *Carta*: *falas, reflexões e memórias*. Brasília. Gabinete do Senador Darcy ribeiro, n. 3, 1994.

_____. *O Testemunho.* São Paulo: Siciliano, 1997.

_____. *Darcy Ribeiro estava certo*: educação é o caminho para reduzir a criminalidade. Notícia Estado de Minas Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/01/15/interna_politica, 839547/darcy-ribeiro-estava-certo-educacao-e-o-caminho-para-reduzir-crime.shtml. Consultado em: 11/11/2019.

_____. Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em: http://www.fundar.org.br/theme/site/files/acervo.pdf. Consultado em: 11/11 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.

TEIXEIRA, A**.** *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

XAVIER, L.N. *O Brasil como laboratório*:educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC. 1950-1960. Bragança Paulista: IFAN, 1999.

POR QUE PRECISO APRENDER INGLÊS? A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL NA SALA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ironeide Lopes Cavalcante (UFT)
Ironeidelopes1604@hotmail.com
Valeria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de contribuição para o processo de aprendizagem em língua inglesa através da leitura de textos autênticos bem como destacar os fatores que influenciam este processo de nas instituições públicas. Mais ainda, pretendemos investigar em que medida o desenvolvimento da habilidade leitora em inglês através da abordagem conhecida como Inglês para Fins Específicos pode constituir um importante instrumento de inclusão social na sala de língua estrangeira para além da aquisição de outra língua. Refletiremos ainda, sobre a prática do professor de Língua Inglesa na sala de aula, como promotor da democratização do acesso à leitura, visando à formação de cidadãos críticos e participativos no ambiente escolar e na sociedade. Nesse estudo, foi utilizado, como instrumento metodológico, pesquisa qualitativa usando viés de método de estudo de caso, cuja geração do *corpus* foi feita mediante entrevista semiestruturada com aplicação de um questionário com os alunos do Ensino Médio de uma escola localizada do interior do Estado do Tocantins. O questionário teve o objetivo de identificar qual a percepção do aluno diante do ensino de Língua Inglesa por intermédio da leitura de texto no espaço de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:
Leitura. Inclusão social. Língua inglesa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the possibilities of contribution to the English language learning process through the reading of authentic texts as well as to highlight the factors that influence this process in public institutions. Furthermore, we intend to investigate to what extent the development of reading skills in English through the approach known as English for Specific Purposes can constitute an important instrument of social inclusion in the Foreign Language room in addition to the acquisition of another language. Finally, we will reflect on the practice of the English language teacher in the classroom, as a promoter of the democratization of access to reading aiming at the formation of critical and participative citizens in the school environment and in society. In this study, qualitative research was used as a methodological tool, using a case study method whose generation of the corpus was carried out through a semi-structured interview with the application of a questionnaire with high school students from a school located in the interior of the State of Tocantins. The questionnaire aimed to identify the student's perception of the teaching of the English language through the reading of text in the teaching and learning space.

Keywords:
Reading. English language. Social inclusion.

1. Introdução

Atualmente, a leitura no processo de ensino de Língua Inglesa tem sido uma temática muito debatida pelos especialistas, uma vez que trata de uma estratégia riquíssima que pode contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades do ensino de idioma. A leitura permite ao individuo ter o senso crítico perante as diversas situações existentes na sociedade onde vive e fora dela.

A leitura será o foco desse estudo, como um instrumento de inclusão social na sala de aula de língua estrangeira, uma vez que ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que o cidadão seja capaz de decidir e exercer seus direito e melhorias na qualidade de vida (GALVÃO, 2004, p. 86).

Nesse trabalho, buscando destacar o ensino e a aprendizagem tendo como base na leitura de textos escritos em inglês. Além de apresentar uma possibilidade de ensino da Língua Inglesa por intermédio da leitura. Pois esta pode contribuir de forma significativa para o melhor desenvolvimento do processo de aquisição de um novo idioma.

Esse estudo tem o objetivo de apresentar uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre a importância da leitura para o ensino e aprendizado de Língua Inglesa, a leitura como instrumento de inclusão social nas salas de LE, e também uma experiência vivida em sala de aula com a utilização de leitura em inglês, analisando como a leitura de uma forma geral favorece para o melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

2. O ensino de Inglês para fins específicos: o caso da leitura

O ensino de Inglês para fins específicos não é uma discussão recente e existem muitas pesquisas e discussões em torno desse assunto. Surgiu no final da década de 60 em razão do fim da Segunda Guerra Mundial e o aumento da exploração do petróleo em país do Oriente Médio. A partir de então, A tecnologia e o comércio dominavam o mundo, o que gerou a necessidade de se padronizar uma língua internacional. Assim, o inglês passou a ser a língua universal, a chave de

circulação internacional tanto na área tecnológica quanto comercial (ARAÚJO, 2015, p. 53).

Diante desse cenário, o ensino de Inglês para fins específicos passou a ser extremamente necessário para o meio de comunicação internacional. Sendo assim, foram organizado cursos de Inglês visando atender às necessidades dos alunos, especificamente aqui falando do ensino da leitura para fins específicos. Pois, as negociações de princípio eram feita através de documentos escritos na referida língua.

Esse processo de ensino é baseado nas técnicas de leitura, sendo diferente da leitura na língua materna. (CARMANANI, 1995, p. 95) afirma que quando se fala de leitura e compreensão em LE, um processo diferente daquele desenvolvido em LM se instala: o foco deixa de ser a leitura e passa a ser a língua como um fim em si mesmo, o aprendizado da língua é foco principal na decifração das palavras de um texto em LE, ainda segundo a autora a leitura é o melhor método de aprender gramática, melhorar vocabulário e sentir o uso da língua.

O aluno precisa conquistar o hábito de ler textos na língua alvo para adquirir facilidade na busca de informações significativas dentro do texto, e assim, ampliar o conhecimento de mundo. Pois, o aluno deve aprender a ler de forma crítica. E a leitura crítica, segundo a concepção de Paulo Freire, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente, (FREIRE, 1988, p. 11-12). Sendo assim, ler criticamente significa entender primeiramente o contexto a que está relacionado ao assunto do texto, uma vez que texto se precede de um contexto.

O ensino de Língua Inglesa deve ter como centro o ensino-aprendizado por meio da leitura de diversos tipos de textos, levando ao aluno o acesso ao aprendizado com base na socialização de assuntos do cotidiano e da vida real, adquirindo assim, informações culturais. LIMA (2009) recomenda

> [...] que o texto seja o centro do processo ensino-aprendizagem. O texto, em suas diversas modalidades e por meio de vários canais, ou seja, o texto escrito (impresso ou em tela) em diferentes gêneros, tipos e registros, oral falado, oral cantado ou oral teatralizado, deve ser apresentado ao estudante antes dos tópicos gramaticais. É necessário, também, conscientizar o estudante sobre elementos da tipologia textual, como gêneros, registros, tipos e etc. (LIMA, 2009, p. 48-9)

O professor de língua estrangeira deve ter domínio da língua que vai ensinar, pois não há possibilidade de um aprendizado de qualidade se não houver um ensino de qualidade. Segundo o autor, o professor deve ter conhecimentos básicos sobre a linguística textual e linguística funcional, análise do discurso e de pragmática. Ele ainda afirma que

> O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo de textos (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discussividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântico, estética, política, cultural etc. (LIMA, 2009, p. 51)

Fica evidente que o texto é um mecanismo essencial para o desenvolvimento de todas as influências voltadas para o ensino de língua estrangeira e atende as diversas necessidades dos alunos com relação ao seu aprendizado.

3. PCN, PNE e Diretrizes Curriculares para Educação Básica

Os Parâmetros de Língua Estrangeira é um documento que foi elaborado para servir de referência nacional como base comum no processo de ensino em todo território brasileiro, respeitando às diversidades da população, levando em consideração as necessidades do aluno que visa ingressar no mercado de trabalho. Este documento coloca em foco o ensino por meio da leitura, pois através da leitura é que os estudantes adquirem o domínio da educação formal, além de ser a habilidade que aluno pode usar em seu contexto imediato (PCN, 1998).

> [...] o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. (PCNs, 1998, p. 21)

Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa ou em qualquer outro idioma na sala de aula ajuda o aprendiz a melhorar o desenvolvimento do aprendizado da sua própria língua materna. Pois, a leitura de forma geral, é o único meio de ampliação do conhecimento.

Atualmente, o ensino de Inglês no Brasil, apesar de ser regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descen-

tralizado, não há nenhuma lei ou diretriz que defina a obrigatoriedade do ensino de Inglês nas escolas públicas brasileiras. Ficando claro que até os dias de hoje, prevalece o descaso com o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. De acordo com a instituição British Council,

> A LDB determina o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas a definição de qual língua será ensinada fica a cargo da comunidade escolar ou da Secretaria estadual ou municipal de Ensino. Isso faz com que muitas escolas não tenham a oferta da língua inglesa aos seus alunos, o que ajuda a compor a baixa proficiência dos alunos brasileiros. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7)

De acordo com o trecho acima, muitas escolas não têm a disciplina de Língua Inglesa na sua grade curricular. E, as escolas que oferecem o ensino desse idioma, a maioria dos professores não tem uma formação adequada para atuar como professor de Inglês. Em consequência disso, não há muito interesse por parte dos alunos em aprender essa segunda língua, tornando assim, uma péssima qualidade no processo de ensino e aprendizado deste idioma nas escolas públicas do Brasil. Pois se o professor não tem o domínio da língua que ensina, não pode seduzir os alunos no intuito de fazê-los gostar e ver motivos para aprender o idioma.

4. A leitura na sala de aula de Língua Inglesa

Quando se utiliza textos na prática em sala de aula de Língua Inglesa, temos a oportunidade de tornar as aulas mais interessantes, pois a leitura de textos em Inglês proporciona um aprendizado de forma contextualizado de todas as dimensões da língua, inclusive a parte gramatical fica mais significativa quando trabalhada dessa forma, levando o aluno a pensar e encontrar sentido na estruturação das frases. Veja a seguir um texto que foi utilizado durante a execução do projeto nas aulas de Inglês.

> **Biodiversity**
>
> Biodiversity is the sum of all species on the planet. Some of these species contain important substances that treat several diseases. The most relevant thing about biodiversity is that the rich North needs it and the poor South has it.
>
> One of the ways to promote a sustainable development is to pay the poor nations to save the forests that they still have. Resources can be extracted but not exhausted. Thus, the environment can be preserved.
>
> The Earth belongs to all mankind. Everybody needs to help in the protection of the planet. And there is much to do. We have to fight pollution in all its forms to avoid acid rain, the greenhouse effect, and the

death of species, rivers, lakes and seas. (Adapted from Newsweek, June, 1992)

Com esse texto, foi discutido um assunto relevante à vida cotidiana, a questão da importância de preservar a natureza, contextualizando o tópico gramatical pronomes demonstrativos exemplificando com suas diferentes formas de uso, seguida de atividade interativa na sala de aula, atividade de interpretação e compreensão textual e gramatical.

Com a utilização das técnicas de leitura fica fácil do aluno identificar a ideia central do texto, possibilitando o entendimento geral do mesmo e ampliando seu conhecimento em diferentes áreas de estudo. Através da leitura o aluno compreende a estrutura da língua de forma geral.

Enfim, as aulas de Língua Inglesa podem ser mais divertidas do que qualquer outra, quando o professor tem domínio da língua que ensina e ama o que faz, será capaz de conquistar seus alunos e torná-los autônomos capazes de produzir seu próprio conhecimento e ter motivação para mergulhar na busca incessante por novos saberes.

5. A leitura como instrumento de inclusão social na sala de LE

Ao se pensar no ensino de língua estrangeira, deve levar em consideração sua importância na formação do estudante, no seu desenvolvimento como um ser social e ativo dentro da sua comunidade e fora dela, ou seja, ser capaz de posicionar-se criticamente em outras culturas diferentes da sua. Totis (1991, p. 24) afirma que é fundamental que qualquer objetivo específico para o ensino de uma língua estrangeira seja coerente com finalidades mais amplas, além de levar em conta o aspecto comunicativo da língua e, por conseguinte, o idioma enquanto discurso ou processo.

O aluno precisa antes de tudo, aprender vocabulário para poder começar a falar em Inglês, e para ampliar o vocabulário ele tem que ler, precisa ter contato com as palavras, de preferência, por meio de textos. Por isso, é muito importante que o educando comece a desenvolver a leitura na língua alvo, e a partir da leitura aumentar o léxico, entender a estrutura da língua e consequentemente começar a compreendê-la, além de obter autonomia para conhecer novas culturas. Não deixando de frisar, que o aprendiz precisará também utilizar de outras técnicas para conse-

guir fluência na leitura.

Através dos textos, o leitor tem a oportunidade de estudar o contexto, estabelecer hipóteses e confirmá-las, e inferir significados, com calma. A palavra está congelada no tempo, no papel, enquanto que a fala flui rapidamente (MOREIRA, 2000, p. 3). A leitura é o elemento fundamental para adquirir e ampliar vocabulário e consequentemente expandir o conhecimento e desenvolver o pensamento crítico em qualquer idioma ou cultura seja estrangeiro ou materno. Por esses motivos e pela inclusão do individuo na sociedade, a leitura precisa ser explorada ao máximo na sala de aula de Língua Inglesa com o objetivo de levar ao aluno todos esses benefícios e possibilitá-lo a oportunidade de se sair bem nas diversas situações que a vida lhe proporcionar, sejam elas profissionais ou pessoais, com isso o aprendiz mantém-se relacionado com mundo social.

A respeito disso os PCNs afirmam que:

> A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se enfocar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, léxico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação linguística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo). (BRASIL, 1998 p. 43)

A habilidade de leitura pode ser desenvolvida independente do aprendizado das outras três, a fala, a escrita e a audição, uma vez que para estudante brasileiro, a leitura é fundamental para a aprendizagem dessas outras habilidades. Pois, é em contato com o texto que aluno vivencia a estrutura da língua alvo e seu uso de forma correta e contextualizada. No entanto, o professor de LE precisa saber selecionar os textos para serem trabalhados em sala de aula de acordo com seu público alvo.

O professor deve trabalhar antecipadamente as técnicas para leitura e compreensão de textos em Inglês. *Predicting*, vocabulários conhecidos, cognates, contexto e gramática, são práticas que os alunos precisam aprender de princípio na sala de aula de língua estrangeira, pois são por meio delas que aluno aprenderá a decifrar textos na língua estudada além das duas outras técnicas principais: *skimming* e *scanning* para então transferir à realidade do aluno.

A língua Inglesa vem ganhando cada vez mais importância no nosso cotidiano, pois se trata de uma linguagem global pelo fato de ser um dos idiomas mais utilizado nos meios de comunicação internacionais, na *internet*, TV, propagandas, música, manuais de instruções, viagens cientificas, etc. O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (PCN, 1998, p. 54).

As escolas deveriam possibilitar aos estudantes, através do ensino de uma segunda língua, a reflexão de sua própria, desenvolvendo o potencial de autoconstrução do seu conhecimento. A respeito disso, Almeida Filho ressalta que:

> A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas (AMEIDA FILHO, 2002, p. 28)

O aprendizado de um novo código linguístico possibilita ao aluno ampliar não somente seu nível de informação, como também melhorar a compreensão da sua cultura e de outros povos, tornando assim, um individuo mais esclarecido e reconhecido pelo o mundo. Mas, infelizmente o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil vêm passando por diversos problemas no que tange seu processo de desenvolvimento nas escolas públicas.

> Há muitos professores de língua estrangeira, cujo domínio da língua deixa muito a desejar. Quem é excluído não pode incluir. Mais ainda: não basta estar incluído; é preciso gostar, ter paixão pelo que faz. Se não for assim, como seduzir o aluno? Para amar é preciso conhecer, como já dizia Olavo Bilac, falando das estrelas. O professor que não conhece a língua que ensina não pode amar o que faz e, consequentemente, não pode seduzir o aluno. (LEFFA, 2009, p. 122)

O professor de língua estrangeira deve ter domínio da língua que vai ensinar, precisa estar incluído na comunidade de falantes do idioma, pois só assim terá a capacidade de conquistar seu aluno e incluí-lo á classe de aprendizes que querem e se interessam em aprender um novo idioma, conseguindo ver a importância de aprender outra língua, conhecer uma nova cultura e ampliar seu conhecimento de mundo.

6. *Análise dos questionários*

O questionário aplicado aos alunos buscou identificar a percepção dos mesmos sobre o aprendizado da Língua Inglesa e a importância de se aprender o idioma, usando a leitura como base na prática em sala de aula. Vejamos a análise dos questionários a seguir.

Perguntado se os alunos gostam de aprender Inglês, 82% responderam que sim, porque é uma língua diferente, interessante e que poderiam precisar no futuro se sair do país ou mesmo para responder provas de ENEM e vestibular, além de facilitar para encontrar emprego.

Perguntado se já tinham utilizado a língua inglesa fora da sala de aula, 73% responderam que nunca usaram, 27% responderam que sim em casa praticando o que aprendiam na escola, cantando música em inglês.

Perguntado o que tinham aprendido até agora das quatro habilidades 53% dos alunos responderam que aprenderam a ler e escrever algumas palavras e frases, 24% disseram que aprenderam a falar coisa do cotidiano, e 36% dos alunos responderam que não aprenderam nada.

Quanto ao que eles mais gostam na língua inglesa, 45% responderam que gostam de ler textos e de aprender novas palavras, 32% responderam que gosta da gramática da língua inglesa 17% responderam que não gosta de inglês porque segundo eles é muito difícil.

Perguntado sua maior dificuldade com o inglês, 70% dos alunos respondeu que sente muita dificuldade em falar e escrever em inglês, e 30% responderam que tem dificuldade em tudo e não gosta.

Perguntado se acha importante aprender Inglês, por quê? 85% disseram que é importante porque é uma língua utilizada mundialmente e que facilita a comunicação com pessoas de outros países, e que facilita para conseguir emprego, e também facilita a leitura e entendimento quando forem fazer provas 15% dos alunos responderam que não acha importante porque acreditam que nunca vão precisar.

Com relação à pergunta: “Você consegue ler textos em inglês (inclusive histórias em quadrinhos, etc.)? Que tipo de textos gostaria de ler na escola?”, 45% dos alunos responderam que conseguem ler não muito fluente e entende pouco do que ler 55% não consegue ler, 23% gostaria de ler textos de humor, 38% história em quadrinho, 56% letra de música, 3% textos científicos.

Por ultimo, perguntado se acha importante aprender inglês através de leitura de textos e por quê, 78% dos alunos responderam que sim, porque a cada texto estudado aprende palavras novas e enriquece o vocabulário e também é fundamental para quando for fazer provas de vestibular ou ENEM. 20% sim, porque através da leitura melhora o aprendizado de Inglês. 41% responderam que sim, porque com a leitura se aprende tudo junto ler, escrever, pronunciar e aprende novas palavras, e 15% dos alunos responderam não acham importantes.

Com o desenvolvimento desse trabalho, foi possível identificar que a maioria dos alunos do Ensino Médio, tem muita dificuldade com relação ao aprendizado da língua inglesa, são alunos da zona rural, mas que têm vontade de aprender uma nova língua, muitos reclamam da dificuldade e sabem muito pouco com relação ao que deveriam saber no nível de escolaridade que já se encontram, reclamam que o ensino de Inglês recebido no Ensino Fundamental não foi proveitoso para obtenção de um aprendizado significativo em suas vidas, e que nunca tinha estudado inglês através de leitura de textos.

Na oportunidade em sala de aula, foi trabalhado bastante com a exploração de diversos textos, onde foi constatado o desenvolvimento na aprendizagem significativa dos alunos, ainda foi possível perceber o desejo que a maioria tem de aprender algo diferente. Pois, o ensino através da leitura em Inglês o aluno tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e compreensão de textos além de enriquecer o vocabulário e também obter conhecimento sobre a estrutura da própria língua, assim, amplia seu conhecimento de mundo de uma forma expressiva.

7. Conclusão

Diante do que foi apresentado nesse estudo, pode-se concluir que a leitura constitui um componente fundamental para a formação do indivíduo enquanto ser social crítico e ativo na sociedade, abrangendo os mais diversos meios de conhecimento e saberes sobre diferentes culturas. Pois o ensino de Língua Estrangeira por intermédio da leitura pode proporcionar esses ideais e levar o estudante a conquistar autonomia de construção do seu próprio conhecimento tornando se um indivíduo autônomo capaz de agir e pensar criticamente diante de qualquer situação seja política, econômica, social ou religiosa.

Com a presente pesquisa, esperamos proporcionar aos professores de língua estrangeira uma análise de sua prática de ensino e consequentemente a mudança na metodologia utilizada em sala de aula, visando, de fato, a aprendizagem do estudante atendendo suas necessidades. Como a leitura em língua inglesa, enquanto uma das múltiplas linguagens com as quais o mundo nos fala e nos faz falar, pode desenvolver essa criticidade.

Antonio Candido se refere, em seu igualmente modelar texto *O direito à Literatura* (1995) ao marco da crença na possibilidade de concretização do projeto humanista científico, a Revolução Francesa, para erguer seu argumento em defesa da literatura como um direito básico dada sua função humanizadora.

E, como foi apresentado no decorrer desse estudo, o ensino de Língua Inglesa, através da motivação da prática de leitura, é muito mais enriquecedor para a compreensão e o aprendizado significativo do indivíduo.

> Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA: 1992, p. 45)

Portanto, fica entendido que a prática em sala de aula de Língua Inglesa com a aplicação de metodologia tendo como suporte fundamental o texto, sem dúvida, o aprendizado flui de forma mais evidente e prazerosa, levando o aprendiz a tornar-se incluído e consequentemente includente no contexto social atual.

Esse trabalho foi de suma importância para o aperfeiçoamento da minha prática em sala de aula e principalmente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que participaram das atividades desenvolvendo um grande interesse pelo aprendizado do idioma. E, sendo alunos da zona rural, foi ainda mais significativo uma vez que esses alunos se sentiam excluídos, impossibilitados de aprender um novo código linguístico.

Com os resultados adquiridos através desta experiência surge a possibilidade de novas pesquisas, dando continuidade a esse trabalho. Pois, esse foi a penas o primeiro passo diante de tanto que ainda podemos contribuir para o crescimento dos nossos alunos, desenvolvendo o conhecimento crítico social, político e cultural para que se tornem capazes de reconhecer e assumir ativamente seu espaço na

sociedade em que vive ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares acionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.). *O direito à literatura*. Recife: UFPE, 2012.

CARMANANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3° grau. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CASTRO, César Augusto. Produção e criação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). *Bibli. CI. Inform*, n. 20, Florianópolis, 2 sem. 2005. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/ article/viewFile/1518-2924.2005v10n20p92/305. Acessado em; 28/03/2021.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 . *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GALVÃO, Sônia Lauria. *Os fatores que influenciam nas atividades de Leitura em Língua Inglesa*: uma perspectiva discursiva. Universidade Estadual de Feira Santana- dep. de Educação, 2004.

LEFFA, W. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândico (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, 122p.

LIMA, R. L. Texto e discurso no ensino de Inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândico (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 48-9

MOREIRA, Mª A. Quélhas. A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura. *Revista da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

(UTFPR). 2000 . Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2280/1420. Acessado em: 25/04/2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua Inglesa*: Leitura. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formatação geral)

Outras fontes:

BRITISH COUNCIL 2015. British Council Brasil, Rua Ferreira de Araújo, 741, Pinheiros, São Paulo-SP Brasil. Disponível em www.britishcouncil.org.br. Acessado em: 25/04/2021.

Decreto nº 20.838, de 21 de Dezembro de 1931. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20838-21-dezembro-1931-503131-publicacaooriginal-1-pe.html. Acessado em: 25/02/2021.

Percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil – A Abordagem Comunicativa e o Livro Didático do Yázigi. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf. 25/04/2021.

PRINCIPAIS CONCEITOS DA NOVA RETORICA NA ARGUMENTAÇÃO DOS VENDEDORES NOS ÔNIBUS DE SALVADOR

Michele Silva da Paz (UNEB)
michelepaz182@gmail.com
Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)
gsobral@uneb.br

RESUMO

Este artigo busca apresentar a pesquisa de mestrado, na qual é realizada uma análise da Nova Retórica na fala dos vendedores ambulantes no transporte coletivo da cidade de Salvador a partir da relação estabelecida entre persuasão e convencimento empreendida aos passageiros. Para isso, pretende-se identificar as construções argumentativas que permeiam a fala dos vendedores para convencer e/ou persuadir os passageiros a comprar os produtos oferecidos no momento da venda dentro dos ônibus e compreender o processo argumentativo construído por estes trabalhadores, visando identificar o que influencia a construção dessa argumentação com as escolhas de determinadas estratégias argumentativas em detrimento de outras de modo a influenciar os passageiros. A pesquisa terá como base metodológica os pressupostos da Teoria da Argumentação: Nova Retórica, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), abrangendo os estudos da argumentação desde a retórica clássica com vistas à uma elucidação da retórica aristotélica. Por meio deste embasamento teórico, serão apresentados os conceitos de orador e auditório; convencimento e persuasão; o acordo e os objetos desse acordo. Sendo a metodologia de natureza explicativa, com enfoque na análise quantitativa, fundamentada em um estudo de campo, será feita a observação cotidiana dos vendedores e a argumentação que dirigem ao seu auditório a partir das suas falas no momento da venda dos produtos dentro do coletivo. Será considerada a elaboração destas falas argumentativas em comunhão com a realidade social na qual estão inseridos os vendedores, enquanto oradores, e os passageiros, enquanto auditório.

Palavras-chave:
Retórica. Teoria da Argumentação. Vendedor ambulante em ônibus.

ABSTRACT

This article aims to presents the master's degree research in which an analysis of the New Rhetoric is performed in the speech of street vendors in the public transportation in the city of Salvador, based on the relationship established between persuasion and persuasion undertaken to passengers. For this purpose, it is intended to identify the argumentative constructions that permeate the speech of the sellers to convince and/or persuade the passengers to buy the products offered at the time of the sale inside the buses and understand the argumentative process built by these workers, seeking to identify what influences the construction of this argument with the choices of certain argumentative strategies to the detriment of others in order to influence the passengers. The research will have as a methodological basis the assumptions of the Theory of

Argumentation: New Rhetoric, by Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), covering the studies of argumentation since classical rhetoric with a view to an elucidation of Aristotelian rhetoric. Through this theoretical foundation, the main concepts of the New Rhetoric will be presented. With methodology of explanatory nature, focused on quantitative analysis and based on a field study, the research will consider the elaboration of argumentative statements in communion with the social reality in which are inserted the vendors, as speakers, and passengers, as an auditorium.

Keywords:
Rhetoric. Theory of Argumentation. Street vendors on buses.

1. Introdução

O presente trabalho surge a partir das inquietações e da curiosidade em compreender o mundo que nos cerca, além de entender principalmente como a sociedade contribui para a continuidade das diferenças sociais que modelam nosso jeito de agir e pensar. Somado a isso, o contato diário com os vendedores ambulantes dentro dos ônibus de Salvador dá margem para questionamentos sobre o que os motivou a estar ali, de que forma contribuímos para sua permanência e como somos afetados por essa constante de vendedores dentro dos ônibus.

A rotatividade desses trabalhadores informais é grande, assim como os diferentes usuários do transporte para os quais a argumentação é direcionada. Diante de um público tão variado, a melhor estratégia é construir uma argumentação baseada na persuasão, tentando chamar a atenção dos passageiros pela emoção. Sendo assim, muitos vendedores utilizam fatos de sua vida que proporcionam maior adesão, como mazelas vividas pela falta de emprego formal, tais como problemas de saúde, alimentação e garantia de moradia fixa.

Toda essa observação limitada do cotidiano dos vendedores surge como metodologia para a análise de sua fala, do discurso que dirige ao seu auditório. A elaboração desta fala deve ser levada em consideração, pois existe nela uma capacidade de comunicação que para muitos passa despercebida, mas que deve ser pensada, discutida e questionada. Além disso, ela suscita a reflexão acerca da situação na qual se encontram os trabalhadores informais que exercem suas atividades dentro dos coletivos da capital baiana.

Diante disso, este trabalho possui como temática a argumentação na fala dos vendedores dos ônibus de Salvador e tem como objetivo analisar as estratégias argumentativas utilizadas para convencer e/ou persuadir os passageiros a comprar os produtos oferecidos a partir das grava-

ções realizadas no momento da venda dos produtos dentro dos coletivos. Para tanto, tem-se como base a nova retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), abrangendo os estudos da argumentação desde a retórica clássica com vistas a uma elucidação da retórica aristotélica.

2. Retórica clássica

O A retórica clássica teve início na Sicília grega, no século V a.C. e o seu surgimento se deu a partir da necessidade judiciária, não literária. Assim como a geometria, a tragédia e a filosofia, desenvolveu-se na Grécia junto com as relações sociais proporcionadas pelo surgimento da *polis*, modelo das antigas cidades gregas. Na Sicília, ainda sob o domínio grego, a retórica foi concebida pelo siciliano Córax e seu discípulo Tísias, ela era apresentada como a arte de persuadir, de qualquer tema, sendo ele verdadeiro ou não. Eles foram os primeiros a formular uma técnica retórica cuja função era orientar os que precisavam se defender em juízo, pois a transição entre um governo tirano para o democrático gerou diversos conflitos judiciários, principalmente para reaver bens e posses tomados pela tirania. Os intelectuais chamados de sofistas foram os primeiros advogados, pois professavam o emprego da sabedoria para intervir em favor das vítimas espoliadas (MEYER, 2007).

A retórica foi trazida a Atenas pelos sofistas Protágoras e Górgias. Ela se desenvolve plenamente com a consolidação da democracia em Atenas, uma das principais cidade-estado da Grécia Antiga. Os gregos elaboraram dois tipos distintos para a retórica, sendo uma com características técnicas e outra como teoria para reflexão.

> Para começar os gregos inventaram a "técnica retórica", como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitava defender qualquer causa e qualquer tese. Depois, inventaram a teoria retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão [...]. (REBOUL, 2000, p. 1)

Em suas contribuições, Górgias demonstrava maior preocupação com as palavras, o seu discurso consistia em elogiar o público sem necessariamente estar pautado na verdade, o que deu a sua retórica uma aparência sofistica. Os sofistas consideravam a retórica como "arte do discurso persuasivo", sendo objeto de um ensinamento sistemático que se baseava numa visão de mundo (REBOUL, 2000). A verdade para os sofistas se tratava de um acordo entre os interlocutores, o discurso precisava ser eficaz, não necessariamente verossímil, e atingisse o convenci-

mento por meio de um argumento que parecesse lógico. Os sofistas passaram a vender os seus saberes a todas as causas, pois, segundo Reboul (2000) a finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder, razão pela qual Platão condenou à retórica e atribuiu um caráter de falso saber. A característica falaciosa atribuída por Platão à retórica foi determinante na sua história, "Seu terreno é o incerto e o vago, o duvidoso e o conflitante" (MEYER, 2007, p. 19). Talvez por isso, o termo retórica ainda seja diretamente relacionado ao uso de uma argumentação falaciosa.

Apesar do posicionamento contrário de Platão à retórica, Aristóteles, discípulo de Platão, elabora a primeira sistematização da retórica atribuindo-lhe um caráter positivo, ela se insere na política e no direito, no discurso literário e na argumentação cotidiana (MEYER, 2007). Em sua obra *Retórica*, ele prepara e divide em categorias os conceitos da retórica, o filósofo afirma que a retórica é a outra face da dialética, pois ambas se ocupam de questões ligadas ao conhecimento e não correspondem a nenhuma ciência específica (COSTA, 2019). O seu estudo da retórica aristotélica compreende três livros, "o primeiro trata do enunciador, de como ele constrói o seu *ethos* na enunciação; o segundo analisa o enunciatário, como ele recebe os argumentos em função do *pathos*; o terceiro estuda a mensagem, o *logos*, como se expressam os argumentos" (FIORIN, 2017, p.19). Aristóteles também classifica os discursos em três gêneros oratórios: Deliberativo - compreende o ato de aconselhar em todos os temas relacionados à cidade; Judiciário – compreende tanto a acusação quanto a defesa de uma tese; Epidítico – compreende o ato de fazer louvor ou censura a determinado membro do grupo. As formulações presentes em sua obra são de grande relevância, pois as classificações efetuadas por Aristóteles ainda são aceitas nos dias atuais, e outras serviram de base para classificações hoje adotadas.

A retórica chega a Idade Média sendo aplicada no ensino escolar para confirmar os valores religiosos e morais da sociedade da época. Segundo Costa (2019), além de sua aplicação no ensino, a retórica fez parte das declamações cerimoniais e dos escritos de autores como Santo Agostinho, que possuía conhecimentos clássicos, especialmente de Cícero e estabeleceu os fundamentos da retórica cristã, fazendo uso da retórica em várias passagens de sua obra *A cidade de Deus.*

Em 1958 Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam *OTratado da Argumentação: A nova retórica*, que segundo Platin (2008)

o uso do "termo *argumentação* constitui uma real inovação e manifesta claramente o movimento de revival, de renascimento, emancipação e refundação dos estudos da argumentação". É importante salientar que a construção de um pensamento autônomo da argumentação surge em um período pós-Segunda Guerra mundial e seus discursos totalitaristas.

3. Teoria da argumentação: nova retórica

Perelman e Olbrechts-Tyteca, com sua nova retórica, resgatam os princípios aristotélicos para a criação do tratado da argumentação, buscam na lógica aristotélica, especificamente no raciocínio dialético, a elaboração para uma análise do raciocínio informal. Essa nova linha de pensamento serve como método para fundamentar análises que ultrapassam os limites da lógica formal. Em o Tratado da argumentação: a nova retórica, a retórica é apresentada como uma teoria da argumentação, os tratadistas trazem o foco para o estudo do logos, abordando de maneira mais restrita o ethos e o pathos, além de conferir à sua teoria um caráter extremamente lógico. Desse modo, "a nova retórica é, então, o discurso do método de uma racionalidade que já não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões" (MEYER, Prefácio in PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. XX).

Estudioso de lógica, Perelman interessou-se pelo invento de uma lógica que fornecesse critérios universais para verificar, por comparação com um padrão, os valores, não os deixando ser definidos de acordo ao interesse de cada um. Este posicionamento surgiu por sua discordância com as postulações positivistas que impunham limites quanto ao papel da lógica, do método científico e da razão, os colocando como métodos úteis somente para a solução de problemas exclusivamente teóricos, deixando a solução dos problemas humanos a cargo da emoção, dos interesses e da violência.

A consequência deste raciocínio ignora a tradição aristotélica, além de desfazer a possibilidade de uma solução racional para os problemas relacionados ao juízo de valor. Perelman não concordava com essa perspectiva e procurou, então, uma racionalidade ética, uma lógica específica para os valores. Em suas formulações, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) modificam a estrutura específica dos argumentos, colocando em evidência o contato com os espíritos e o interesse do orador pela adesão do auditório.

3.1. Os possíveis auditórios

Os tratadistas apresentam a noção de auditório a partir de uma distinção entre auditório universal e auditório particular. O primeiro pode ser descrito como uma idealização do orador; é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes e no que acredita ser capaz de convencê-los, desse modo, cada indivíduo tem estabelecido uma concepção do auditório universal. O segundo é aquele a quem se dirige o interlocutor, sendo formado no diálogo.

Perelma e Olbrecths-Tyteca não colocam em oposição estes dois auditórios, na verdade eles têm uma relação de interdependência, pois a principal característica do auditório é a heterogeneidade, tanto no auditório universal, quanto no auditório particular. Em razão disso, um grupo de pessoas ou um único indivíduo pode agregar características variadas em uma argumentação, uma mulher pode ser, mãe, irmã, filha, dirigente de uma empresa, e isso deve ser considerado pelo orador. Desse modo, o auditório particular é uma redução do auditório universal, ele é admitido uma vez que a argumentação não provoque a adesão do auditório universal, no entanto, é possível que uma tese não seja aceita por causar estranhamento ou não ser admitida pelos membros de um determinado grupo do auditório particular, na medida em que estes indivíduos aceitem somente aquilo que é possível para grupo no qual está inserido.

Reboul (2000) define o auditório universal como uma possível pretensão ou um truque retórico, pois o orador, mesmo sabendo que está argumentando para um auditório particular, constrói um discurso para tentar superá-lo e atingir outros auditórios possíveis. O acordo com o auditório irá depender das premissas selecionadas, pois

> O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lhe podem recusar, seja por não aderirem ao que o orador lhes apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 73)

Perelman e Olbrechts-Tyteca também apontam para existência do auditório deliberativo, visto como uma forma particular de argumentação na qual sujeito delibera sobre como proceder com a elaboração de sua argumentação com vistas a convencer seu auditório.

3.2. O acordo

O orador, tendo deliberado sobre o seu auditório, define quais argumentos irá selecionar para persuadir o seu auditório. Um argumento será determinado como persuasivo ou convincente de acordo com a força que ele é imposto ao auditório. Conhecer os valores e as convicções de um auditório condicionam a elaboração dos argumentos e a adaptação dos discursos do orador, para que ocorra a adesão dos interlocutores, sendo ela pela sua participação mental ou por seu consentimento, criando assim um acordo prévio. Pois,

> Tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo com auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 73)

A argumentação consiste em provocar ou ampliar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas. Desse modo, o orador elabora a sua argumentação a partir do que presume ser aceito pelo seu auditório. Em Perelman e Olbrechts-Tyteca, o responsável pelas atitudes argumentativas do orador sempre será o auditório. O acordo é elaborado a partir da definição deste auditório e está diretamente ligado às crenças de um sujeito ou ao que é partilhado entre ele e um grupo. Desse modo, o orador deve adaptar-se às características do seu auditório para que ocorra a adesão a uma tese, efetivando o acordo por meio de argumentos que possam representar as teses aceitas por um auditório determinado, tendo como objetivo convencê-lo e/ou persuadi-lo. Para isso, faz-se necessário a reflexão no que tange aos diversos discursos presentes na sociedade, que controlam e modelam as pessoas.

O senso comum e a religião propagam alguns dos discursos que mais influenciam os habitantes de uma sociedade. Desta forma, os vendedores ambulantes, enquanto oradores, criam sua tese utilizando argumentos pautados nestas e em outras construções sociais que podem persuadir os passageiros a mudar suas escolhas, e que, muitas vezes, quando relacionados aos aspectos divinos, já enraizados na cultura de uma sociedade, não podem ser contestados. Desse modo, estes vendedores buscam um contato com o auditório ao construir argumentos que consideram as condições sociais do seu auditório, pois

> Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições

> psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 16)

Para que ocorra o contato dos espíritos, "o assentimento dos espíritos à tese apresentada", existe um conjunto de condições, sendo a menor condição, indispensável para uma eventual argumentação, a existência de uma linguagem em comum. O orador deve admitir que não dispõe de uma autoridade sobre o que é dito, ele não convence imediatamente. É necessário persuadir, preocupar-se com os argumentos que utilizará para influenciar seu interlocutor, interessar-se por seu estado de espírito. Sendo assim,

> [...] o orador pode tentar situar o auditório em seus marcos sociais. Perguntar-se-á se o auditório está incluído por inteiro num único grupo social ou se deve repartir seus ouvintes em grupos múltiplos ou, mesmo opostos. Nesse caso, vários pontos de partida sempre são possíveis. De fato, pode-se dividir igualmente o auditório de acordo com grupos sociais – por exemplo, políticos, profissionais, religiosos- aos quais pertencem os indivíduos ou de acordo com valores aos quais aderem certos ouvintes [...]. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 25)

A efetivação de um acordo dependerá dos tipos de objetos de acordo, sendo estes agrupados por Perelman e Olbrechts-Tyteca em dois grupos, um relativo ao real, constituído pelos fatos, as verdades e as presunções, outro relativo ao preferível, composto pelos valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Os fatos são utilizados como ponto de partida para argumentação, o que, segundo Poincaré (*Apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 p. 75), é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos. Eles são dados construídos a partir do real e indicam aquilo que é visto como incontestável em um acordo universal, mas podem ser contestados diante de um acordo particular. As verdades possuem aspectos mais amplos que os fatos, são sistemas mais complexos referentes a ligações entre fatos, que tratem de teorias científicas, filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência. A exemplo, têm-se os vendedores de instituições filantrópicas, cujo objetivo é curar o vício em drogas utilizando também a religião, que costumam utilizar em suas falas teorias religiosas como objeto do acordo, tendo como propósito a adesão do auditório. Diferentemente dos fatos e das verdades, as presunções são premissas que não possibilitam uma adesão completa, definitiva, pelo contrário, em um determinado momento, ela deve ser reforçada por outros elementos.

As presunções são notadas na fala de vendedores quando os mesmos informam sobre a necessidade de venda do produto para sanar a dificuldade na compra de remédio para um parente, por exemplo. Ao trazer à tona sua vida pessoal, principalmente quando se fala de saúde, esse vendedor não possibilita, de imediato, uma incredulidade, por parte do auditório, mas ele deve intensificar sua fala com outros elementos. Alguns vendedores, bem como os pedintes ou os vendedores pedintes, utilizam a receita médica como comprovação e outros trazem detalhes dos problemas em uma pequena narrativa pessoal. As presunções estão ligadas ao normal e ao verossímil, ao que é habitual e que pode ter validade até que o contrário seja posto em evidência. Assim,

> [...] a presunção de que a qualidade de um ato manifesta a da pessoa que o praticou; a presunção de credulidade natural, que faz com que o nosso primeiro movimento seja acolher como verdadeiro o que nos dizem e que é admitido enquanto e na medida em que não tivermos motivo para desconfiar; a presunção de interesse, segundo a qual concluímos que todo enunciado levado ao nosso conhecimento supostamente nos interessa; a presunção referente ao caráter sensato de toda ação humana (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 79)

O normal para as presunções é algo que ocorrerá ou já ocorreu. "Presume-se, até prova em contrário, que o normal é a base com a qual podemos contar em nossos raciocínios" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 80) a partir de experiências comuns. O normal possibilita a convicção de que um determinado acontecimento é habitual, está ligado a algo semelhante, que já existe. A noção de normal e o seu estabelecimento dependerão do grupo de referência, pois todas as presunções baseadas no normal implicaram um acordo com esse grupo.

Esses usos serão determinados a partir da identificação do seu auditório. Refletir sobre o auditório leva a pensar quais possibilidades influenciarão suas decisões, pois "o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 26-7). A definição por Perelman, do auditório universal gerou a busca por uma técnica argumentativa que ultrapasse o limite particular e possa ser utilizado para qualquer auditório. Essa pretensão é alcançada pela persuasão e convencimento, sendo respectivamente, uma ligada ao auditório particular e a outra, ao auditório universal. Porém, Perelman reconhece a dificuldade em realizar esta distinção a partir destes auditórios.

O auditório dos vendedores ilustra essa dificuldade, visto que ele é constituído por um público variado e que pode sofrer alteração de acordo com o trajeto do ônibus. Por essa razão, os vendedores usam questões sociais para persuadir, acreditando também que o entendimento da sua realidade por parte dos passageiros possibilitará uma maior adesão da sua fala. É através da realidade social vivida pelo vendedor, realidade que o influencia e molda as suas atitudes, que ele, enquanto orador, irá construir sua argumentação. Sabendo que essa mesma realidade social pode ser compartilhada por seu auditório, o orador define quais argumentos irá selecionar para persuadir. Um argumento será determinado como persuasivo ou convincente de acordo com a força que ele é imposto ao auditório.

3.3. Persuadir e/ou convencer

A construção das possibilidades argumentativas deve ser por meio da persuasão ou do convencimento. A persuasão está para as emoções, enquanto o convencimento está para a razão. Deve-se conhecer o seu auditório para que o orador consiga produzir o seu argumento, sabendo exatamente se ele quer convencer ou persuadir, pois convencer alguém não significa persuadi-lo, ainda que ambos possam ocorrer. Se o objetivo do orador é obter um resultado, persuadir é mais importante que convencer, porém se o caráter racional da adesão for colocado como mais importante, convencer terá papel mais importante que persuadir. Sendo a persuasão o foco dos vendedores, o uso do discurso religioso, por exemplo, pode ser considerada uma regra já estabelecida pela maioria dos vendedores, seja no momento que antecede a venda de um produto, ou na entrega dele ao passageiro, mas principalmente quando alguém compra o produto. Os vendedores estão sempre dispostos a inserir na fala uma pregação religiosa ou a utilizarem uma palavra específica de alguma religião como: *irmãos, o pai, nosso senhor, aquele que nos deu a vida*, entre outras.

A persuasão está associada à convenção, já que, para que os outros façam o que você deseja, é necessário convencê-los a tal coisa. Sendo assim, persuasão, convencimento e convicção ligam-se por meio da tentativa de fazer com que o auditório se sinta próximo daquilo que ouve, crie uma espécie de ligação ideológica e passe a executar uma ação a respeito, já que essa ligação ideológica os faz entrar em concordância com o que o orador diz, produzindo uma convicção de que existe uma opinião compartilhada, sendo assim,

> [...] quando é válida para cada qual, ao menos na medida em que este tem razão, seu princípio é objetivamente suficiente e a crença se chama *convicção*. Se ela tem um fundamento apenas na natureza particular do sujeito, chama-se *persuasão.* A persuasão é mera aparência, porque o princípio do juízo que está unicamente nos sujeitos é tido por objetivo. Assim, um juízo desse gênero só tem um valor individual e a crença não pode comunicar-se... Logo, a persuasão não pode, na verdade, ser distinguida subjetivamente da convicção, se o sujeito imagina a crença apenas como simples fenômeno de seu próprio espírito; mas a experiência que se faz no entendimento dos outros, dos princípios que são válidos para nós, a fim de ver se eles produzem sobre uma razão alheia o mesmo efeito que sobre a nossa, é um meio que mesmo sendo somente subjetivo, serve não para produzir a convicção, mas para descobrir o valor particular do juízo, ou seja, o que nele é apenas simples persuasão... Posso guardar para mim a persuasão, se me dou bem com ela, mas não posso nem devo fazê-la valer fora de mim. (KANT, 1927, p. 634-5 *apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 31-2)

O orador, compreendendo, principalmente, que argumentar é saber persuadir, é motivar o outro a fazer o que queremos com autonomia, busca efetivar o acordo, utilizando argumentos. Os argumentos que tornam possíveis a persuasão podem fazê-la com qualquer auditório visto que o auditório universal é composto por membros de grupos que constituem um auditório particular.

4. A teoria da argumentação na fala do vendedor ambulante

Os vendedores, enquanto oradores, ao escolherem as premissas da sua argumentação, selecionam também os elementos que serão utilizados, a partir das teses já aceitas pelo auditório, visando prender a atenção deste, fomentando, assim, interesse pela fala do outro. Além disso, nota-se que os vendedores sabem delimitar a maneira pela qual os elementos devem ser apresentados ao seu auditório e quais deles podem determinar ou não a aceitação da sua argumentação. Para compor a análise, foram feitos três recortes na fala do vendedor nomeado aqui como “vendedor de balas”.

4.1. Vendedor de balas

Este vendedor constrói uma argumentação persuasiva na qual irá expor o argumento pragmático, em que ocorre uma relação de causa e efeito, através da qual são relatadas as causas de determinado fato, sendo este a escolha pelo trabalho como ambulante. Em sua argumentação, cau-

sa e consequência tem seus sentidos alterados, a conseqüência, desemprego, ganha sentido de causa, a venda dos produtos, ou seja, o desemprego, geralmente empregado como causa para algo, torna-se consequência. O normal seria o desemprego ser apresentado como causador para permanência deste indivíduo como vendedor, mas aqui a causa é representada pela venda do produto e a consequência é a superação do desemprego. Essa mudança faz surgir uma nova motivação para a inserção deste indivíduo no mundo do comércio informal. Porém essa determinação de apenas um meio específico para chegar a um objetivo pode levar o comprador a pensar que ele poderia encontrar um meio mais eficaz, até mesmo um emprego formal, para alcançar os seus objetivos. Essa análise do processo argumentativo é embasada a partir recorte nº 1, exposto a seguir:

> "Olha só, eu estarei entregando em tuas mãos, ta legal, gente? [boa tarde, Deus abençoe] Este é o fruto instrumento desse meu trabalho, pro pessoal segurar, ele é apenas um incentivo, ta legal, a cada dia para esse meu trabalho [boa tarde]. Lembrando para todos que a compra desse material, gente, ela não é obrigatória, mas também, porém, elas são bem vindas. Sabe por que elas são bem vindas, pessoal? Porque através da venda desse material que a cada dia que vem se passando eu venho conseguindo conquistar os meus objetivos e venho conseguir ai superar o desemprego."

O vendedor também tenta chamar a atenção dos passageiros elencando características positivas do produto. Eles são "deliciosos e saborosos", tem "um sabor especial" e qualidade comprovada por sua validade, mas, diante de tantas qualidades, o que talvez atraia mais a atenção para o produto é o pouco custo, o que pode ser visto no recorte nº 2:

> "O que eu acabo de entregar em tuas mãos hoje ele é mais um produto que é da qualidade da samys, ta legal, gente. Como também vocês podem estar observando, são aí os deliciosos e saborosos caramelos de frutas, pessoal. Eu estou trazendo hoje aqui em tuas mãos. Ele é um sabor especial com apenas quatro deliciosos sabores, framboesa, uva, maçã verde e laranja. Todas as embalagens são lacradas, embaixo contém a data de validade aonde por apenas um real, pessoal."

No decorrer da fala do vendedor nota-se que sua argumentação é composta por palavras que estimulam a atribuição de um sentido diferenciado ao ato de compra, este teria um valor não comercial, mas sim colaborativo. Tais palavras, como: *colaboração* e *apenas* reforçam o teor assistencial da argumentação. Quando o vendedor diz estar pedindo uma colaboração, aquele que ouve será imediatamente tocado, irá acreditar que deve ajudar. Isto é evidenciado no recorte nº 3:

> "Gente, olha só, não é dois reais não, ta! É uma colaboração de apenas um real, vocês vão adquirir os caramelos. Tenha um boa tarde para todos, tenha um ótimo fim de semana, que deus abençoe a família de cada um de vocês, ta legal gente. Lembrando pessoal é apenas um real, ta legal, gente."

Nota-se, assim, que a fala deste vendedor é construída para persuadir os passageiros de que a compra do produto acarretará em uma ajuda a um indivíduo que se encontra em um momento delicado. Ao utilizar o desemprego como argumento principal, esse vendedor consegue atingir um grande número de pessoas, seu auditório será constituído por aqueles que passaram pelo desemprego e aqueles que não desejam ficar desempregados. O passageiro é, no plano sentimental, persuadido a acreditar que a obtenção do produto não é o mais importe naquele momento, mas sim a ajuda que ele estará prestando a alguém. Sendo assim,

> Um mesmo acontecimento será interpretado, e valorizado diferentemente, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências. [...] De um modo geral, o fato de considerar ou não uma conduta como meio de alcançar um fim pode, portanto, por essa razão, constituir o objeto essencial de uma argumentação. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 308)

Outro ponto importante na argumentação deste vendedor é a forma utilizada para despedir e para apresentar o produto. Assim como outros vendedores dos coletivos, este antecede a venda com a entrega dos produtos e imediatamente, ao entregar o produto, o vendedor profere *boa tarde, que deus abençoe*. Ao terminar a apresentação do produto da tese – desemprego- que fundamenta sua argumentação, o vendedor diz "um boa tarde para todos, tenha um ótimo fim de semana, que deus abençoe a família de cada um de vocês, ta legal gente?", pois conhecendo os valores e as convicções de um auditório, que em sua maioria tem uma aproximação com alguma instituição religiosa, os vendedores compreendem que o uso de determinadas falas pode persuadir e convencer um maior número de passageiros, fazendo-os efetivar a compra do produto por acreditarem estar ajudando um necessitado.

5. *Considerações finais*

A Teoria da Argumentação proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca revigorou a retórica clássica, não como reprodução do passado, mas sob novas perspectivas e execução diferenciada. A argumentação já não é mais concebida como um desdobramento de um

raciocínio lógico excluído da relação interpessoal, a nova retórica reconhece que existem teses conflituosas a serem discutidas e que o auditório deve ser o foco para o desenvolvimento de toda a argumentação e a partir disso entender a argumentação como campo do verossímil, do provável, construindo o discurso pautado no que é plausível.

A partir da observação das estratégias argumentativas dos vendedores ambulantes dentro do transporte público da cidade do Salvador, procurou-se identificar e retratar os conceitos fundamentais da Nova Retórica. É possível notar, então, que toda a construção da fala e a forma como ela é utilizada, é pensada de acordo com o auditório, convencendo e/o persuadindo os passageiros a adquirirem os produtos oferecidos pelos vendedores. O processo comunicativo estabelecido entre os vendedores e os passageiros revela as construções persuasivas utilizadas pelos mesmos no momento da venda do produto.

A forma de falar, a escolha do tom, a forma com que se dirigem aos passageiros, a definição e utilização de crenças que podem ser compartilhadas, formam a argumentação dos vendedores, objetivando estabelecer uma relação com o passageiro, conseguir sua atenção. Além disso, para obter êxito, os vendedores persuadem não só pelo discurso oral, mas pela junção coerente da fala à aparência, pois não seria convincente construir uma fala a partir da pobreza sem a exibição dos signos visuais dessa pobreza. Fica claro que suas técnicas argumentativas, construídas por uma fala apelativa à solidariedade dos seus ouvintes, apresentada como um pedido de ajuda, revelam a marginalização destes indivíduos frente às exigências da vida em uma sociedade capitalista, tornando possível definir a sua posição na sociedade, e, principalmente, a reflexão sobre a grave questão social do desemprego e do trabalho informal em Salvador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antonio Suarez. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 11. ed. Cotia-SP: Ateliê, 2008.

AMOSSY, Ruth. A *Argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Edipro, 2011.

COSTA, Ricardo. A retórica na Antiguidade e na Idade Média. *Revista Transformação*, 2019, v. 42, São Paulo. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/9605. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

MANELI, Mieczyslaw. *A nova retórica de Perelman*: filosofia e metodologia para o século XXI. São Paulo: Manole, 2004.

MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística:* fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.p. 439-73

MEYER, Michel. A retórica. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Nova Biblioteca 70, 1994.

PLATIN, Christian. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.

Perelman, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Orgs). *Discurso e Textualidade.* Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 177- 209

PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DOS VERBOS IR, CHEGAR E DAR: DE PREDICADOR A AUXILIAR

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)
patypires@hotmail.com
Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha (UESB)
ncbbrocha@gmail.com
Milca Cerqueira Etinger Silva (UESB)
milcacerqueira@gmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos os usos não prototípicos dos verbos *ir*, *chegar* e *dar* na língua portuguesa falada no Brasil. Nesse sentido, partimos da hipótese de que tais verbos vêm percorrendo um caminho rumo à gramaticalização, em nível morfossintático e semântico, na medida em que passam da condição de verbo pleno a verbo suporte/auxiliar na língua em uso. Assim, com base no Funcionalismo Norte-Americano, que considera a língua em situações reais de comunicação (GÍVON, 1995), o nosso objetivo geral é o de analisar o processo de gramaticalização (HOPPER, 1991) dos verbos *ir*, *chegar* e *dar* – considerando, nesse processo, os aspectos formais e funcionais – nos diversos contextos de uso da língua portuguesa falada, mais especificamente, em Vitória da Conquista-BA. Como objetivos específicos, é nossa pretensão mapear sincronicamente as ocorrências com os verbos em estudo, considerando as perspectivas estabelecidas pela Tradição Gramatical e pela Tradição Linguística, e analisar o processo de gramaticalização que resulta no surgimento de novas funções gramaticais. Para tanto, recorremos a dados extraídos dos *corpora* orais da região, o *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e o *Corpus* Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC).

Palavras-chave:
Chegar. Dar. Ir. Gramaticalização.

ABSTRACT

In this research, we investigated the non-prototypical uses of the verbs *to go*, *to arrive* and *to give* in the Portuguese language spoken in Brazil. In this way, we started from the hypothesis that these verbs have been following a path towards grammaticalization, at the morphosyntactic and semantic level, how they moved out a full verb to a support / auxiliary verb in the language in use. Thus, based on the North American Functionalism, which considers language in real situations of communication (GÍVON, 1995), our general objective is to analyze the grammaticalization process (HOPPER, 1991) of the verbs *to go*, *to arrive* and *to give* – considering, in this process, the formal and functional aspects – in the different contexts of use of the Portuguese language spoken, more properly, in Vitória da Conquista-BA. As specific objectives, it is our intention to synchronously map the occurrences with the verbs under study,

considering the perspectives established by the Grammatical Tradition and the Linguistic Tradition, and to analyze the grammaticalization process that results in the emergence of new grammatical functions. To do so, we used data extracted from the oral corpora of the region, the Corpus of the Portuguese Popular of Vitória da Conquista (Corpus PPVC) and the Corpus Portuguese Cult of Vitória da Conquista (Corpus PCVC).

Keywords:
To arrive. To give. To go. Grammaticalization.

1. Introdução

A dinamicidade linguística é nitidamente evidente quando nos atentamos para as variações que surgem nos diversos contextos sociocomunicativos. Dessa forma, baseadas na perspectiva funcionalista norte-americana (GÍVON, 1995), buscamos compreender as motivações responsáveis pela emergência das variantes. Sendo assim, com o entendimento de que a língua é fruto de uma interação social, dedicamo-nos, neste trabalho, a analisar os usos dos verbos *ir*, *chegar*e e *dar* a partir da função que exercem em contextos reais de comunicação, mais precisamente, no português falado em Vitória da Conquista.

Neste trabalho, para compreendermos o processo de variação e mudança linguística pelos quais passam os verbos em estudo, partimos das seguintes hipóteses: 1. o item linguístico *ir* vem passando por um processo de gramaticalização, em nível morfossintático e semântico; 1a. a estrutura tipo desse verbo como auxiliar [V1ir + V2] apresenta uma a construção do futuro em direção a uma forma analítica; 1b. a trajetória de dessemantização do verbo *ir* ganha uma nova função gramatical mais abstrata, partindo da noção de espaço para a noção de tempo; 2. o verbo *chegar* em estruturas do tipo [V1 (e) + V2] exerce função de verbo auxiliar; 2a. A auxiliaridade de *chegar* em estruturas perifrásticas é resultante do processo de abstratização do item rumo à gramaticalização; 2b. A abstratização de *chegar* envolve processos cognitivos, próprios da mente humana, como por exemplo, a metáfora e a metonímia; 2c. Estruturas do tipo [V1 (e) + V2] nas quais V1 não é um verbo prototipicamente auxiliar, apesar de novas, expandem-se e se fixam na Língua Portuguesa falada no Brasil; 3. O verbo *dar* exerce a função de auxiliar quando se une a um elemento nominal, constituindo uma estrutura do tipo [Vdar + SN], formando um todo significativo; 3a. Este verbo, enquanto auxiliar, passa pelo processo de abstratização, o que resulta na perda do seu valor morfossintático e semântico prototípicos; 3b. A auxiliaridade do *dar* – em uma

estrutura tipo [Vdar + SN]– apresenta uma carga semântica múltipla, o que contribui para a construção de novos significados em distintos contextos de uso.

Para o entendimento da língua em uso, apresentamos – a partir das hipóteses por nós levantadas no presente trabalho – o diálogo entre as ocorrências com os verbos em estudo e a teoria Funcionalista Norte – Americana,com base nos estudos de Hopper (1991), Givón (1990, 1995), Guy (2001), Heine (2003), Hopper e Traugott (2003).

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta Introdução; trazemos a seção *O Funcionalismo Norte-Americano*, na qual abordamos brevemente alguns conceitos que explicam os fenômenos em análise. Na seção *2.1. Gramaticalização dos verbos chegar, dar e ir*, tratamos do fenômeno responsável pela mudança lexical dos itens; na seção 3, apresentamos o *Corpora* utilizado; na seção 4, *Análise e discussão dos dados*, expomos, brevemente, a interpretação dos dados*;* na seção 5, realizamos as *Considerações finais.*

2. Funcionalismo norte-americano

Os estudos funcionalistas consideram que há uma aparente instabilidade inerente ao sistema linguístico motivada pelas práticas discursivas dos falantes. Dessa maneira, a gramática é constituída a partir do discurso, no qual as estruturas sintáticas se ajustam a novas funções/significados. Ou seja, a gramática é determinada pelo uso, que, no decorrer do tempo, dá forma ao sistema linguístico. Sendo assim, a pesquisa funcionalista investiga não apenas as estruturas sintáticas, mas se concentra na integração dos componentes semânticos e pragmático-discursivos. Isso quer dizer que o componente formal, representado pela estrutura linguística, e o componente funcional são vistos de maneira integrada.

De acordo com essa abordagem, a princípio, as estruturas linguísticas têm seus contextos originais mais icônicos[219] e, por meio da frequência de uso e convencionalização social, regularizam-se posteriormente e perdem suas características originais em prol da sistematização

[219] Diferente da designação apresentada por Saussure (2006 [1916]), em que o signo linguístico é arbitrário, ou seja, não há uma motivação entre o significante e o significado, o Funcionalismo define que há uma correlação entre a forma e a função: a estrutura da língua reflete de alguma maneira a experiência humana (GIVÓN, 1984).

gramatical. Portanto, considera-se que a arbitrariedade é consequência, entre outras questões, dos desgastes do significado primário das formas linguísticas. Diferente do Estruturalismo que enfatiza o princípio da arbitrariedade, o Funcionalismo não considera as estruturas autônomas, mas sim motivadas por pressões de uso e por processos de ordem cognitiva, tais como a metaforização e a metonimização.

Nessa perspectiva, referente aos processos de cognição, é possível apreender que a *metáfora* é um mecanismo de transferência conceptual, enquanto que a *metonímia* se responsabiliza em aproximar diferentes domínios cognitivos, partindo, sempre, de uma motivação pragmática, que contribui para reinterpretação de um item linguístico de acordo com os contextos. Lima-Hernandes (2011, p. 31) apresenta o seguinte quadro que resume as diferenças entre a metáfora e a metonímia:

Quadro 9: Diferenças entre Metonímia e Metáfora.

Metonímia	**Metáfora**
Nível sintagmático	Nível paradigmático
Reanálise (abdução)	Analogia
Implicaturas conversacionais	Implicaturas convencionais
Opera por meio da inter-relação sintática dos constituintes	Opera por meio de domínios conceptuais

Fonte: Bisang (1998, p. 16).

A partir do que expõe Ullmann (1964), em uma visão pré-estruturalista, a *metáfora* e a *metonímia* se complementam e, de acordo Traugott (1988), não há como separá-las, pois, enquanto a metáfora se ocupa na solução de problemas de representação, a metonímia se associa à solução de problemas na informatividade e relevância na comunicação. Por resultado dessa associação na solução de problemas, a metáfora e a metonímia "(...) ajudam a explicar a mudança de um item lexical ou de uma estrutura maior ou construção mais gramatical" (LIMA-HERNANDES, 1991, p. 31). Dado o exposto, entendemos que, nas estruturas do tipo [V1 (e) + V2] e [Vdar+ SN], em que os verbos *ir*, *chegar* e *dar*, respectivamente V1 e Vdar, se comportam como verbos auxiliares de V2e, no caso do *dar*, do SN.

Dessa forma, para maior expressividade, os mecanismos metafórico e metonímico permitem ao usuário construir expressões do tipo: (i) Com o verbo *ir*: a. *vou* cantar na festa; b. *vai* acontecer uma tragédia; (ii) Com o verbo *chegar*: a. Eu *cheguei* e disse: o barco tá furado, vamos re-

mar mais rápido; c*hega* dizer bem alto pra ela escutar; b. *Chega* de falação; (iii) com o verbo *dar*. a. A terra é tão boa que *deu* frutos à vontade; b. As tragédias que passam na televisão *dão* angústia. Diante dos exemplos expostos, observamos que a materialização das expressões linguísticas com os verbos em análise surge em situações reais de uso associados aos processos cognitivos dos falantes, os quais permitem aos itens em estudo exercerem distintas funções – que convivem com funções já existentes na língua – e se convencionalizaremno português brasileiro por meio do seu uso e da consequente rotinização.

Vale destacarmos que não é possível, neste trabalho, abordarmos todos os conceitos que orientam os estudos sobre a variação e a mudança das línguas, mas, se tratando do processo de gramaticalização, faz-se necessário abordarmos os cinco princípios de Hopper (1991), uma vez que esses princípios perpassam e contribuem para o processo de gramaticalização, que será relevante para a análise que propomos. Dessa maneira, destacamos os princípios de Hopper (1991, p. 21) os quais estão presentes no processo rumo à gramaticalização dos verbos *ir*, *chegar* e *dar*:

(i) Estratificação (*layering*): de acordo com esse princípio, "camadas" antigas de uso da língua não são necessariamente descartadas quando novas "camadas" surgem. Em outras palavras, "camadas" novas (verbo na função de auxiliar) e antigas (verbo na condição de pleno) podem coexistir.

(ii) Divergência (*divergence*): Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007) esclarecem que a forma antiga, ou aquela da qual se originou a forma nova no processo de gramaticalização não se altera e mantém-se autônoma, sujeita a mudanças que são próprias de sua classe, inclusive pode vir a sofrer um novo processo de gramaticalização.Vale dizermos que os verbos *ir*, *chegar* e *dar*, na condição de verbo pleno - indicam, respectivamente, movimento e transferência – continuam existindo, como se tomassem caminhos diferentes.

(iii) Especialização (*specialization*): Como exemplo de um item em especialização, Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007) citam o uso da expressão pronominal a gente e o nós, o primeiro vem ocupando as posições sintáticas de forma preferencial. Referente a presente pesquisa, verbos em estudo que, antes, ocupavam a função de pleno, vêm ocupando a condição de auxiliar acoplado a outras construções, tais como:

verbo e Sintagma nominal, formando um novo padrão de uso, [V1 + V2] e [Vdar+ SN], evidenciando a possibilidade dos verbos em estudo se apresentarem com características e atuação que se diferem do seu sentido pleno para sentidos mais abstratos.

(iv) Persistência (*persistence*): trata-se da permanência de vestígios do significado primeiro, lexical, depois que uma forma passa pelo processo de gramaticalização, saindo de uma função lexical para outra gramatical, com a subsistência de seus significados lexicais. Determinadas características existentes nos três verbos em análise continuam a ser percebidas nos verbos após a gramaticalização. Assim, aventamos que os verbos *ir* e *chegar*, enquanto auxiliar: *Vou estudar* e *cheguei e falei* apresentam ideia de movimento, não movimento espacial, mas, sim, movimento temporal. Já o verbo *dar*, em: *darei entrada na documentação* apresenta resquício de sua função prototípica, a qual faz referência à atribuição.

(v) Decategorização: é quando um item gramaticalizado tem seu estatuto categorial diminuído, possibilitando o surgimento de formas híbridas. Esse princípio implica perda de propriedades morfossintáticas da forma fonte e, também, perda do caráter de independência, passando a forma a adquirir características de categorias mais gramaticalizadas. Podemos perceber que o verbo *ir* e *chegar* deslocam-se da função de pleno para a função de auxiliar.

Para Hopper (1991), os princípios acerca do processo de gramaticalização se justificam, porque a estrutura linguística é constituída de um sistema adaptativo. Na próxima seção, apresentamos o percurso dos verbos *chegar*, *dar* e *ir* rumo à gramaticalização.

2.1. Gramaticalização dos verbos chegar, dar e ir

No estudo funcionalista, as pesquisas que analisam a mudança e a variação linguística ganharam um enfoque especial, com o princípio da Gramaticalização, descrita por Meillet (1912), como um percurso de categorias lexicais a gramaticais, ou, conforme Kurylowicz (1975), de categorias menos gramaticais a mais gramaticais. A descrição da trajetória das categorias tem o objetivo de compreenderas propriedades estruturais

da forma – como o fenômeno de perda de material fonético, ocasionado pelo uso –, e da função – como abstratização e polissemia. Esse processo mostra o aspecto maleável, instável e, ao mesmo tempo, regular da gramática, demonstrando um percurso de criação de novas funções gramaticais, novas categorias e a passagem do léxico para a gramática ou a passagem de funções menos gramaticais para funções mais gramáticas (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, HEINE *et al*., 1991).

Heine e Traugott (1991) apresentam uma escala representativa nos quais categoria linguísticas passam por um percurso, conforme apresentado no esquema abaixo.

Pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

Segundo Rocha (2017), essa trajetória linear de categorias conceptuais, o elemento da escala pode passar para categoria a sua direita. Fato que ocorre com o verbo *ir*, que passa da indicação original de espaço para uma interpretação temporal. Com o verbo *chegar* que parte de verbo pleno com indicação de movimento de um ponto fixo X para um ponto fixo Y, para função de verbo auxiliar, em determinados contextos, como nas perífrases verbais. E, o verbo *dar* que parte de verbo pleno para exercer funções que evocam a polissemia.

Cunha, Costa e Cezário (2016) descreve o processo de gramaticalização da seguinte maneira:

> [...] na trajetória dos processos de regularização do uso da língua, tudo começa sem regularidade, exatamente por ter acabado de começar, mas se regulariza com o uso, com a repetição, passando a exercer pressão suficiente para fazer com que o que no começo era causístico, se fixe e se converta em norma, entrando na gramática. (CUNHA; COSTA; CEZÁRIO, 2016, p. 42)

Nessa citação, Cunha *et al*. (2003) evidencia o processo em que uma nova categoria é criada. Podemos considerar, por exemplo, que o verbo *ir* passou, a princípio, por uma ambiguidade, como no enunciado (01) retirado do *corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista,

(01) "*A gente vai viajar*" (DFP – PCVC)

Notamos, também, nessa mudança de categoria o processo de metaforização, uma vez que, se pensarmos no verbo *ir*, por exemplo, podemos extrair do enunciado (01) dois sentidos: o de deslocamento de espaço físico e o de tempo futuro. Com a frequência de uso, essa estrutura (verbo *ir* + verbo no infinitivo) passa a ser convencionalizada e transpa-

rente, e o verbo *ir* ganha uma nova função: a de auxiliar temporal, e, consequentemente, perde seus traços prototípicos e se torna regular na língua. Assim, as desinências do futuro do indicativo, por exemplo, *-rei, rás, rá, remos, reis, rão* se convencionalizaram a partir do uso da perífrase constituída pelo verbo haver. Ou seja, na trajetória: hei de amar < amar hei < amarei, surgiu a forma sintética de futuro. Podemos destacar que no início desse processo, antes de se constituir como perifrástica de futuro, a perífraseconstituídapelo verbo *haver* codificava ideia de obrigatoriedade (SILVA, 2015, p. 64).

Percebemos, nos enunciados, que o verbo *chegar* deixa de exercer sua função prototípica, no excerto (02) e passa a apresentar em (03), temos uma estrutura do tipo perifrástica, nas quais V1 é o verbo *chegar* e V2, nesses casos, verbo de elocução.

(2) INF: Fez ela chorá horrores conversô bastante com ela que acabô acalmando mais e foi pra casa, aí chegano lá a mãe dela queria por quê queria me pegá, queria por quê queria me bat... (LMRJ *corpus* PPVC);

(3) INF: Pedro ficou parado... o queixo caiu por que só eu que falava na aula de Pedro praticamente, né? Era eu e Sirlene e aí Pedro fez esse comentário, Pedro ficô parado observando ele assim, mas Pedro não tem contato, não tinha nem contato com criança, ‘tão ele achou surpreendente, uma amiga minha chegou e falou: “é um anão, seu filho não é uma criança, é um anão”. [LSSM *corpus* PPVC].

Observamos, diante dos exemplos apresentados, que, em (2), o verbo *chegar* exerce sua função prototípica, enquanto em (3) há um distanciamento da prototipicidade, uma vez que – nesse enunciado – verbo que indica, apenas, como marca de um turno discursivo...

Verificamos, também, nesses *corpora* a natureza polissêmica do verbo *dar* e o processo de gramaticalização do *dar* ao adquirir novas nuances semânticas. Vejamos, a seguir, os excertos (4), (5) e (6):

(4) Aí o pai dá um livro pra ele. (JLS *Corpus* PCVC).

(5) Os docentes pra que vão passar aquela educação dá a eles mais qualificação, dá a eles recursos. (LCS *Corpus* PCVC).

(6) Só tem um vizinho que de vez em quando gosta de dá uma festinha no final de semana e perturba o sono (ASA Corpus PCVC).

Ao observamos o comportamento do verbo *dar* nos exemplos apresentados, notamos que, em distintos contextos, o *dar* adquire cargas semânticas variadas à medida em que se distancia do seu valor canônico de transferência. Nesse processo de variação e mudança, podemos esquematizar um *continuum* de categorias:

+ prototípico > - prototípico

verbo pleno > verbo pleno abstrato > verbo suporte

Essa mudança escalonar écaracterizada como unidirecional[220] – do léxico para a gramática – e parte do pressuposto de que uma mudança ocorre em uma direção específica da qual não pode ser revertida. No caso do verbo *ir, chegar e dar*, essa proposta de trajetória unidirecional se dá do léxico para gramática

Na seção 3, discorreremos sobre os *corpora* da pesquisa.

3. Corpora da pesquisa

As amostras da presente pesquisa são constituídas pelos *corpora* do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC) e do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC).

Os *Corpora* observados são constituídos por entrevistas orais, as quais foram realizadas a partir de uma interação comunicativa entre o informante – pertencente à comunidade conquistense – e o entrevistador. A amostra para a realização da pesquisa é construída da seguinte forma: 48 (quarenta e oito) gravações realizadas; desse total, 24 (vinte e quatro) entrevistas foram realizadas com falantes que tinham, no mínimo, 11 (onze) anos escolaridade, constituindo assim o corpus do Português Culto de Vitória da Conquista; 24 (vinte e quatro) entrevistas executadas com informantes sem escolaridade ou com apenas 5 (cinco) anos de escolarização, formando o Corpus do Português Popular de Vitória da Conquista. Em cada amostra de 24 (vinte e quatro) entrevistas, há 12 (doze) informantes pertencentes ao sexo feminino e 12 (doze), ao sexo masculino. Considerando os critérios mencionados, os *Corpora* foram divididos em três faixas etárias: (i) faixa etária I (15 anos a 25 anos de idade); (ii) faixa etária II (26 anos a 50 anos de idade) e (iii) faixa etária III (mais de 50

[220] Essa proposta de unidirecionalidade já é questionada por diversos autores, como Castilho 2004); Silva (2015) e outras abordagens de cunho funcional, como a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

anos de idade).

Diante do que foi discorrido sobre os *corpora* da pesquisa, vale ressaltar que os fenômenos linguísticos – percebidos nas amostras em análise – foram observados sob as premissas teóricas da abordagem Linguística Funcional Norte-Americana.

Na próxima seção, apresentamos, brevemente, a análise dos dados.

4. Análise de dados

Assim, podemos afirmar que o*ir* acumula duas funções: (i) a de verbo pleno, com sentido de deslocamento, como no enunciado (02), e a de auxiliar verbal de futuro como em (03):

(02) Mais escolas, mais... professores que queira, assim, ensinar com amor, que... tenha assim alguma coisa que...que as crianças hoje *as vez*-**vai** pra escola por causa do... da falta, causa da bolsa família, *as vez* elas *num* tão indo por *querê estudá*, por *querê aprendê*. Então eu ach'que tem que...ter alguma coisa, assim, que incentiva mais elas *nas escola*. (ACMG – PCVC)

(03) Das manifestações, eu ach'que foi válida, mas assim, eles usaram a *manifestações* pra poder agredir as pessoas, pra poder quebrar, então assim, não é assim que **vai conseguir** alguma coisa, então tem muitas pessoas que queria tá ali na rua pra fazer o mal às outras pessoas, então *aproveitô* a oportunidade e fez isso, então eu ach' que não seria dessa forma né, seria in' pras ruas, *pedino* né, justiça, pedin' outras coisas, não fazen' esse tipo de coisa que eles *fizeru*. (ACMG – PCVC)

Compreendemos, então, *apriori*, o *ir*, em determinado contexto, se desenvolve "metaforicamente a partir da pressuposição de futuridade que existe no movimento espacial". (NEVES, 2004, p. 136). Assim, fica implicado que as categorias espaciais podem licenciar implicaturas temporais.

Martelotta (2011, p. 95) apresenta, então, um estudo com o verbo *ir*, que tomamos aqui por analogia, por apresentar, assim como o verbo *chegar*, a característica de movimento, cuja gramaticalização como auxiliar de futuro em Português demonstra que o novo uso de *ir* é inferido a partir de contextos ambíguos, como no exemplo do autor: "Ele vai falar com Paulo", que pode significar: 1. Que há um ente que se move até

Paulo em um determinado lugar e fala com ele, ou, pode ser apenas, 2. Uma indicação de que a ação acontecerá no futuro. Da mesma maneira, observamos que expressões com o verbo *chegar* se sujeitam as mesmas condições do verbo *ir* na passagem de verbo pleno a verbo auxiliar, como em: "Ele chegou falou com Paulo o que bem queria", que pode indicar: 1. Que alguém se movimentou do ponto X até Paulo e falou o que bem queria, como é possível que, 2. O verbo *chegar* esteja apenas aspectualizando a ação de falar com Paulo no passado.

Exemplos de estruturas em que o verbo *chegar* passa de pleno a auxiliar se enquadram no processo de gramaticalização em um princípio cognitivo específico, como afirma Lima-Hernandes (2011, p. 30), que é o da exploração de velhas formas para novas funções.

Reiterando que a variação e a mudança são processos inerentes à língua, uma vez que sua estrutura linguística está sujeita a pressões de uso quando inserida em contexto discursivo (MARTELOTA; AREAS, 2003), conjecturamos que o verbo *dar* é um item polissêmico, o que o permite apresentar – em distintos contextos interacionais – valor morfossintático e semântico distinto da sua função prototípica. Diante disso, observamos nos excertos a seguir que o *dar* percorre uma trajetória de gramaticalização

(4) INF: Eu me lembro que ela me tirô num amigo secreto e me **deu** um disco, um LP na época. (PARC Corpus PCVC)

No excerto (4), o *dar* apresenta o valor semântico de transferência e, do ponto de vista funcional, pertencem à categoria dos verbos plenos. Nesse caso, o sujeito agente transfere um objeto concreto para um sujeito paciente, ou seja, nessa construção temos um sujeito agente (ela) responsável pela transferência física de um objeto concreto (/disco) a um destinatário (pelo clítico me).

Partindo do princípio de que a língua é suscetível a novas criações, constatamos que novas interpretações do verbo em estudo surgem a partir do seu significado básico. Assim, a partir da categoria do verbo pleno, surgem outras categorias, dentre elas, a categoria do verbo pleno abstrato.

Nesse caso, há a permanência do sentido de transferência; entretanto o que é transferido não é um objeto concreto, como ocorre com o verbo pleno, mas um objeto que possui um traço [+abstrato] como veremos na ocorrência (5) , quando o objeto transferido é o elemento abstra-

to, como carinho.

(5) INF: Como minha mãe é tudo bom, né? Ela brinca comi::go as vez eu **dou** carinho pra ela... ela dá carinho pra mim. (LBR Corpus PPVC).

Além do sentido de transferência, o verbo *dar* possui outras nuances semânticas que são motivadas para atender às diversas demandas comunicativas. Dessa forma, observaremos o verbo em estudo exercendo função de auxiliar.

(6) INF: [...] no dia que José Cordeiro descobriu olhando para um quadro de giz, quadro de madeira de giz, que juntando pá com o som i dava pai, ele **deu** um grito "pai!", fantástico isso, uma coisa que nunca saiu de minha lembrança. (AIRM Corpus PCVC)

Nesse enunciado, o*dar*não apresenta o valor prototípico de transferência, uma vez que se une a um elemento nominal [V_{dar}+ SN], constituindo um todo significativo, correspondendo, grosso modo, a gritar. Nessa construção, reiteramos que o*dar* exerce a função de verbo suporte, pois não há a possibilidade de determinar o significado desse verbo sem associá-lo ao significado do nome.Dessa forma, vale ressaltar que o verbo *dar* apesar de ganhar novas propriedades que possibilitam o surgimento e a criação de novas categorias gramaticais – ao passar pelo processo de gramaticalização –, não perde totalmente suas propriedades prototípicas, ou seja, originais (COELHO, 2016).

5. Considerações finais

À luz de teoria que versa sobre a variação e a mudança linguística, como o Funcionalismo Norte-Americano/Gramaticalização, a presente pesquisa mostra, em um diálogo breve entre os três verbos selecionados para a investigação, que os verbos *ir*, *chegar* e *dar* passam pelo processo de gramaticalização, uma vez que migram do item menos gramatical para o mais gramatical, isto é, os verbos em análise distanciam – em contextos de uso – da sua função mais concreta e passam a exercer uma função mais abstrata.

Na língua portuguesa, e, em específico, nas amostras do vernáculo conquistense, os verbos *ir*, *chegar* e *dar* passam pelo processo de abstratização quando evidenciam a perda de sentido prototípico. Esse processo de gramaticalização se efetiva especificamente no verbo *ir* quando - em uma estrutura inovadora - a futuridade é estabelecida. Assim, a trajetória

de dessemantização do verbo *ir* ganhou uma nova função gramatical mais abstrata, partindo da noção de espaço para a noção de tempo.

Com o verbo *chegar*, as principais evidências de abstratização ocorrem quando o *chegar*, admitindo expansão semântica em diferentes contextos de uso, perde o sentido de movimento de um ponto X para um ponto Y, ao exercer função apenas de marcador discursivo, ou seja, como verbo auxiliar, o verbo *chegar* marca o turno discursivo, anunciando a entrada de um falante em uma cena discursiva.

O processo de abstratização é o responsável pelo comportamento polissêmico do verbo *dar*. Com esse verbo, ao apresentar-se como auxiliar de um sintagma nominal, o *dar* perde o seu valor concreto de transferência, exercendo função de suporte ao predicador. Essa nova estrutura V_{dar} +SN permite a construção de novas acepções e extensão semânticas de determinados elementos linguísticos, ou seja, nessas construções, o *dar* une-se a um elemento nominal, constituindo um todo significativo, pois o este verbo, enquanto suporte, não determina o seu significado sem associá-lo ao significado do nome.

Diante do exposto, em nosso trabalho específico, reiteramos que os verbos *ir*, *chegar* e *dar* estão em processo de gramaticalização na língua e que os princípios postulados por Hopper (1991), a saber estratificação, divergência, especialização, persistência, de categorização, se justificam nesse processo porque a estrutura linguística é constituída de um sistema adaptativo que, em determinados contextos de uso, desenvolve em um processo contínuo novas funções gramaticais. (CUNHA, 2018).

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. de. Unidirectionality or multidirectionality?. *Revista do GEL*, v. 1, n. 1, p. 35-48, *São Paulo*, 2004.

COELHO, Luana Carvalho. *A gramaticalização do verbo dar: de predicador a integrante de expressões cristalizadas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UESB, Vitória da Conquista, 2016.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 158-74

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZÁRIO, Maria Maura. *Linguística Funcional:* teoria e práti-

ca. Natal: EDUFRN, 2016.

HEINE, B. *et al*. From Cognition to Grammar – Evidence from African Languages. In: TROUGOTT, E; HEINE. B. (Orgs). *Approaches to Grammaticalization*, v. 1, Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 1991 (1991a). p. 149-87

_____. *Grammaticalization*: A Conceptual Framework. Chicago: University of Chicago Press, 1991. (1991b) HOPPER, Paul. On some prinnciples of grammaticizacition. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs and HEINE, Bernd (Orgs). *Approches to Grammaticalization.* Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-36

HOPPER, P; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization.* Cambrigde: Cambridge University Press, 1993.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs). *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES. M. H de M. Introdução ao funcionalismo: Preposições, Escolas, Temas e Rumos. *Funcionalismo e gramaticalização*: teoria, análise, ensino. João Pessoa: Ideia, p. 13-28, 2004.

ROCHA, Nayara Crisley Barreto Brasil Farias. *Um estudo sociofuncionalista do verbo chegar na língua portuguesa*: abstratização dentro e fora de estruturas perifrásticas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. 138f.

SILVA, Milca C. E. *O uso do futuro perifrástico com verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. 127f.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1964.

PROCESSOS ARGUMENTATIVOS PRESENTES NA FALA DA PERSONAGEM PRINCIPAL DA OBRA "ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA", DE JOSÉ SARAMAGO

Suely Symara de Almeida (UERN)
suelysymara@hotmail.com
Suegna Sayonara de Almeida (UERN)
suegnasayonara@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as teses e os valores presentes na fala da protagonista do romance "Ensaio sobre a cegueira", de José Saramago. Para isso, buscaremos respaldo nas categorias teóricas e analíticas da Nova Retórica. Nas análises foram encontradas teses que sustentam os argumentos discursivos nas falas da protagonista, em seguida, os valores revelados pela mulher do médico. O estudo busca respaldo na Nova Retórica, por meio do Tratado da Argumentação de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e dos estudos adjacentes como Abreu (2006), Souza (2003 e 2008), Lima (2017) e Silva (2013), entre outros que se debruçam sobre os estudos das categorias presentes na Nova Retórica. O *corpus* definido é constituído por fragmentos discursivos da protagonista do romance, sendo retiradas no decorrer da trajetória da protagonista dentro da narrativa. Dessa maneira, podemos constatar processos argumentativos sob dois aspectos, ora sob o víeis da negação como decepção, tristeza, angustia, mas também valores como a esperança e a crença, pois a mesma esperava que a epidemia da cegueira branca visse ao fim.

Palavras-chave:
Protagonista. Nova Retórica. Processos Argumentativos.

ABSTRACT

This work aims to analyze the theses and values present in the speech of the protagonist of the novel *Blindness*, by José Saramago. To do so, we will seek support in the theoretical and analytical categories of the New Rhetoric. On the analysis theses that support the discursive arguments in the protagonist's speeches were found, followed by the values revealed by the doctor's wife. The study seeks support in the New Rhetoric, through the Treatise on Argumentation by Chaïm Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and the adjacent studies such as Abreu (2006), Souza (2003 and 2008), Lima (2017) and Silva (2013), among others that deal with the studies of the categories present in the New Rhetoric. The defined corpusis constituted by discursive fragments of the protagonist of the novel, being removed during the trajectory of the protagonist within the narrative. Thus, we can see argumentative processes under two aspects, sometimes under the conditions of denial such as disappointment, sadness, anguish, but also values such as hope and belief, since she hoped that the white blindnes sepidemic would see an end.

Keywords:
Protagonist. Argumentative Processes. New Rhetoric.

1. Considerações iniciais

Esse trabalho busca compreender quais os processos argumentativos mobilizados pela protagonista do romance "Ensaio sobre a cegueira", de José Saramago[221]. Pois acreditamos que o discurso revela a origem e a formação da pessoa que fala. Os discursos que são proferidos podem fazer uma grande diferença na interpretação e na formação ideológica do seu interlocutor.

O interesse pela área da argumentação se deu através dos estudos realizados em sala de aula e por acreditar que a argumentação faz parte do nosso dia a dia, pois sempre estamos tentando convencer ou persuadir o outro, seja na nossa família, no grupo de amigos ou até mesmo em sala de aula.

A escolha do *corpus* surgiu após a leitura da obra e de constatarmos a grandeza e a riqueza existente na história da protagonista, que no romance se chama a mulher do médico. A mesma finge ser contaminada pela epidemia da cegueira branca, passando a viver em quarentena, tendo que conviver com todos os tipos de pessoas, inclusive estupradores e mafiosos, em condições de extrema pobreza e degradação humana, apenas para acompanhar o seu marido que foi contaminado com a cegueira branca.

Para a realização do presente artigo, serão utilizadas seis falas, nomeadas como excertos, da protagonista da obra literária. Essa seleção se deu em detrimento da leitura do livro e de perceber que os seis excertos vão de encontro com o objetivo do presente estudo.

Para tanto, o autor apresenta características próprias quanto ao seu estilo de escrita, pois apresenta uma escrita que foge totalmente da escrita normativa e com forte apelo à oralidade. Observa-se que, nas suas obras, ele faz uso de parágrafos muito longos, cujos diálogos das personagens não são demarcados por travessões e também não apresenta o uso das vírgulas e nem dos pontos finais.

José Saramago, publicou a obra "Ensaio sobre a cegueira" no ano de 1995 e, de acordo com Teixeira (2010), na obra, o autor português usa

---

[221] Este artigo é um recorte do trabalho monográfico intitulado "*Um olhar obscuro sob a realidade: processos argumentativos que constituem o ethos da protagonista do romance Ensaio sobre a cegueira, de José Saramago*", de autoria de Suely Symara de Almeida, apresentado como trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

a metáfora da cegueira branca, pois a cegueira utilizada por Saramago diz muito sobre os seres humanos, uma vez que, as pessoas só pensam no seu próprio bem-estar e, de certa forma, essa cegueira que assola os personagem na obra também está presente em grande parte da sociedade.

Vale salientar que as personagens da obra não apresentam nomes próprios, sendo conhecidas como: o médico, a mulher do médico, o garotinho estrábico, a rapariga dos óculos escuros, o velho da venda preta, o primeiro cego, entre outros.

Para isso, tomaremos como base os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), assim como as contribuições de Abreu (2006), Souza (2003; 2008), Silva (2013) e Lima (2017). Esperamos que a pesquisa possa colaborar com os estudos e pesquisas realizadas sobre a argumentação e também com os estudos sobre as linguagens.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta caráter qualitativo. Segundo Gil (2008), a seleção do material possibilitará uma análise intensa nos permitindoaveriguar as semelhanças e as diferenças existentes nos textos escolhidos.

Portanto, a pesquisa em argumentação apresenta uma grande importância para o crescimento pessoal e profissional, uma vez que estudos nessa área revelam uma gama de valores sociais, morais e éticos, fazendo com que o ser humano aprenda a conviver em coletividade, tornando-se, assim, um profissional com a grandeza de saber entender, compreender e principalmente aceitar o outro como ele é.

Dito isto, esperamos que o trabalho faça com que outros alunos possam utilizar as obras literárias em suas pesquisas, mesmo que não seja apenas na área da literatura, mas que possam usá-las em outras perspectivas, contemplando também as outras disciplinas presentes no curso de Letras.

2. Aspectos relevantes sobre a Nova Retórica

A partir do ano de 1958 surge então à Nova Retórica, uma abordagem moderna, que saiu do âmbito da argumentação no discurso judiciário, epidíctico e o deliberativo, e passou a estudar todas as formas de discurso, ou seja, todos os gêneros discursivos, e todas as formas de linguagens e, segundo Perelman e Olbreschts-Tyteca (2005, p. 6), “o nosso

tratado de argumentação ultrapassará, em certos aspectos – e amplamente –, os limites da retórica antiga".

Assim, percebemos que todas as manifestações humanas são tidas como forma de convencimento para com o nosso auditório, seja nas conversas diárias com os nossos amigos, em casa com a nossa família ou até mesmo no trabalho, estamos sempre tentando fazer com que o outro chegue a aderir ao nosso pensamento, a nossa tese.

Segundo Silva (2013), a Nova Retórica se preocupou em estudar todas as formas de linguagens, buscando e priorizando principalmente pelas práticas de discursivização ideológicas em seus aspectos históricos e sociais.

Nesse sentido, percebemos então, que a língua ou linguagem passa a interagir com a nossa vida por meio de enunciados que realizamos mediante a nossa vivência e de acordo com Souza (2003, p. 44) "É, também, nesse processo de interação social, nas práticas discursivas dialéticas e dialógicas, que os efeitos de sentidos são construídos". Efeitos esses, que nos faz interagir com todos a nossa volta em busca de convencimento e adesão da nossa tese ou conceito inicial.

Para Mosca (2001), a argumentação se faz pelo que há de mais comum entre os mais diferentes tipos de textos, e, sobretudo pelo fato de haver a necessidade de sempre existir um falante, um ouvinte, uma interação e principalmente o fato de um influenciar o outro perante o diálogo. Sendo assim, entendemos que, só existe ato discursivo se houver uma interação direta entre as pessoas em suas relações sócio comunicativas.

3. Os acordos

Para que haja uma argumentação plausível faz-se necessário recorrer a um conjunto de processos de ligações e de dissociações que entendemos por divisão. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), essa divisão é de caráter indispensável para a palestra, pois ela não pode em hipótese alguma ser mal compreendida, pois, é o ponto de partida para uma boa argumentação mediante o seu público alvo. E, para tal:

> Esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Sendo assim, o acordo se apresenta como uma espécie de pacto entre o orador, pessoa que fala para um determinado público, e os seus ouvintes/interlocutores. Ainda de acordo com os autores citados, o orador faz uso das premissas sempre com o objetivo de fundamentar os seus questionamentos, para assim, conseguir a adesão de seus ouvintes. Porém, esses ouvintes podem não aceitarem esses argumentos, pois, eles podem achar que esses argumentos não são apresentados de forma correta, apresentando caráter duvidoso mediante as suas intenções.

4. Valores e hierarquias

Os valores para os gregos antigos eram um tipo de verdade soberana, ou seja, eram todas as afirmações verídicas independente das opiniões alheias. Já na visão Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 84) "é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis".

Nesse sentido, os valores fazem parte do caráter de uma pessoa e está ligado diretamente as intervenções que o orador faz diante da argumentação. Os valores servem para a formação das regras que compõem um sistema ou até mesmo para desenvolver o raciocínio lógico, desenvolvendo assim, a capacidade da verdade.

A argumentação se baseia tanto nos valores abstratos como nos valores concretos, ficando muitas das vezes difícil perceber o papel por ambos apresentados. Sobre isso, temos o seguinte:

> Em nenhum lugar se observa melhor esse vaivém do valor concreto aos valores abstratos, e inversamente, do que nos raciocínios referentes a Deus, considerado, a um só tempo, valor abstrato absoluto e Ser perfeito. Deus é perfeito por ser a encarnação de todos os valores abstratos? Uma qualidade é a perfeição porque certas concepções de Deus permitem conceder-lha? É difícil determinar, nessa matéria, uma prioridade qualquer. (PERELMAN; OLBRECHSTS-TYTECA, 2005, p. 88)

Conforme Abreu (2006), os valores estão ligados diretamente com as emoções dos seres humanos e estão representadas através das raivas, alegrias, tristezas, medo, amor, entre outros. Ele vai mais além ao dizer que o homem faz planos para o futuro. Para Abreu (2006, p. 75), "os valores podem ser concretos, como os citados, ou abstratos, como justiça, amizade e honestidade". Entretanto, a argumentação não se limita apenas aos valores concretos e abstratos, mas também nos valores hierarquizados que a depender do momento se sobrepõe aos valores.

Segundo Perelman e Olbrechsts-Tyteca (2005), a hierarquia é a forma de superação dos homens perante os animais e também a superioridade dos Deuses sobre os homens. Para isso, Perelman e Olbrechsts-Tyteca (2005, p. 90) "os valores podem hierarquizar-se de acordo com seus suportes, conclui que os valores relativos às pessoas são (...) superiores aos valores relativos às coisas.". Com isso, os valores ligados as pessoas se sobrepõem aos valores atribuídos as coisas.

Conforme Abreu (2006), os valores de hierarquias mudam de pessoa para pessoa, pois elas não dão a mesma importância sobre as mesmas coisas. Isso pode ser esclarecido pela formação ideológica, cultural ou simplesmente pela história de vida de cada ser humano. Sobre isso, Abreu (2006, p. 80) afirma: "A Idade Média foi uma época caracterizada pelo teocentrismo, enquanto que o Renascimento foi uma época caracterizada pelo antropocentrismo". Dito isto, percebemos que em relação ao Teocentrismo tínhamos Deus como dominante, já no Renascimento o homem aparecia em primeiro plano na linha de hierarquização.

5. As Teses

Para Souza (2008), numa interação dialógica entre os interlocutores numa conversa, seja ela formal ou informal, o orador utiliza-se de uma ideia central, uma tese a ser exposta e defendida pela pessoa que fala. Sobre isso Souza (2008, p. 32) afirma que: "dentre essas definições, é fundamental assumirmos uma noção clara de tese, pois, no processo dialógico, ela se apresenta como um elemento axial (...)". Diante disso, percebemos que os oradores constroem as suas teses baseadas em premissas estabelecidas para se chegar adesão do seu interlocutor, isso é claro, baseados nas relações estabelecidas com o seu interlocutor.

Conforme Lima (2017), a tese funciona como uma ideia central apresentada e defendida pelo orador em seu discurso a fim de ganhar veracidade aos fatos expostos em seu diálogo com o seu público alvo/auditório. Para isso, temos o seguinte dizer:

> Para ganhar maior credibilidade do auditório, o orador precisa, inicialmente, pautar-se em teses de adesão inicial, que são premissas que visam à adesão inicial do interlocutor que defende, isto é, é algo que, logo no início, deve despertar o interesse do auditório em continuar dando atenção ao discurso, é uma tese introdutória para aquilo que será defendido no decorrer da argumentação, uma proposição inicial que formula o que diz o discurso e que tem como objetivo um primeiro contato que desperte a emoção do público. (LIMA, 2017, p. 27)

Diante do exposto, percebemos que a tese inicial se baseia numa boa argumentação com o intuito de gerar a emoção do público diante dos fatos que se apresentam como verdadeiros ou falsos e que estão sendo defendidos pelo orador em seu discurso.

De acordo com Costa e Souza (2009), o discurso faz com que a pessoa que fala, o orador, revele as suas intenções para com o seu público alvo. O sujeito/orador procura em sua mente as melhores palavras e/ou frases, ou seja, o orador procura os melhores argumentos, sempre com o intuito de fazer com que o seu público ainda que inconscientemente chegue à adesão da sua tese.

6. *Análises das falas da personagem principal do romance "Ensaio sobre a cegueira"*

O primeiro excerto foi retirado do início do livro, momento depois em que o esposo da protagonista, que era oftalmologista, atende a primeira pessoa que tinha sido contaminado com a cegueira branca enquanto esperava o semáforo abrir. Momentos depois o médico percebeu que também tinha se contaminado com a cegueira branca e, com isso, o médico procurou as autoridades responsáveis e foi orientado que chegaria uma ambulância para levá-lo ao manicômio, lugar em que estavam indo todos os contaminados. Nesse momento a protagonista, mulher do médico, com a chegada da ambulância, a qual levaria o médico discorre a seguinte fala:

Excerto 01.

> Tem que me levar também a mim, ceguei agora mesmo. (SARAMAGO, 1995, p. 44)

Nesse momento a mulher do médico defende a tese de que ela também cegou. Essa tese aparece de forma explicita em seu discurso. Diante dessa tese a oradora defende de que ela também precisa ser levada juntamente com o seu esposo, pois ela não poderia ter um tratamento diferenciado diante da situação em que se encontravam, já que também estava contaminada.

Encontramos também a tese de que eles levaram todos os cegos, ela ficando cega teria que ser levada também com o seu marido, nesse caso, ela reforça a "mentira" "ceguei agora mesmo", uma forma de fazer

com que os soldados a levassem para junto de todos os cegos, sendo assim, ela permaneceria com o seu esposo.

Dessa forma, ao mentir que estava cega, a protagonista mobiliza o valor do companheirismo. Notamos que esse valor fica implícito em sua-fala, pois a mesma não chega a falar claramente, mas deixa o leitor ciente que ela precisa acompanhar o seu esposo, como vemos em suas palavras "tem que me levar a mim também". Percebemos que ela faz uso desse valor, pois ela estando bem casada, teria que seguir o seu marido, para assim poder cuidar direito dele. Sendo ela sua esposa, existem certos tipos de cuidados como carinho, atenção e o afeto de ambos, que pode fazer com que ele fique bom logo, podendo assim voltar para casa.

O fragmento seguinte se refere ao momento em que a mulher do médico estava cansada de se deitar a força com os cegos malfeitores, ou seja, estava cansada de ser estuprada por homens asquerosos, com isso, ela toma a decisão de matar o homem responsável pelo que estava acontecendo com todas as mulheres daquela camarata. Diante disso, ela não encontraria dificuldades para cometer o assassinado, já que a mulher do médico era a única que podia enxergar.

Excerto 02.

> E quando é que é necessário matar, perguntou a si mesma enquanto ia andando na direção do átrio, e a si mesma respondeu. Quando já está morto o que ainda está vivo. (SARAMAGO, 1995, p. 189)

Nesse excerto, a oradora aponta a sua tese inicial de que muitas vezes o ser humano é obrigado a matar. Essa tese aparece bem explicita em seu discurso quando ela indaga consigo mesma "e quando é que é necessário matar perguntou a si mesma", percebemos que a protagonista procura uma solução plausível para o ato que ela tinha acabado de cometer, sendo preciso matar para poder sobreviver.

Com isso, a mulher do médico aponta o valor da falta de bondade e a gentileza com o próximo, já que o malfeitor não teve um pingo de consideração ao estuprar as mulheres que ali estavam. Nesse caso, ela também já estaria um pouco morta, já que os mesmos estavam vivendo em extrema degradação humana.

A fala seguinte se refere à parte do livro em que as pessoas que estavam na camarata da mulher do médico conseguem sair do manicô-

mio, em seguida, vão em busca dos seus familiares. Primeiramente vão à procura da casa da rapariga dos óculos escuros, mas não encontram ninguém, nem mesmo a sua mãe, que também foi contaminada e levada pelo governo. Diante disso, a rapariga segue com os outros, já que eles se tornaram uma família. O garotinho estrábico por não saber onde era a sua casa, a mulher do médico não fez questão de perguntar onde ele morava, sendo assim, dirigiram-se todos para a casa em que moravam o médico e a sua esposa.

Excerto 03.

> Como o tempo passa, ainda outro dia fomos felizes aqui, a ela o que chocou foi a decepção, inconscientemente acreditara que, por ser a sua, encontraria a rua limpa, varrida, asseada, que os seus vizinhos estariam cegos dos olhos, mas não do entendimento. Que estupidez a minha, disse em voz alta. (SARAMAGO, 1995, p. 256)

A oradora apresenta a tese de que o tempo passa muito rápido. Essa tese aparece logo no início do seu discurso ao dizer: "como o tempo passa rápido", a personagem busca em sua memória o tempo em que ela convivia com outras pessoas, o tempo em que tudo era normal e lamenta o caos que a epidemia da cegueira branca causou na sua vida, na vida dos vizinhos e sobretudo na sociedade.

Podemos perceber os valores existentes nos sentimentos de decepção e tristeza ao relembrar que a sua rua, que antes era bem cuidada e estava sempre varrida e asseada, agora estava totalmente fedida e cheia de lixo. Ao dizer que seus vizinhos estavam "cegos dos olhos, mas não do entendimento", ela imaginou que a sua rua estaria do mesmo jeito que ela a deixou e que os seus vizinhos estariam tomando todos os cuidados de antes, mantendo os lixos dentro das lixeiras e a rua sempre muito limpa. Mas, ao mesmo tempo, ela pensou que podia ser egoísmo da parte dela, como poderia estar limpa se toda a cidade estava um caos e tudo estava imundo? Talvez por ela ser a única a enxergar e por essa ser a sua rua, tudo podia estar como antes.

O excerto a seguir faz parte do momento em que eles saem de casa pela primeira vez para irem em busca de comida, já que a comida que tinham em casa foi dividida para todos. Sendo assim, eles já não tinham mantimentos em casa para o sustento de todas as pessoas que estavam em sua casa. No caminho para o lugar que ela pensa encontrar a comida, ela percebe que a rua está cheia de corpos, pessoas que não resistiram a

fome e a sede, já que estavam todos cegos e por não saberem encontrar os mantimentos que precisavam.

Excerto 04.

> Há mais mortos no caminho do que é costume, É a nossa resistência que está a chegar ao fim, o tempo acaba-se, a água esgota-se, as doenças crescem, a comida torna-se veneno. (SARAMAGO, 1995, p. 284)

A oradora apresenta a tese de que existem muitos mortos. Percebemos que a tese por ela revelada fica bem evidente na sua fala, pois quando ela diz "há mais mortos no caminho do que é de costume", nesse momento, ela se refere aos cegos, que por muitos motivos não aguentaram a situação vigente em que eles se encontravam e chegaram à morte, pois existiam muitos cadáveres espalhados no meio da rua, algo que não se via antes da epidemia da cegueira branca.

Percebemos que nesse momento a mulher do médico ancora a sua tese principal ao fato de que o tempo está se esgotando e, ao dizer "é a nossa resistência que está a chegar ao fim, o tempo acaba-se", ela se refere tanto ao tempo que o ser humano tem em vida como também o tempo deles em relação a epidemia da cegueira, pois percebe que as forças que eles tinham de lutar contra tudo que estava acontecendo desde que eles entraram no manicômio estar por um fio e que eles já estão tão exaustos ao ponto de preferir a morte do que lutar contra algo que não se sabe se vai chegar ao fim.

A protagonista conclui que os valores de esperança e crença são valores que não podem ser perdidos, mas estão chegando ao fim, já que eles não suportam mais carregar esse fardo tão pesado que é a cegueira branca. A mulher do médico também já não se apresenta com a mesma vontade de lutar pelos seus, ficando explícito na sua fala "a água esgota-se, as doenças crescem, a comida torna-se veneno", ela se refere ao ponto de que já não existe mais água potável e o pouco de comida que ainda lhes restam se torna veneno já que muitas das comidas estão com a data de validade vencida.

O trecho a seguir se refere a parte do livro em que a mulher do médico percebe pela segunda vez que não tem comida suficiente para todas as pessoas que estavam em sua casa, já que se passaram muitos dias e como eles têm muitas pessoas para darem de comer, a comida não se tor-

na suficiente. Com isso, eles precisam ir novamente em busca de comida, para se alimentar.

Excerto 05.

> No dia seguinte, ainda deitados, a mulher do médico disse ao marido. Temos pouca comida em casa, vai ser preciso dar uma volta, lembrei-me de ir hoje ao armazém subterrâneo do supermercado, aquele onde estive no primeiro dia, se até agora ninguém deu conta dele poderemos abastecer-nos para uma ou duas semanas. (SARAMAGO, 1995, p. 293)

A oradora inicia sua fala apresentando a tese de que estão sem mantimentos em casa. A mesma fala para o marido que a comida que eles têm em casa é em pouca quantidade e não dá para alimentar todos que lá se encontram. Fato esse bem evidenciado em sua fala, ao dizer "temos pouca comida em casa, vai ser preciso dar uma volta", nesse caso, a protagonista se refere ao lugar subterrâneo que ela foi logo assim que saíram do manicômio e ela encontrou comida, já que o lugar era de difícil acesso para ela que podia ver, imagina para quem estava cego. Pensando assim, ainda podia existir comida na loja e ela poderia aproveitar e ir com outra pessoa, para assim, poder pegar o máximo de comida possível.

Percebemos nesse momento, o valor de esperança implícito na fala da oradora. A esperança de que ainda haveria comida na loja e ela podia levar para casa, para poder passar mais alguns dias tranquila em relação à sua alimentação, a alimentação do seu marido e a de seus hóspedes.

Também fica evidente a hierarquia existente nesse fragmento, já que ela se comportava como o provedor da casa, pois ela, nesse momento, fazia o papel do "homem" da casa, tendo que manter o sustento de toda a sua família.

O excerto seguinte se refere a hora em que a protagonista se encontra sem forças para cuidar de todos os cegos que estão em sua casa.

Excerto 06.

> Aguentarei enquanto puder, mas é verdade que as forças já me estão a faltar, às vezes dou por mim a querer ser cega para tornar-me igual aos outros, para não ter mais obrigações do que eles. (SARAMAGO, 1995, p. 293)

A oradora revela sua tese de que aguentará passar por essa provação. Ela discorre que lutará enquanto puder, mesmo que já lhe faltem forças para lutar diante de tantos acontecimentos e principalmente do caos em que a cidade se encontra. Quando ela diz, "mas é verdade que as forças já me estão a faltar", refere-se ao seu cansaço, tanto físico como emocional, pois ela já teve que ver e que passar por muita coisa desde que foi acompanhar o seu marido.

A protagonista do romance, movida pelo valor da angústia, chega ao ponto de querer ficar cega, para se tornar igual aos outros, só para não ter tantas responsabilidades. Talvez ela quisesse um pouco de cuidados, já que estava se sentindo fraca e cansada, mas ela não podia ser cuidada por ninguém, já que todos os outros se encontravam em situações piores do que ela. Quando ela diz "às vezes dou por mim a querer ser cega para torna-me igual aos outros", ela se refere ao fato de ficar cada um por si, já que não existiria olhos para ver e a partir de então, cada um teria que fazer a sua parte para poderem viver num mundo de cegos.

7. Considerações finais

Ao longo do artigo, nos preocupamos em abordar os estudos que envolvem a Nova Retórica para assim poder analisar quais os processos argumentativos mobilizados pela protagonista da obra Ensaio Sobre a Cegueira. Para isso tomamos como base seis falas da personagem principal ao qual obtivemos os seguintes resultados:

Constatamos que as seis falas ora analisadas revelaram teses como muitas das vezes o ser humano é obrigado a matar, que aguentará passar por essa aprovação, existem muitos mortos, estão sem mantimentos em casa, entre outras. As teses se sustentam no conjunto de fundamentos que formam as emoções da mulher do médico, pois os argumentos usados pela protagonista vão de encontro aos fatos vivenciados por ela durante o período da epidemia da cegueira branca.

No tocante aos valores obtivemos os seguintes resultados: valores de decepção e tristeza, angústia, esperança e crenças estiveram presentes nas falas da oradora, pois esses valores foram sendo encontrados em virtude dos acontecimentos em que a mulher do médico e os seus amigos eram colocados no decorrer da narrativa. Nesse sentido, podemos perceber que a maioria dos valores revelados pela protagonista da obra, em foco, fazem parte das péssimas condições de vida enfrentadas pela oradora,

já que a mesma se encontrava em meio a uma epidemia que se alastrava na sociedade.

Diante disso, percebemos que os processos argumentativos constituídos pela protagonista do enredo revelaram-se sobre dois víeis de investigação, um víeis que envolvem os sentimentos baseados em aspectos bons e em outros momentos valores movidos pelos sentimentos da negação, isso se justifica pelos momentos vividos pela protagonista, uma vez que ela e os demais foram submetidos a momentos de extrema degradação humana.

Esperamos que a nossa pesquisa passe a fazer parte do grande leque de estudos de língua portuguesa, podemos dizer que o nosso estudo faz parte da área da argumentação e também se faz necessária na vida de todos os seres humanos, uma vez que estamos a todo momento dialogando com o outro em nosso dia a dia e que essa interação se torna essencial para a nossa vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, Antônio Suáres. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. Cotia. Ateliê editorial 2006.

LIMA JUNIOR, Sueilton Braz de. *Discursos que constituem a comunidade Riacho do meio*: argumentação em ‘lembranças de velhos’. Pau dos Ferros. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquereque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2017. 151p.

COSTA, Rosa Leite da; SOUZA, Gilton Sampaio de. O professor de letras e o seu discurso: a construção do ethos de professores do ensino superior. *Letras magna*, 2009. Disponível em: http://www.letramagna.com/professorletrasdiscurso.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2016.

GIL. Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 3. Reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

MOSCA, Lineide do Lago salvador. *Retóricas de ontem e hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação*: a nova retórica. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SILVA, Ananias Agostinho da. Da origem da retórica à teoria da argumentação no discurso. In: ____. *Argumentação em textos escritos por crianças em fase de alfabetização*. Curitiba-PR: CRV, 2013.

SOUZA, Gilton Sampaio de. *O Nordeste em mídia*: um (des) encontro de sentidos. Araraquara, Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, Universidade Estadual paulista "Julio Mesquita Filho", 2003.

SOUZA, Gilton Sampaio de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES. Lilian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Org.). *Linguagem, discurso e cultura*: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008, p. 57-74

TEIXEIRA, Gilberto Lopes. A violência é cega: reflexões em torno de Ensaio sobre a cegueira de José Saramago. *Revista Aurora*, 2010.

PROGRESSÃO CURRICULAR ATRAVÉS DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)
milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, abordaremos reflexões sobre o ensino de línguas, abarcando questões que envolvem a aplicabilidade do uso de gêneros textuais ao ensino, propondo assim que ocorra uma transposição didática indicando, portanto, uma melhor progressão curricular no ensino. A relevância deste artigo se faz, pois, o trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, possibilitando-lhes a aquisição de habilidades que envolvam o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio). Concordando com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem, neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino–aprendizagem.

Palavras-chave:
Gênero textual. Progressão curricular. Ensino de línguas.

ABSTRACT

In this article, we will address reflections on the teaching of languages, covering issues that involve the applicability of the use of textual genres to teaching, thus proposing that a didactic transposition occurs, indicating, therefore, a better curricular progression in the teaching. The relevance of this article is made since the work with genders in schools can help in the development of students' discursive competence, enabling them to acquire skills that involve the use of writing in specific social practices and for specific objectives, as also pointed out by PCNEM (National Curriculum Parameters for Secondary Education) and PCN + (Educational Guidelines Complementary to Additional Curriculum Parameters for Secondary Education). In agreement with Schneuwly and Dolz (2004), textual genres, due to their generic character, become an intermediate term of reference for learning, in this sense that the speech genres, implying thematic, compositional, enunciative and linguistic aspects in themselves, are a powerful language teaching learning.

Keywords:
Curricular progression. Language teaching. Textual genre.

1. Introdução

O interesse pelo contexto vem se expandindo entre os estudiosos da linguagem, e unindo-se a essa busca, autores preocupados com a lin-

guagem em contexto e também com os gêneros textuais apontam a necessidade de considerar elementos não verbais na análise de textos. Marcuschi (2006, p. 24), apoiando-se em Bazerman (1994), observa que "os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia" e que o "estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais". Devido a este interesse e relevância quanto ao uso de gêneros textuais, neste artigo serão abarcadas questões que envolvem sua aplicabilidade ao ensino (transposição didática) e à progressão curricular, por meio do uso de gêneros textuais aliados ao ensino de Língua Inglesa.

Meurer (2002a) aponta que um dos modos habituais mais típicos de agir no mundo seja através do uso de gêneros textuais, pois estes funcionam como componentes semióticos mediadores das práticas sociais. Porém, apesar do crescente grau de consenso, da relevância da inclusão do contexto na análise de gêneros textuais e no uso da linguagem em geral, há ainda muito trabalho a realizar no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas, principalmente em língua inglesa. Nota-se haver o uso apenas de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na orientação da progressão curricular deste componente curricular:

> [...] um dos problemas frequentes do estudo na escola tem sido olhar apenas para questões lexicogramaticais, sem considerar a interação entre os estratos, em especial como a lexicogramática se relaciona com as significações, com o contexto de situação e com o contexto de cultura[222]. (MEURER, 2011, p. 178)

Outro problema, de acordo com Meurer (*Op. cit.*), tem sido olhar para textos apenas em termos de elementos que o constituem, como se a linguística textual fosse apenas uma questão de constituição. Da perspectiva do princípio da estratificação, i.e., da sinergia ou simultaneidade de realização dos vários estratos envolvidos no uso da linguagem (fonologia, lexicogramática, semântica, contexto de situação e contexto de cultura), "a concentração quase exclusiva que muitos professores ainda mantêm em exercícios lexicogramaticais descontextualizados é uma verdadeira aberração" (MEURER, 2011, p. 178).

---

[222] A noção de gênero é mobilizada no âmbito da linguística sistêmico-funcional via noção de contexto de cultura. Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Nesta teoria, os textos são vistos como uma unidade semântica produzida (contexto de situação) pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo essa articulação concebida como a realização da gramática (EGGINS, 2004, p. 30).

Do ponto de vista bakhtiniano, a língua é um processo enunciativo-discursivo e é marcada por uma subjetividade socialmente constituída, e tais enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003, p. 279) "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa." O trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio) de Língua Estrangeira.

2. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (PCNEM/PCN+)

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas têm recuperado, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes e de maneira injustificada como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (PCNEM, 2000, p. 25).

Porém, no passado, por falta de profissionais formados na área e a escassez de materiais didáticos que incentivassem o ensino e fossem acessíveis para os estudantes, "as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na propriedade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade" (PCNEM, 2000, p. 26). Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino–aprendizagem de línguas. Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, "além da competência gramatical, o estudante precisa possuir bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica" (PCNEM, 2000, p. 29).

Além disso, para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto. Em síntese: "é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das LE Modernas no Ensino Médio, em termos de competências abrangentes e não estáticas" (PCNEM, 2000, p. 30). Uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, consequentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de "fundamental importância conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem" (PCNEM, 2000, p. 31). Por esta razão, o uso de gêneros textuais no ensino passa a ser algo que conecta o uso real da linguagem na escola:

> [...] a análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícia de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em LE, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto, moldados por variáveis socioculturais. (PCN+, 2006, p. 93)

Portanto, a análise de textos, em diferentes gêneros, pode ser desenvolvida através de três níveis de competências: interativa, gramatical e textual. Na competência interativa, adquirida por meio do uso da linguagem em situações de diálogo, desenvolvem-se regras comuns e reciprocamente convencionadas. A competência gramatical auxilia o conhecimento de regras e convenções que regem determinado sistema linguístico, no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Pela competência textual articulam-se sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso, bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (PCN+, 2006, p. 93-4).

3. Visão sobre gênero em diferentes teorias e abordagens

3.1. Gêneros e a Teoria da Enunciação (Bakhtin, 2003), a Abordagem Interacionista Sociodiscursiva (Bronckart, 1996) e a sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004)

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (2003), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrativa, que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004).

No que concerne às *práticas de linguagem*, o conceito visa, as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas. Através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes, no entanto, o problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A atividade humana pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que a originam. Dentre estas diferentes atividades, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento.

Segundo Bronckart (1996), as atividades de linguagem podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento, não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente, e que implicam uma representação de seu efeito, no âmbito da cooperação e da interação social. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade de linguagem pode ser também definida como um sistema de ações.

De maneira mais concreta, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral, uma unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2012).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: primeiro, perceber os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; segundo, reconhecer os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos como pertencentes ao gênero; e terceiro, observar as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Portanto, os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

3.2. Gêneros e a teoria da Linguística Sistêmico Funcional (LSF)

A noção de gênero é mobilizada no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional via noção de contexto de cultura (EGGINS, 2004, p. 30). Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Segundo Halliday (1994), texto é uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática.

Segundo esta teoria, os gêneros funcionam como instrumentos de mediação para a ação do indivíduo no cotidiano, pois nas modalidades

faladas e escrita da língua, qualquer texto produzido realiza um determinado gênero, que serve como um tipo de credencial para a participação em situação de interação. O contexto cultural mobiliza o caráter sócio-histórico da linguagem, pois, a interação social é o motor das transformações sofridas por gêneros ao longo da história. A LSF corresponde a

> teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. (GOUVEIA, 2009, p. 14)

Partindo também desta teoria, que Motta-Roth (2006, p. 830), afirma que "os princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto e para a confecção de material didático de produção textual". A partir do pensamento de Halliday (1994) (também de VYGOTSKY, 2005) aprendemos a língua, porque interagimos no contexto. Ao invés de refletir sobre regras de operações gramaticais ou estruturas textuais básicas, o aluno deveria antes refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função). Para entender os usos dos elementos formais da língua, "o aluno deve aprender sobre seu contexto observando as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem, e refletir sobre como os textos contribuem para essa dinâmica" (MOTTA-ROTH, 2006, p. 832).

Portanto, segundo Motta-Roth (2006), analisar a relação entre práticas sociais e discursivas possibilita-nos prever como a linguagem se articula apropriadamente num determinado contexto, e possibilita-nos, também revisar nossos textos com mais propriedade. Afinal, "aprender a língua é aprender a analisar discurso" (MCCARTHY; CARTER, 1994, p. 134). Então, tomando este posicionamento teórico, considera-se que os alunos aprendem a língua, sobre a língua e por meio da língua (conforme a visão de Halliday, 1987). Ao invés de ensinar regras de maneira normativa, estratégias poderão ser ensinadas – maneiras criativas de negociar as normas que operam em diferentes contextos, pois segundo Canagarajan (2006):

> [...] deveríamos encorajar os alunos a representar [na linguagem] suas vozes e identidades. Enquanto aprende o sistema da língua, os alunos deveriam também se apropriar do sistema para servir seus próprios interesses de acordo com suas próprias condições. (CANAGARAJAN, 2006, p. 26-7)

4. *Aprendizagem através de gêneros: seu uso no contexto escolar*

Com a noção de gênero, pode-se contribuir para uma abordagem em que o enfoque esteja nos sentidos produzidos a partir do texto, e não meramente na estrutura frasal (SILVA, 2006 [2010]). Bernard Schneuwly (1994), que se baseia nas questões da linguagem e do discurso através da teoria da enunciação bakhtiniana e na releitura didática da abordagem Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart, visualiza o gênero do discurso como um "mega-instrumento" para aplicações educacionais e transposição didática na escola regular.Um instrumento de mediação semiótica complexo que implica, por si próprio, a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, em nível de linguagem e do pensamento, fornecendo suporte para atividades nas situações de comunicação e como uma referência para os aprendizes.

No contexto escolar, o que falta dar aos nossos alunos, em especial aos alunos do sistema escolar público, talvez não seja somente "competência de linguagem", mas também, noções de como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Ensinar línguas é ensinar alguém a analisar e também a produzir o discurso; portanto, cremos que as discussões em sala de aula devem enfocar as "práticas linguageiras", de uso real, assim como orientam os PCNEM e PCN+. A prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, a todos nós que participamos da vida em sociedade (MOTTA-ROTH, 2011, p. 170-1).

É neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas, podendo "ser indicados ou sugeridos como uma unidade organizadora de currículos e de progressões no ensino" (ROJO, 1999, p. 103).

5. *Progressão curricular e o uso de gêneros no livro didático*

Neste artigo, apresentamos um foco mais restrito ao analisar alguns textos de diferentes gêneros, utilizados em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Pretende-se, também, realizar uma re-

flexão sobre a progressão curricular através do sumário deste material, para mais adiante, propor uma nova sugestão de progressão.

Os livros didáticos representam hoje, tanto para o professor quanto para o aluno, um importante instrumento para o trabalho com a Língua Inglesa. No entanto, sabe-se que muitas vezes estes não se inserem na perspectiva de língua, enquanto processo de enunciação. Com isso, os materiais didáticos trazem textos que visam somente à proposição de atividades de interpretação, atreladas a elas o trabalho com os aspectos gramaticais da língua.

Para demonstrar este fato, começo a análise a partir do sumário presente em uma série de três volumes de um livro didático, adotado para o Ensino Médio:

Figura 1: Quadro de conteúdo do material analisado

Unit	Grammar	Vocabulary	Functions	Skills
Back into English p8	Past simple vs. past continuous Comparatives and superlatives Will/shall/going about the future Question tags Present perfect simple with *for* and *since* Present perfect continuous and present perfect *used to* Present simple passive Past simple passive Second conditional Third conditional	get Describing someone's age British vs. American English Verb-noun pairs The environment Sleeping and waking Homes Information technology Noun suffixes Medicine and health		
1 Communication p14	Past simple vs. present perfect simple	Body language *say* and *tell*	Pronunciation Sentence stress	Talking about methods of communication Communication between animals Methods of communication Quiz about body language Article: Talking without speaking Talk to the animals Composition: Describing a friendship
2 Friends forever p20	Past simple vs. past continuous review Time conjunctions Past simple vs. past perfect simple	Friends and enemies Everyday English	Pronunciation Linking sounds	Talking about loyal friends World events A story: Best friends Quiz: What kind of friend are you? What friends are for Retelling a short story about a relationship
▶ Into practice p26			▶ Into progress p27	▶ Workbook pp7–14
3 Real life p28	Present perfect simple vs. continuous review *should / ought to / had better*	Jobs and work	Talking about problems and giving advice Talking about jobs and work Exchanging information Pronunciation */ɔ:/ short*	A job interview A conversation about a job interview Web page: Working for a living *The Book of Thoughts* A job application letter
4 Staying alive p34	Future predictions First conditional review: *if and unless* Time conjunctions: *if / unless / when / until / as soon as*	Verbs with prepositions	Making predictions about the future Pronunciation Weak and strong forms of prepositions	Talking about annoying things Predicting future events A conversation about longevity Quiz: *Lord of the flies* Article: The ultimate challenge A composition about life in the future
▶ Into practice p40			▶ Into progress p41	▶ Workbook pp15–22
5 Look – that's me! p42	*make / let / be allowed to* Modal verbs of obligation, prohibition and permission	Television Extreme adjectives and modifiers Making new friends	Talking about rules Pronunciation */aʊ/ allygged*	Talking about reality shows A radio programme about fame A conversation about a quiz Quiz: I can do that! Social networks Reporting a survey
6 Changing world p48	Present passive and past passive review Present perfect passive and future passive *Have something done*	*make* and *do* Everyday English	Talking about future issues Pronunciation Stress pattern in *have something done*	Talking about survival Making predictions about the future Two people talking about the plans for new buildings in their town Article: Bees dying for a phone call? It's not really a choice Letter to a local newspaper
▶ Into practice p54			▶ Into progress p55	▶ Workbook pp23–30

Key: Speaking, Listening, Reading, Into culture, Photostory, Writing, Into fiction

Segundo Donini *et al*. (2011), os conteúdos curriculares de Língua Inglesa vêm sofrendo mudanças, desde o foco apenas em questões de gramática, pronúncia e vocabulário, passando por funções da linguagem, noções e tópicos, situações comunicativas, as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita) até

questões de cultura, atividades e tarefas (*tasks*) e o desenvolvimento de competências.

No sumário do material didático em análise, percebe-se um quadro de conteúdos híbrido, unindo gramática e vocabulário (que são tópicos antigos de organização de conteúdos) a funções e habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), tópicos mais atualizados, incorporados ao conteúdo dos materiais didáticos de Língua Inglesa.

Ao buscar uma análise mais detalhada, se observarmos a coluna destinada às habilidades, nota-se que os autores trazem para a obra vários gêneros, como por exemplo: entrevista de emprego, uma web Page, um texto literário e uma carta de apresentação de emprego:

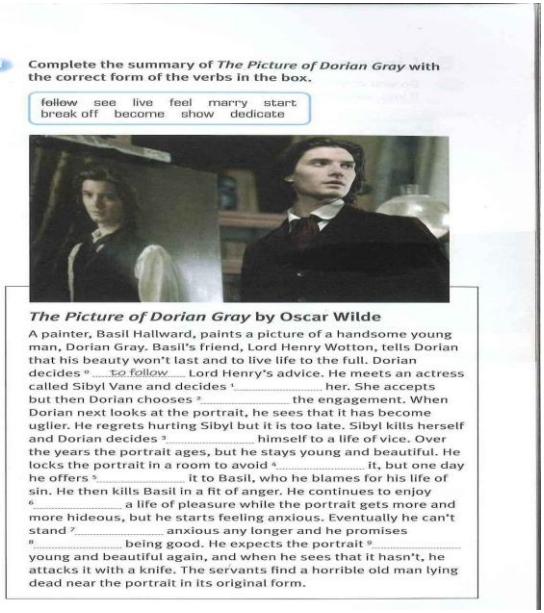
Quadro 1: Recorte do quadro de conteúdos analisado.

Unidade	Gramática	Vocabulário	Função	Habilidades
3: Real Life p. 28	-Present perfect simple x continuous -Review should/ ought to / had better	-Jobs and Work	- Talking about problems and giving advice - Talking about jobs and work - Exchanging information. - Pronunciation /ɔ:/ short	- Speaking: A Job interview
				- Listening: A conversation about a job interview
				-Reading: Web page: working for a living
				-Into Fiction: The Book of Thoughts
				Writing: A job application letter

Quanto ao uso de diferentes gêneros, pode-se afirmar que não só nesta unidade, mas em todas dos três volumes do livro didático, observa-se a inserção dos (diferentes) gêneros em considerável proporção. O livro traz para as unidades gêneros que circulam em determinados contextos. No caso da unidade 3, a unidade temática é a busca por emprego e, dentro deste tema, os gêneros usados nesta esfera são incorporados à unidade. Nota-se, no entanto, que a noção de progressão não é relevante neste material. Não há preocupação em utilizar gêneros mais simples como: rótulos, manchetes de revista, propagandas, até os mais complexos como carta formal, e textos literários.

Observa-se, também, que o uso dos gêneros presentes neste material destina-se apenas a explorar componentes gramaticais e vocabulário, ou seja, o texto como pretexto. Não havendo articulações entre letramento[223], gênero, texto e gramática, nem a presença de exercícios de análise linguística, que são exercícios gramaticais articulados a noções de letramento, gênero e texto (SILVA, 2006 [2010]). Fato este que pode ser visualizado com o uso do gênero resumo literário da obra "The Picture of Dorian Gray", que fora utilizado como exercício de gramática apenas:

Figura 2: Texto literário como pretexto para o ensino de gramática.



d Complete the summary of *The Picture of Dorian Gray* with the correct form of the verbs in the box.

follow see live feel marry start break off become show dedicate

***The Picture of Dorian Gray* by Oscar Wilde**

A painter, Basil Hallward, paints a picture of a handsome young man, Dorian Gray. Basil's friend, Lord Henry Wotton, tells Dorian that his beauty won't last and to live life to the full. Dorian decides [0] to follow Lord Henry's advice. He meets an actress called Sibyl Vane and decides [1] _____ her. She accepts but then Dorian chooses [2] _____ the engagement. When Dorian next looks at the portrait, he sees that it has become uglier. He regrets hurting Sibyl but it is too late. Sibyl kills herself and Dorian decides [3] _____ himself to a life of vice. Over the years the portrait ages, but he stays young and beautiful. He locks the portrait in a room to avoid [4] _____ it, but one day he offers [5] _____ it to Basil, who he blames for his life of sin. He then kills Basil in a fit of anger. He continues to enjoy [6] _____ a life of pleasure while the portrait gets more and more hideous, but he starts feeling anxious. Eventually he can't stand [7] _____ anxious any longer and he promises [8] _____ being good. He expects the portrait [9] _____ young and beautiful again, and when he sees that it hasn't, he attacks it with a knife. The servants find a horrible old man lying dead near the portrait in its original form.

Além disso, nota-se que nos livros didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira, acentua-se o trabalho com marcas gramaticais construídas e não inerentes do próprio gênero. Resumos, por exemplo,

[223] Compreendendo letramento como o desenvolvimento do letramento em uma língua estrangeira, que deve levar em conta a dimensão linguística (domínio do código e das habilidades linguísticas), a dimensão cognitiva (domínio das ferramentas do pensar) e a dimensão sociocultural (domínio das práticas sociais nas quais os atos de escrita e de leitura estão situados) (KERN, 2000).

não necessitam ser construídos com o uso de verbos, no infinitivo ou no gerúndio, pois este gênero não apresenta este tipo de construção como marca do gênero. Como pode ser visto nos resumos dos romances: Jane Eyre, Drácula e o Hobbit, que são utilizados para apresentarem a gramática em contexto de uso:

Figura 3: exercícios com marcas gramaticais construídas.

UNIT 07 Heroes and villains

1 Speak and read

a Look at the settings of these books. Which one appeals to you most? Why?

objectives
Grammar
▸ verbs + -ing and to
Vocabulary
▸ noun suffixes
▸ disasters

1 Jane Eyre by Charlotte Brontë
Jane, an orphan, is sent to live with her kind uncle, but he soon dies. Jane can't stand living with her evil aunt. At the age of ten, she '___. Later she becomes a teacher at the school but decides to leave and becomes a governess at Thornfield Manor, a big house in the countryside. Here she meets the moody but fascinating Mr Rochester – a man with a dark secret that will bring them close to disaster ...

2 Dracula by Bram Stoker
Lawyer Jonathan Harker travels to Count Dracula's castle in Eastern Europe to take the Count some papers to sign for a house he wants to buy in England. The Count '___. Jonathan discovers some strange things. Why does the Count avoid seeing Jonathan during the day, and why does he have no reflection in the mirror? How can he crawl down the wall like an animal? The Count leaves Jonathan as a prisoner and disappears. In England, Jonathan's fiancée is followed by a large, mysterious 'wolf'. The wolf has jumped off a ship from Eastern Europe ...

3 The Hobbit by JRR Tolkien
Bilbo Baggins enjoys living an ordinary life. This changes forever when Gandalf the Wizard persuades him to join a band of dwarves. They go on an adventure to get back a lost kingdom and treasure. Bilbo meets many characters, both good and evil, along the way. Gollum, a nasty creature, traps Bilbo in a cave, but '___. Bilbo manages to escape after he finds Gollum's magic ring. This makes him invisible ...

b Read the texts quickly and match them with the pictures.

c CD track 2 Now read the texts and insert the missing lines (a–c). Then listen and check your answers.

a offers to free him if he can solve a riddle
b is sent away to a boarding school with a cruel headmaster
c is charming at first, but as time goes by

riddle = a difficult question with a surprising answer, usually asked as a game
moody = bad-tempered, subject to sharply varying moods
crawl = move on your hands and knees

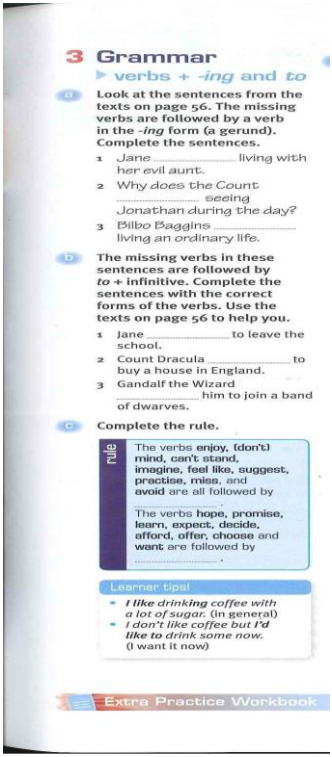
2 Speak

a With a partner, make suggestions about what you think happens next in each story.

b Have you ever read any of these novels?

c Which one would you like to read?

▸ 56 ▸▸



3 Grammar
▸ verbs + -ing and to

a Look at the sentences from the texts on page 56. The missing verbs are followed by a verb in the -ing form (a gerund). Complete the sentences.

1 Jane ..... living with her evil aunt.
2 Why does the Count ..... seeing Jonathan during the day?
3 Bilbo Baggins ..... living an ordinary life.

b The missing verbs in these sentences are followed by to + infinitive. Complete the sentences with the correct forms of the verbs. Use the texts on page 56 to help you.

1 Jane ..... to leave the school.
2 Count Dracula ..... to buy a house in England.
3 Gandalf the Wizard ..... him to join a band of dwarves.

c Complete the rule.

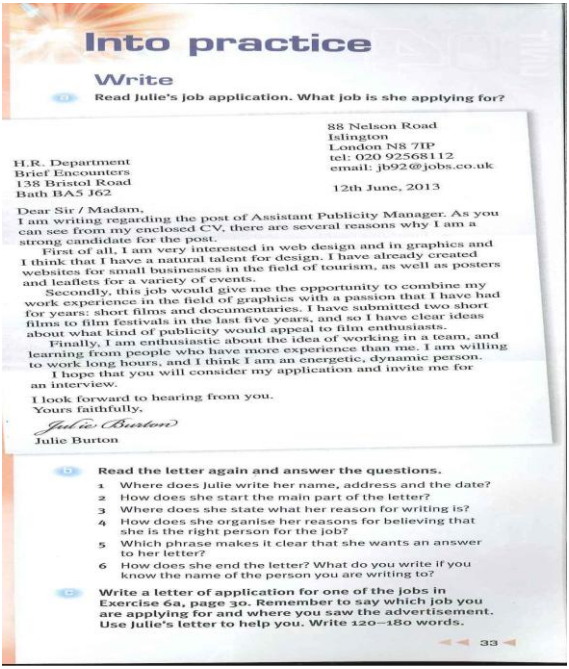
rule
The verbs enjoy, (don't) mind, can't stand, imagine, feel like, suggest, practise, miss, and avoid are all followed by ..... .
The verbs hope, promise, learn, expect, decide, afford, offer, choose and want are followed by ..... .

Learner tips!
- I like drinking coffee with a lot of sugar. (in general)
- I don't like coffee but I'd like to drink some now. (I want it now)

Extra Practice Workbook

Prosseguindo com a análise, ao solicitar produções escritas, o uso do gênero também é empregado, mas apenas como modelo. Os componentes constituintes deste gênero são explorados apenas quanto à forma, espera-se que o aluno ao lê-lo e responder as questões propostas no exercício (b) realize a sua produção escrita solicitada no exercício (c):

Figura 4: Gênero textual carta de Emprego.



Into practice

Write

Read Julie's job application. What job is she applying for?

88 Nelson Road
Islington
London N8 7IP
tel: 020 92568112
email: jb92@jobs.co.uk

12th June, 2013

H.R. Department
Brief Encounters
138 Bristol Road
Bath BA5 J62

Dear Sir / Madam,
I am writing regarding the post of Assistant Publicity Manager. As you can see from my enclosed CV, there are several reasons why I am a strong candidate for the post.

First of all, I am very interested in web design and in graphics and I think that I have a natural talent for design. I have already created websites for small businesses in the field of tourism, as well as posters and leaflets for a variety of events.

Secondly, this job would give me the opportunity to combine my work experience in the field of graphics with a passion that I have had for years: short films and documentaries. I have submitted two short films to film festivals in the last five years, and so I have clear ideas about what kind of publicity would appeal to film enthusiasts.

Finally, I am enthusiastic about the idea of working in a team, and learning from people who have more experience than me. I am willing to work long hours, and I think I am an energetic, dynamic person.

I hope that you will consider my application and invite me for an interview.

I look forward to hearing from you.
Yours faithfully.

Julie Burton

Read the letter again and answer the questions.

1 Where does Julie write her name, address and the date?
2 How does she start the main part of the letter?
3 Where does she state what her reason for writing is?
4 How does she organise her reasons for believing that she is the right person for the job?
5 Which phrase makes it clear that she wants an answer to her letter?
6 How does she end the letter? What do you write if you know the name of the person you are writing to?

Write a letter of application for one of the jobs in Exercise 6a, page 30. Remember to say which job you are applying for and where you saw the advertisement. Use Julie's letter to help you. Write 120–180 words.

33

Após a constatação de que os gêneros, mesmo situados em contextos, são utilizados apenas como pretexto para o ensino da língua neste material analisado. Passaremos, a partir de então, a fazer algumas sugestões de como trabalhar com progressões curriculares, chamadas também de "progressão didática curricular" (ROJO, 1999, p. 102), construídas através dos gêneros.

6. A organização de progressões curriculares através do uso de gêneros

De acordo com Rojo (1999, p. 104), os gêneros devem ser trabalhados através de grupamentos de gêneros, sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), denominados de "aspectos tipológicos", pois exigem do enunciador certas capacidades de linguagem dominantes:

Quadro 2: Grupamentos de Gêneros.

AGRUPAMENTO DA ORDEM DO RELATAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO NARRAR – ligado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO ARGUMENTAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO EXPOR - ligado ao domínio social da comunicação voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO DESCREVER AÇÕES- ligado ao domínio social da comunicação votado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.).

Rojo (1999) ainda enfatiza que as abordagens destes gêneros devem variar de acordo com o grau de profundidade dos mesmos. Desta forma, garantem-se construções cada vez mais complexas de linguagem, num processo de ensino em espiral, que tomaria a complexificação como dinâmica para a "progressão didática". Para isto, segundo a autora, seriam necessários dois procedimentos: primeiro, uma descrição enunciativa, ainda que provisória, dos gêneros em questão (objetos do ensino-aprendizagem) e, segundo, ter uma certa clareza, também provisória, do desenvolvimento real (DR) dos aprendizes na construção destes gêneros.

Além de organizar uma progressão didática por grupamentos através de gêneros e em forma de espiral, cada gênero, presente nesta progressão, também pode ser trabalhado através de Sequência Didática (SD) e/ou Projetos de Letramento (PL). A SD refere-se a "um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero tex-

tual oral ou escrito" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Sua finalidade é a de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Já o PL, é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas). Os projetos de Letramento requerem, portanto, textos de circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conceito pré-selecionado para determinada série.

Outra diferença entre estas duas formas de trabalhar com gêneros consiste na maneira de executá-las. Nas SD, há uma apresentação da situação, é realizada (1) a produção inicial, que fornece suporte para o planejamento dos (2) módulos de ensino (utilizados quantos forem necessários), e (3) produção final. Porém, antes da elaboração da SD, é preciso construir o modelo didático do gênero a ser trabalhado. No PL, há aberturas para mudanças no percurso, e flexibilidade das etapas de trabalho. Os aproveitamentos de oportunidades são características também muito importantes para essa prática, marcadas por incertezas, soluções provisórias e variáveis e conteúdos definidos no decorrer do processo.

Na teoria da LSF, a noção de gênero é mobilizada via noção de contexto de cultura. Os textos são vistos como uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática. Porém, a unidade semântica produzida é a configuração do que Halliday denomina de contexto de situação (SILVA, 2006 [2010], p. 182). Este contexto é recuperável na materialidade linguística através do conceito semântico de registro, que é composto pelas variáveis de campo, relações e modo (EGGINS, 2004, p. 30).

Entendendo campo como o que está acontecendo no momento, relações referindo-se a quem são os participantes e seus papéis, e o modo, descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, auxiliando a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá. Sendo estas três categorias relacionadas a três funções da linguagem: experiencial, interpessoal e textual. A função experiencial é realizada através do sistema de transitividade da língua. É responsável pela significação do processo instaurado pelas formas verbais, dos participantes envolvidos, através das formas nominais, e das circunstâncias em que o processo ocorre, através das formas adverbiais. A função interpessoal é

realizada através dos tipos de frases, sistema de modo verbal e modalização linguística. Expressa a relação dos participantes em relação ao assunto abordado. A função textual é realizada através do sistema de tema. É responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto (SILVA, 2006 [2010]).

Seguindo a teoria da LSF, Motta-Roth (2011) argumenta que esta pode ser utilizada tanto para análise quanto para ensino de produção textual, utilizando atividades em conexão com as três dimensões de contexto (campo, relação e modo) e suas respectivas metafunções (experiencial, interpessoal e textual). De acordo com a autora, os "princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto, e também par a elaboração de material didático de produção textual" (p. 830). Sendo, as relações entre contexto e texto expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto, para entender e analisar os textos de um gênero sugere-se(adaptação de Motta-Roth (1999, p. 831-2; 2011, p. 166):

1. Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar no texto a linguagem que se quer estudar – texto como pretexto). Antes, o aluno deve refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha a função);

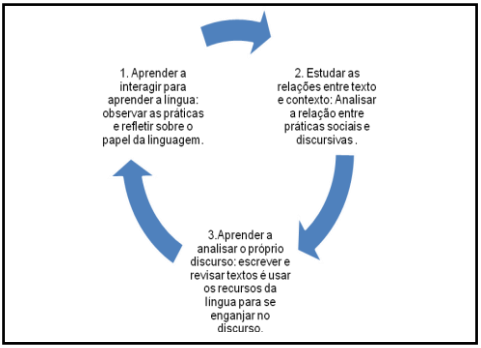
2. Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar que problema ou contexto social está associado àquela linguagem);

3. Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função (HALLIDAY, 1994). Deve-se observar as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem.

4. Identificar padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso. Analisar a relação entre práticas sociais e discursivas, tornando possível prever como a linguagem se articula apropriadamente no contexto.

Segundo a autora, como mencionado anteriormente, a LSF também pode ser aplicada para produção textual e não somente a análise da linguagem. Para tanto, atividades podem ser pensadas através do ciclo de produção textual:

Ciclo de Produção Textual de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006, p. 833).



De acordo com os passos propostos por Motta Roth, primeiro devem-se observar as práticas (gêneros) e refletir sobre o papel da linguagem nos contextos (de situação e de cultura: campo, relação e modo); segundo analisar a produção textual propriamente dita (escolha do tema, do objetivo, do estilo e o público alvo, relacionando o texto com o contexto: forma, conteúdo, função) e terceiro, ao revisar o texto, deve-se analisar o discurso, produzir textos adequados quanto ao conteúdo (metafunção: Ideacional), a interação entre leitor e escritor (metafunção: Interpessoal), e a organização formal (metafunção: Textual).

Através do uso da teoria LSF, podemos guiar o aluno para vivenciar a produção textual como um exercício de autoria, de participação como produtor de texto em um grupo social. Podemos levá-los a fazer escolhas acerca do objetivo da escrita, do conteúdo e do estilo, bem como do público alvo, com base na cultura do grupo social a quem o texto destina (MOTTA-ROTH, 2006, p. 831).

7. Conclusão

Como visto ao longo deste artigo, muito ainda precisa ser feito quanto ao uso do gênero atrelado ao ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional, principalmente, sobre a articulação entre gênero, contexto e percepções de como a língua funciona. Sendo os textos vistos como realizações de modelos de ação social, há a necessidade de articularmos o estudo da língua, do texto e do gênero, objetivando desenvolver a prática da reflexão sobre a língua. O estudo de gêneros textuais implica, portan-

to, "na ampliação da compreensão da interface sociocultural da linguagem" (MEURER, 2011, p. 194).

Nota-se que há a necessidade de articular noções da linguagem e gênero, articular saberes escolares orientados por saberes acadêmicos, levar para o ensino o estudo da linguagem de forma mais real, contextualizada. Observou-se que o material analisado neste trabalho apresenta uma grande e variada diversidade de gêneros textuais, mas estes não são organizados numa progressão curricular de modo a favorecer a apropriação de suas características e compreender seus usos sociais. Há uma desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais, o que resulta em mais preocupação com a forma do texto do que com sua função. O gênero é concebido e usado para o ensino de aspectos gramaticais e lexicais.

Embora haja a articulação do termo gênero textual nos PCNEM e PCN+, na prática, os diferentes gêneros acabam sendo reduzidos à leitura e interpretação de texto. Os textos são utilizados como pretexto para apresentação e uso da gramática. O trabalho com gêneros viabiliza a aquisição de habilidades e competências, pois são modelos ou formas de interação na sociedade (SILVA, 2006 [2010]). De acordo com Rojo (1999), falta uma análise mais detalhada e consistente acerca dos gêneros do discurso e de suas propriedades linguístico-discursivas; seja para formar educadores, para elaborar planos de escola ou progressões didático-curriculares.

Para finalizar, se entendermos que, ao articularmos o conceito de gênero e ensino, possibilitamos aos nossos alunos, produtores e leitores, uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio***.** Brasília: MEC; SEMT, 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1996 [2003].

CANAGARAJAH, A. S. TESOL at forty: what are the issues? *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E, L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais*: Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DONINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa.* São Paulo: Cengage Learning, 2011.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres/Nova York: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres/Nova York: Longman, 1989.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan-jun, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In Rosalind Horowitz; S. Jay Samuels (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language.* San Diego, CA: Academic Press, 1987.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais:* Reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Language as Discourse*: perspectives for language teaching. London: Longman, 1994.

MEURER, J. L. Integrando Estudos de gêneros Textuais ao contexto de Cultura. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais*: Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2002a.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais*: Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-73

ROJO, R. H. R. Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. Projeto de Pesquisa Aplicada sobre a melhoria do Ensino Público de São Paulo (MEC/FAPESP). *Relatório Final*. São Paulo: FAPESP, 1999.

SCHNEUWLY, B; DOLZ , J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ , J. *Gêneros Orais e Escritos*. Trad. e organ. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola***.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994 [2004].

SILVA, W. R. Articulações entre Gramática, texto e Gênero em Sequências de Exercícios Didáticos. In: SIGNORI, I. (Org.). *Gêneros Catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006 [2010].

PROPOSTA DE TRABALHAR A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19[224]

Darlan Machado Dorneles (UFAC)
darlan.ufac@yahoo.com.br
Luiz Paulo Batista da Silva (UFAC)
luizpbs1979@gmail.com

RESUMO

A Literatura é o meio de se discutir e abordar diversos temas no processo de ensino–aprendizagem em sala de aula do componente curricular de Língua Portuguesa e, neste momento, estamos vivenciando tempos de pandemia da COVID-19. Diante disso, o presente texto apresenta uma proposta de trabalhar, no 6º Ano do Ensino Fundamental, a história e a cultura africana e afro-brasileira por meio da obra infantojuvenil "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. O objetivo da proposta é fazer com que os alunos desenvolvam práticas de leitura e escrita, bem como reflitam sobre a temática. A proposta, que pode ser adaptada conforme o meio e/ou a plataforma das aulas remotas utilizada para lecionar neste contexto de calamidade pública, é disponibilizar o livro ilustrado "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, em PDF ou JPG para leitura, interpretação e discussão no ambiente de aula virtual. Feito isso, em seguida, pode-se postar um vídeo que narra a história e, como atividade, pedir que os alunos produzam um texto sobre o livro e o respeito ao negro. Os recursos são basicamente o celular, *Internet*, *WattsApp*, papel e caneta e a avaliação pode ser feita com base na atividade escrita.

Palavras-chave:
Literatura Infantojuvenil. Ensino de Língua Portuguesa.
Livro "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado.

RÉSUMÉ

La littérature est le moyen de discuter et d'aborder plusieurs thèmes dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe de la composante curriculaire de la langue portugaise et, en ce moment, nous vivons à l'époque de la pandémie du COVID-19. Par conséquent, le présent texte présente une proposition visant à travailler, en 6ème année d'école élémentaire, l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne à travers le livre pour enfants « Menina bonita do laço de fita », d'Ana Maria Machado. L'objectif de la proposition est d'amener les élèves à développer des pratiques de lecture et d'écriture, ainsi qu'une réflexion sur le thème. La proposition, qui peut être adaptée en fonction du support et/ou de la plateforme des classes à distance utilisées pour enseigner dans ce contexte de calamité publique, est de mettre à

[224] Dedicamos o presente trabalho para nossa amiga Ruanna Ayache, que é negra e transsexual.

disposition le livre illustré « Menina bonita do laço de fita », d'Ana Maria Machado en PDF ou JPG pour la lecture, l'interprétation et la discussion dans l'environnement de la classe virtuelle. Ensuite, vous pouvez publier une vidéo qui raconte l'histoire et, en guise d'activité, demander aux élèves de produire un texte sur le livre et le respect des personnes noires. Les ressources sont essentiellement le téléphone portable, Internet, WattsApp, le papier et le stylo, et l'évaluation peut se faire sur la base de l'activité écrite.

Mots clés:
Enseignement de la langue portugaise. Littérature d'enfance et de jeunesse.
Livre «Menina bonita do laço de fita», par Ana Maria Machado.

1. Introdução

É indiscutível que a Literatura permite abordar e tratar várias temáticas, principalmente, todas aquelas que estão voltadas para o respeito aos direitos humanos em nível universal. A obra "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, é um instrumento possível de ser usado para trabalhar, de forma lúdica, a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola, discutindo e refletindo sobre a diversidade étnico-racial no Brasil.

Desta forma, como estamos vivenciando tempos de pandemia da COVID-19, a proposta que apresentamos neste trabalho pode ser produtiva. No caso do ensino de Língua Portuguesa, além de discutirmos questões atinentes ao povo e a cultura africana e afro-brasileira, podemos trabalhar a leitura, a interpretação e a escrita. Com isso estaremos cumprindo o que determina a Lei nº 10.693, de 9 de janeiro de 2003, atendendo aos objetivos, capacidades e habilidades do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como tentando, de forma interdisciplinar, trazer o respeito, o diálogo, a tolerância e a justiça para a escola pública.

Neste texto, apresentamos a proposta de trabalhar, no 6º Ano do Ensino Fundamental, a história e a cultura africana e afro-brasileira por meio da obra da Literatura Infantojuvenil "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre o povo e a cultura africana no Brasil. Especificamente os objetivos são ler a obra em questão, interpretá-la com o auxílio do vídeo "A história da menina bonita do laço de fita: vídeo / livro", de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*, que narra a história e escrever sobre o livro e o respeito ao negro que é uma página viva da língua, da história e da cultura brasileira.

2. *Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*

Apesar das discussões, reflexões e legislações em prol dos negros, a discriminação e o proconceito a esse grupo étnico-racial, historicamente é constante, está enraizada e cristalizada na cultura brasileira. De acordo com Silva, Santos e Amaral (2016):

> No Brasil, a construção da pauta em prol da luta pela educação, teve gênese há mais de um século, quando os negros do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente, não obstante, a escola enquanto âmbito social foi e infelizmente tem sido responsável pela manutenção de desigualdades discriminações, valorizando um cultura eurocêntrica que fere ferozmente os direitos humanos, amplamente praticada pelas escolas, com cenas que inferiorizam racialmente os discentes negros precisando urgentemente ser quebrada. (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 806)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, por meio do Artigo 205 a educação passou a ser "direito de todos e dever do Estado e da família". Por conseguinte, ocorre a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as "diretrizes e bases da educação nacional" e, recentemente, em 09 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que torna obrigatório a inclusão no currículo das instituições de ensino público e privado da história e cultura afro-brasileira.

A Lei nº 10.639 altera os Artigos 26-A e 79-A da LDB nº 9.394/1996. E, posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 altera novamente o Artigo 26-A para que seja ensinado a "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Segundo o Artigo 26-A da LDB nº 9.394/1996, "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Em seguida, para o parágrafo 2º desse artigo:

> Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Logo, no nosso caso que é o componente curricular de Língua Portuguesa, notamos que podemos trabalhar a história e a cultura afro-brasiliera por meio da Literatura. Além disso, cabe mencionar que o Artigo 79-A, da LDB nº 9.394/1996, fixa o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra", porém, é necessário que impere o respeito ao negro todos os dias nas instuições públicas e privadas do Bra-

sil. Ademais, registramos com base nas palavras de Silva, Santos e Amaral (2016, p.818-819), que a Literatura Infanto-Juvenil "com temática africana e afro-brasileira se constituem com uma extensão da exigência legal na qual a temática deve ser trabalhada, dialogando com outras disciplinas".

3. Obra "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado

3.1. Autora

Ana Maria Machado nasceu em 24 de dezembro de 1941 no Rio de Janeiro-RJ, formou-se em Letras pela Universidade do Brasil, fez cursos de pós-graduação na Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ, lecionou em diversas universidades, é casada com Lourenço Baeta com quem teve duas filhas e do casamento anterior teve dois filhos (SOUSA, 2018). Essa escritora, podemos afirmar com base nas palavras de Sousa (2018, p. 3), "é considerada pela crítica uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras contemporâneas da literatura brasileira, encantando leitores de todas as idades".

3.2. Obra

A obra "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado publicada em 1986 narra a história de um coelho branco que admira uma menina negra que usa laço de fita. A narrativa, interessante observar, começa da seguinte forma: "Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. A pele escura e lustrosa, que nem pelo de pantera negra quando pula na chuva" (MACHADO, 2011, p. 3). O encantamento do animal é tão grande que, no decorrer de toda a história, deseja saber qual é o segredo da menina para ser tão pretinha. Com isso, a menina inventa que quando era pequena caiu na tinta preta, tomou muito café e comeu muita jabuticaba, fazendo com que o coelho faça tudo que a menina disse para ficar pretinho, porém, todas as tentativas fracassam.

Finalmente, ao tentar mais uma vez descobrir o segredo da menina, ela começou a inventar uma história de feijoada "quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: – Artes de uma avó preta que tinha..." (MACHADO,2011, p. 13). A partir disso, o

coelho "viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos" (MACHADO, 2011, p. 16).

Logo, como o coelho desejava ter uma filha negra, procurou uma coelha dessa etnia, namoraram, casaram "e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais" (MACHADO, 2011, p. 16). Desse modo, dada a diversidade étnico-racial dos filhotes no desfecho da história, destaca-se uma coelha negra que passa a ser afilhada da menina bonita do laço de fita. Ademais, para fechar com chave de ouro a narrativa, quando a coelha negra saía de casa com o laço colorido no pescoço e perguntavam qual era o seu segredo, ela respondia o seguinte: "– Conselhos da mãe da minha madrinha..." (MACHADO, 2011, p. 22).

Em conformidade com Silva, Santos e Amaral (2016, p.818-819), o texto "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado valoriza a identidade negra "por meio da apresentação da imagem do negro com status similar ao de qualquer outro cidadão, sendo apresentados personagens que vivenciam situações cotidianas". Logo, pontos interessantes de serem observados são os seguintes: a mãe da menina que confirma a identidade negra, inicialmente cuidando da filha e no desfecho destacando a ancestralidade que não precisa ser branqueada, mas valorizada, e o coelho branco, que representa o olhar do colonizador, explorador e dominador que não é negro e historicamente desvaloriza a língua, a história e a cultura negra (SILVA, SANTOS, AMARAL, 2016, p. 816-17).

4. Proposta de Aula no Ensino de Língua Portuguesa

Disciplina: Língua Portuguesa **Professores:** Darlan Machado Dorneles e Luiz Paulo Batista da Silva **Série / Turma:** 6º Ano do Ensino Fundamental
1) Objeto de Conhecimento: Leitura, Interpretação e Análise da obra "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado: história e cultura africana e afro-brasileira
2) Carga Horária: 4h

3) Objetivos **3.1. Objetivo Geral** a) Refletir sobre o povo e a cultura africana no Brasil. **3.2. Objetivos Específicos** a) Ler a obra "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado. b) Interpretar com o auxílio do vídeo "A história da menina bonita do laço de fita: vídeo / livro", de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*. c) Escrever sobre o livro e o respeito ao negro no Brasil.
4) Desenvolvimento da Aula: Por meio da plataforma de aulas remotas, considerando que estamos vivenciando a pandemia da COVID-19, cumprimentar os alunos, fazer a chamada e informar que o objeto de conhecimento é "Leitura, Interpretação e Análise da obra 'Menina Bonita do Laço de Fita', de Ana Maria Machado: história e cultura africana e afro-brasileira". Para isso, disponibilizar o livro ilustrado da "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado em PDF ou JPG para leitura, interpretação e discussão no ambiente de aula virtual. Feito isso, para incentivar a leitura e despertar o interesse dos alunos, postar o vídeo "A História da Menina Bonita do Laço de Fita: vídeo / livro", de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*[225] que, de forma lúdica e com a exposição do livro ilustrado, narra a história. Depois disso, é o momento do professor fazer a leitura discutindo com os alunos a história e a cultura africana e afro-brasileira. O professor, pautando-se nos apontamentos do trabalho de Silva, Santos e Amaral (2016, p. 816-17), pode observar os seguintes pontos: a) A mãe da menina que confirma a identidade negra, inicialmente cuidando da filha e no desfecho destacando a ancestralidade que não precisa ser branqueada, mas valorizada; b) O coelho branco, que representa o olhar do colonizador, explorador e dominador, que não é negro e historicamente desvaloriza a língua, a história e a cultura negra. A participação e interação dos alunos é essencial e, para fins de avaliação do processo de ensino–aprendizagem, o professor pode pedir que os alunos produzam um texto sobre o livro e o respeito ao negro, que é uma página viva da história e cultura do Brasil. Para finalizar a aula, o professor pode pedir que cada aluno leia a sua produção textual.
5) Recursos: Celular, *Internet*, *WattsApp*, papel e caneta.
6) Avaliação: Atividade Escrita.

5. *Considerações finais*

[225] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ_i3VJI. Acesso em: 4 mar. 2021.

O presente trabalho traz uma proposta de trabalhar, em tempos inesperados de pandemia da COVID-19, a história e a cultura africana e afro-brasileira no componente curricular de Língua Portuguesa. Ressaltamos que outras são possíveis, pois utilizamos a obra "menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, mas existem outras obras literárias. O professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar a obra sugerida em sala de aula, vai confirmar que a Literatura Infantojuvenil "é uma das ferramentas essenciais no combate ao preconceito, à discriminação e ao estabelecimento de uma educação mais comprometida com as relações étnico-raciais, principalmente pela legislação atualmente em vigor" (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 818).

Por fim, reafirmamos e acreditamos que é possível e necessário trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira a partir da Literatura no processo de ensino–aprendizagem do componente curricular de Língua Portugusa porque, no caso específico da obra em discussão, "na sociedade o que predomina é a valorização das pessoas de cor branca, e no texto é o coelho que quer se tornar negro de todas as formas, mostrando que a beleza negra é beleza, digna de ser almejada, imitada, incorporada e principalmente valorizada" (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 817).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.*Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SILVA, Gabriela do Rosario Silva; SANTOS, Sharlys Jardim da Silva; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O Preconceito Étnico-Racial na Escola e os Personagens da Literatura Infantil: análise do livro Menina Bonita do Laço de Fita. *Revista Philologus*, Ano 22, n. 64 Supl., Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2016.

SOUSA, Fabricia de Farias. Proposta de leitura: a obra Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, na sala de aula. *Anais do VII ENLI-JE*,Campina Grande: Realiza, 2018.

REGIONALISMO NA LIBRAS: DIFERENÇAS PRESENTES NA EXECUÇÃO DOS SINAIS

Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)
jessicarabelonascimento95@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de realizar uma breve explanação sobre os aspectos linguísticos da Libras – Língua Brasileira de Sinais e assim possibilitar a compreensão de como ocorrem os sinais na Libras, de acordo com cada região, a partir da Libras, que muitas vezes se modificam no nível fonológico entre outros parâmetros. Sendo realizado pesquisa documental, com a utilização dedicionário e glossário *on-line*.

Palavras-chave:
Diferenças. Libras. Regionalismo.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo brindar una breve explicación de los aspectos lingüísticos de Libras – Lengua de Signos Brasileña y así permitir la comprensión de cómo ocurren los signos en Libra, según cada región, con base en Libras, que a menudo se modifican en el nivel fonológico entre otros parámetros. Se está realizando una investigación documental utilizando un diccionario y un glosario en línea.

Palabras clave:
Diferencias. Libras. Regionalismo.

1. Introdução

Apesar da Libras ser uma língua que teve seu reconhecimento enquanto língua natural recentemente, em 1960 com Stokoe, no Brasil foi regulamentada enquanto língua somente em 2002, com a Lei nº 10436.

Dessa maneira muitos mitos e crenças sobre a Libras ainda são presente em nossa sociedade, alguns acreditam que se trata de uma língua artificial e sem possibilidade de expressar todos os conceitos. Contudo, essa não é uma realidade, se trata de uma língua com estrutura e funcionamento próprio.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar mais de um aspecto dessa língua, que assim como a língua portuguesa, também tem regionalismos próprios em cada região do território brasileiro. Porém, com a percepção desses regionalismos é possível com a mudança em sua estrutura.

A busca nos arquivos se deu por áreas de concentração, pois os dicionários de Libras em sua maioria são onomasiológico, ou seja, agrupados por temas. Iniciamos com a Matemática, Biologia e por fim Língua Portuguesa.

2. Libras: aspectos linguísticos

A Libras – Língua Brasileira de Sinais – é a língua natural das comunidades surdas brasileiras, no Art. 2º do decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), define como pessoa surda "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras".

A Libras, por sua vez, obteve seu reconhecimento como língua natural mediante a Lei nº 10436/02, em que foi descrita como:

> [...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Conforme Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem os mesmos princípios subjacentes das línguas orais tendo seuléxico, ou seja, um conjunto de símbolos, gramática e um sistema de regras. Dessa forma, possibilita o pleno desenvolvimento linguístico de seus falantes, assim como o nível fonológico, morfológico e sintático. Contudo, no presente trabalho explanaremos os dois primeiros níveis.

2.1. Fonologia

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), apesar das diferenças existentes entre as línguas orais e as línguas de sinais, o termo "fonologia" tem sido usado para se referir aos elementos básicos das línguas de sinais.

O argumento para a utilização desses termos (fonética e fonologia) é o que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Dessa maneira o som e a imagem seriam os recursos para comunicação e codificação das mensagens entre os emissores e receptores. A diferença seria o canal de comunicação, pois as línguas orais utilizam o canal oral-auditivo, enquanto as línguas de sinais utilizam o canal gestual-visual.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a fonologia das línguas de sinais estabelece quais seriam as unidades mínimas que formam os sinais, além de designar padrões de combinações entre as unidades e suas variações no âmbito fonológico.

O sinal na Libras é formado a partir de cinco parâmetros,o primeiro sendo a configuração de mão (CM), é como a forma da mão deve ficar na formação do sinal. De acordo com Felipe (2005), existem 64 configurações de mão na Libras, podendo ser utilizado uma mão ou as duas, com configurações diferentes, ou mesmo ambas com a mesma configuração de mãos.

O segundo parâmetro é relacionado ao espaço onde o sinal será realizado, podendo ser o próprio corpo ou o espaço frente ao corpo, entre a cabeça e o quadril, sendo chamado de ponto de articulação (PA). O terceiro parâmetro é o movimento (M). Existindo inúmeros movimentos na realização do sinal, trata-se de um parâmetro complexo, pois durante a realização do sinal.

O quarto concerne a orientação (O), podendo o sinal ter direção ou não, indicando qual seria a posição das palmas das mãos. O último parâmetro são as expressões faciais e corporais (EFC), que complementam na formação do sinal. Tratando de uma língua gestual-visual.

2.2. Morfologia

Conforme Valli e Lucas (2000, p. 52): “morfologia é o estudo da formação de palavras, de como uma linguagem usa unidades menores para construir unidades maiores. A menor unidade significativa em uma língua é um morfema. Alguns morfemas podem ocorrer sozinhos, como unidades independentes”.

E sendo uma língua assim como as línguas orais, a Libras apresenta uma imensa variedade de léxico.

A língua de sinais tem um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfema) são

combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processo combinatório que frequentemente cria palavras morfologicamente complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos não concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço sinalizado (QUADROS; KARNOPP, 2004. p. 87).

De acordo com diversos estudos existem duas afirmações sobre a criação de sinais na Libras, a primeira sendo pelo processo de incorporação do morfema como o principal meio, sendo o mais frequente na criação de sinais na Libras. A segunda afirmação é que o processo concatenativo também é empregada nos novas sinais na Libras. E ainda, de acordo com Quadros e Karnopp (2004) além dessas duas possibilidades, tem a composição que uniria dois sinais independentes para formar um novo sinal.

Quando dois sinais formam um outro sinal, esse sinal é denominado um sinal composto, nesse caso é comum que ocorra mudanças fonológicas que são explicadas por algumas regras: regra do contato, regra da sequência única, regra da antecipação da mão dominante (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Essas regras estão envolvidas no processo fonológico que podem alterar um ou mais parâmetro dos sinais ao longo de toda a história da língua de sinais. Aqui abordaremos tanto a mudança fonológica será abordada, como também a mudança lexical, sendo o processo de mudança de uma forma *conservadora* por uma *inovadora*.

3. Regionalismo na Libras

O léxico é o nível linguístico que melhor representa o modo como o povo representa a realidade, seus valores, crenças e como nomeiam o mundo em que vivem. Dessa maneira o léxico de uma comunidade linguística se transforma de acordo com os fatores históricos, geográficos e culturais. O vocabulário utilizado pela comunidade traz marcas da formação dessa comunidade linguística. “Em face disso e partindo do princípio de que o léxico representa um traço diferenciador marcante, no que diz respeito à variação linguística no eixo horizontal (ISQUERDO, 2003, p. 165).

O regionalismo necessita que se leve em consideração a questão da norma linguística no nível lexical, ao que remete a variação. “Assim, a marca dialetal no âmbito do vocabulário de um grupo sócio-linguístico--cultural relaciona-se diretamente à variação espacial (regionalismo) e à variação temporal (arcaísmos)” (ISQUERDO, 2003, p. 166).

Na Libras, a variação regional acontece quando existem vários sinais para o mesmo objeto, por exemplo o sinal para a cor *Verde*, existe mais de duas formas de sinalizar, vai depender da região que será utilizado.

De acordo com nossa pesquisa foram encontradas três maneiras de sinalização para a cor verde, como no exemplo abaixo (Figura 1).

Figura 1: Sinal “verde”.

Fonte: Elaborado por Garcia e Gimbal (2018).

Outro fator de variação existente na Libras são os grupos sociais, pois modificam a forma que sinalizam, por exemplo o grupo de idosos surdos, pois a maneira que eles sinalizam é diferente da maneira que os surdos jovens sinalizam, porém em sua execução a variedade é diferente.

Confirme citado por Oliveira e Marques (2013, p. 89 *apud* FELIPE, 1990, p. 81).

As línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada língua tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “culturas surdas”, possuem suas próprias línguas.

De acordo com Isquerdo (2003), as mudanças que ocorrem em decorrência da influência do ambiente físico e sociocultural, se manifesta

no léxico, conforme os grupos sociais a qual está relacionada, sob a influência da localização geográfica.

Dessa maneira os falantes entram em contato com seus pares e dessa maneira renovam e ampliam o léxico de seu vocabulário, algumas se mantêm e outras se renovam. Quando esse contato acontece, a língua se transforma naturalmente, seja por fatores internos (fisiologia da articulação) e externos (contato com outras línguas) (DINIZ, 2011, p. 61).

O léxico de uma língua tende a renovar-se e a ampliasse, em decorrência de contatos linguísticos e interculturais e de necessidades de nomeação de novos referentes da realidade circundante, como também pode manter-se conservador em comunidades isoladas geograficamente e pouco expostas a avanços tecnológicos, a meios de comunicação de massa (ISQUERDO, 2006, p. 11).

No caso da Libras, o regionalismo ocorre com sinais diferentes, mas que conservam o mesmo significado. Dessa maneira, segundo Strobel e Fernandes (1998) a LBS apresenta seus dialetos regionais, mesmo que em determinada região tenham uma língua oral e uma de sinais, as línguas de sinais são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro da comunidade surda.

3.1. Pesquisa documental

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa documental a sua fonte de coleta de dados está baseada a documentos, escritos ou não, podendo ser realizada a busca no momento que ocorra ou depois.

No presente trabalho a pesquisa foi baseada em um dicionário e um glossário, do INES[226] da região sudeste do Brasil, o outro do CAS\MS[227] da região Centro-Oeste, ambos com acesso online. Assim,utiliza-se o método comparativo entre os sinais. Em outro momento após a comparação, foram identificadas e apontadas as mudanças que ocorreram.

[226] Instituto Nacional de Educação de Surdos.

[227] Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

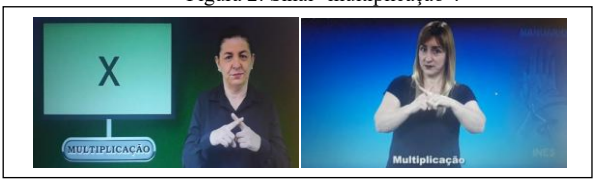
3.2. Documento da Pesquisa

Iniciamos o presente trabalho com a descrição dos dados em categorias com sinais representando um mesmo objeto em duas regiões diferentes, e em seguida a discussão dos dados coletados.

4. Análise dos dados

Primeiramente serão agrupados os sinais na categoria de sinais idênticos e posteriormente sinais que se distinguem em algum parâmetro linguístico da Libras (Figura 2).

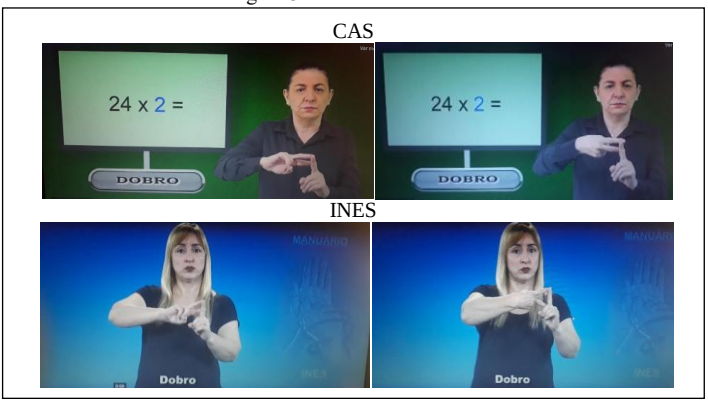
Figura 2: Sinal “multiplicação”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se nessa primeira figura que se trata do sinal *multiplicar*, nas buscas realizadas em ambos arquivos, os sinais permanecem o mesmo, sendo sinais idênticos, não ocorreu nenhuma mudança fonológica ou lexical (Figura 3).

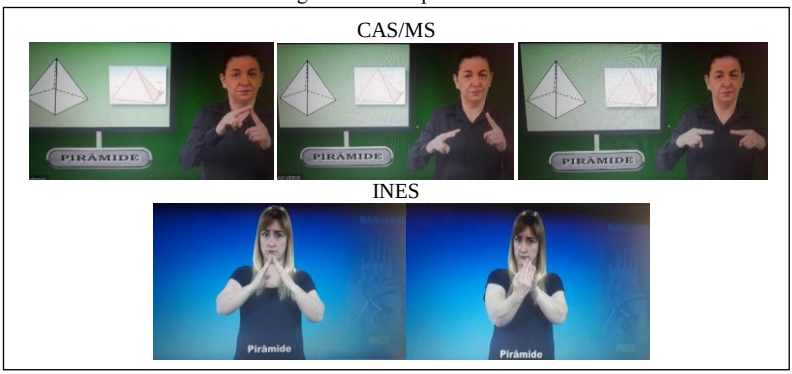
Figura 3: Sinal “dobro”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda figura podemos constatar a mesma situação da primeira, ambas não ocorrem mudanças, sendo um caso em que os sinais se mantém iguais mesmo distantes geograficamente (Figura 4).

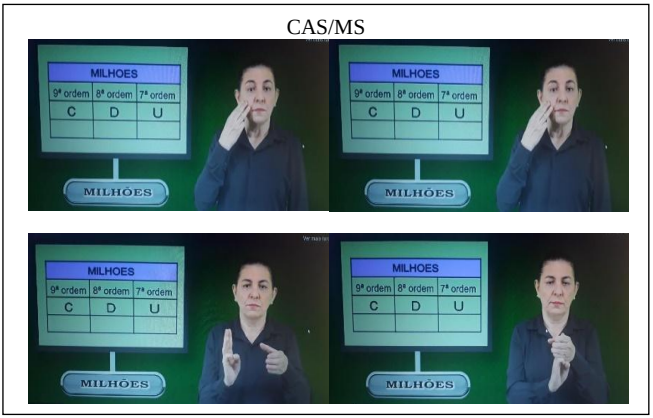
Figura 4: Sinal “pirâmide”.



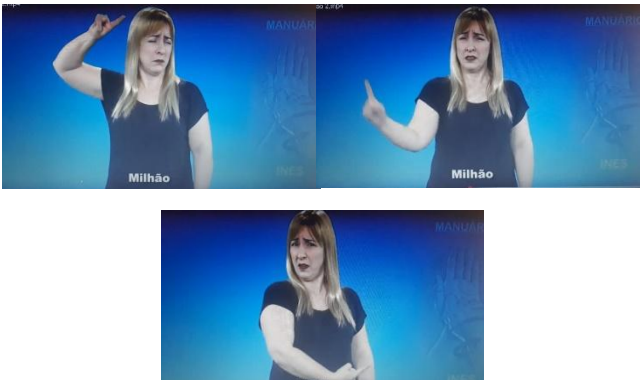
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a figura três, temos dois sinais com CM totalmente diferentes, movimentos diferentes, ambos sendo sinais com representação icônica do sinal *Pirâmide*, porém de maneiras distintas, sendo um caso de mudança fonológica, pois se altera os traços linguísticos do sinal de região para outra (Figura 5).

Figura 5: Sinal “milhões”



INES

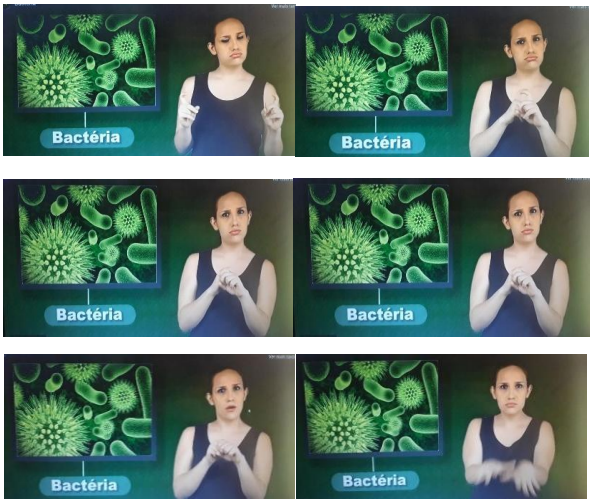


Fonte: Elaborado pelo autor.

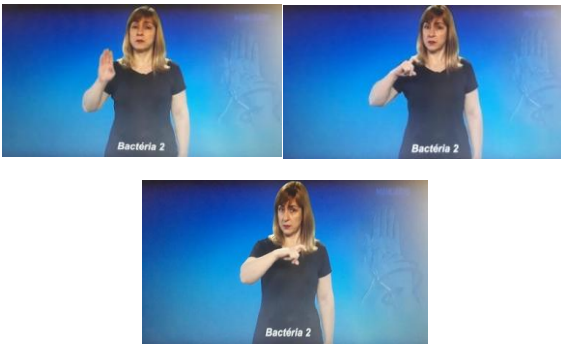
Na presente figura temos o sinal *Milhões*, sendo um caso de sinais totalmente distintos, somente a semântica e compreendida pelos falantes de sua região, sendo possível que os falantes de confundam (Figura 6).

Figura 6: Sinal “bactéria”.

CAS/MS



INES



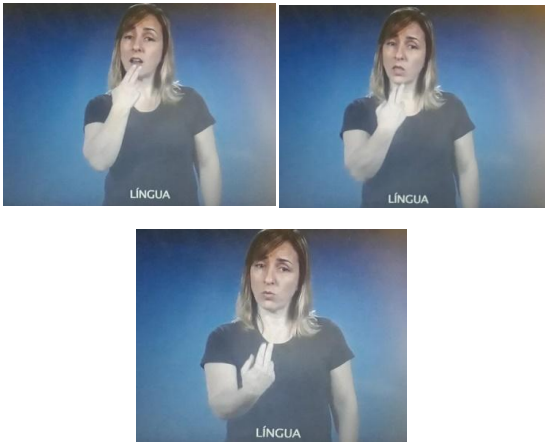
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na presente figura temos sinais com formações diferentes dos anteriores, o sinal *Bactéria* no CAS\MS e um sinal composto, ou seja, um sinal que possui mais de um sinal para formar o sinal pretendido, no caso temos o sinal ORGANISMO + ESPALHAR, dando a composição do sinal *Bactéria*. No segundo exemplo temos o sinal com empréstimo linguístico do português, que acontece quando a letra do alfabeto e empregado no sinal (Figura 7).

Figura 7: Sinal “língua”.

CAS/MS

INES

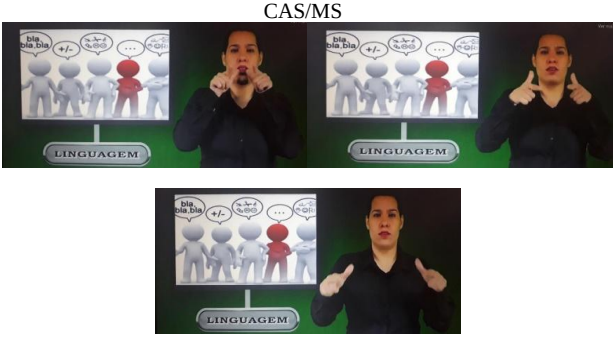


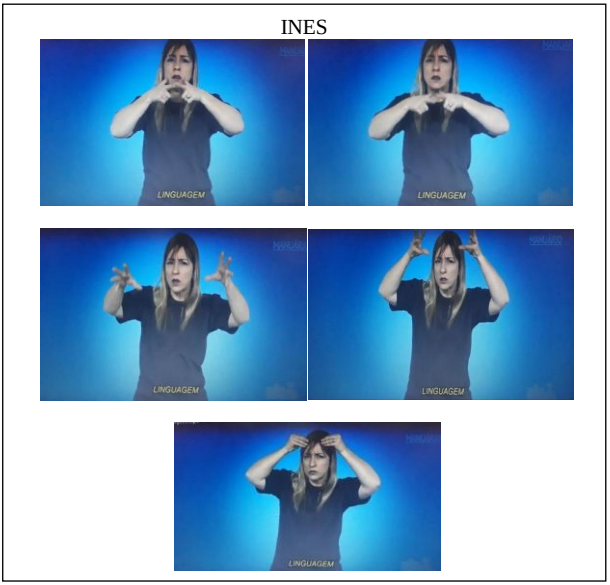
Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se com o sinal *Língua*, são sinais que pode causar certa confusão para os falantes, pois no CAS\MS o sinal cores se assemelha com o sinal de língua do INES. Ambos são sinais totalmente diferente em sua constituição (Figura 8).

Figura 8: Sinal “linguagem”.

CAS/MS





Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se a presente figura o sinal para *Linguagem*, inicialmente ambos são sinais idêntico, contudo o sinal do INES, realiza o acréscimo do sinal memorizar, sendo um sinal composto.

5. *Considerações finais*

Com a presente pesquisa, pode-se perceber que para que seja possível a compreensão sobre como ocorre a variação linguística na Libras é necessário compreender suas características linguísticas, tendo em vista que o significado muda de acordo com cada comunidade linguística.

Outra consideração possível é compreender a relação entre léxico e região, pois se tratando de um pais com uma grande diversidade cultural, as variações influenciam na criação de sinais, dessa maneira se diferenciando na execução e linguisticamente.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei n° 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei 10.098/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato 20042005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 de novembro 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e das outras providencias. Disponível em: http://www.pla nalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 de novembro 2019.

CASSEDMS. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. 2019. Disponível em: https://cas sedms.blogspot.com/. Acesso em: 18 de novembro 2019.

DINIZ, H. G. *A história da língua de sinais dos surdos brasileiros*: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FELIPE, T. *Dicionário de Libras*. 2005. Versão atualizada. Disponível em: www.acessobrasil.org.br/libras/. Acesso em: 14 de outubro 2019.

GARCIA, A. K. C. GUIMBA, A. C. Variação linguística no léxico da língua brasileira de sinais: uma abordagem teórica. *V Congresso paraense de educação especial*, 17 a 19 de outubro de 2018 – UNIFESS-PA/Marabá-PA, 2018.

INES. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Vs. 2.0,2006. Disponível em: www.ines.gov.br. Acesso em: 15 de novembro 2019.

ISQUERDO, A. N. O fato linguístico como recorte da realidade sociocultural. Araraquara: Faculdade de Letras, Tese de Doutorado em Letras, 1996. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de (Orgs). *História, região e identidades*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 165-81

ISQUERDO, A. N. Brasileirismos, regionalismo e americanismos: Desafios e implicações para a lexicografia brasileira. In: GUEDES, M. BERLINCK, R. A. MURAKAWA, C. A. A. *Araquara*: Laboratório Editorial FCl/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. 198p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed,2004.

STROBEL, L. S. FERNANDES, S. *Aspectos Linguísticos da língua brasileira de sinais/secretaria de Estado da Educação*. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VALLI, C; LUCAS, C. *Linguisticof American Sing Language*. 3. ed. Gallaudet University Press.Washington, D.C.2000.

REPERCUSSÕES DA AFASIA NA VIDA DE SUJEITOS AFÁSICOS

Iva Ribeiro Cota (UESB)
ivarcota@gmail.com
Tamiles Paiva Novaes (UESB)
novaes.tamilespaiva@gmail.com
Gabriela Cangussu de Souza Moraes (UESB)
cangussugab@gmail.com
Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)
nirvanafs@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho discute as principais queixas e demandas do sujeito afásico RG em relação à afasia. Partindo da ideia de que a subjetividade da pessoa com afasia emerge nas relações com o outro e que a sua linguagem se (re)constrói em situações dialógicas é que se apresentam os seguintes questionamentos: "Quais sintomas esse sujeito apresenta?", "Como o problema na fala afeta o sujeito?", "Quais as manifestações linguísticas que o sujeito acompanhado demonstra?". Para tanto, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), foram coletados e analisados dados do sujeito RG durante o acompanhamento longitudinal realizado no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com participação do Grupo de Pesquisas em Neurolinguística (GPEN). Os resultados demonstraram que mesmo com as limitações que a afasia pode trazer, existe a linguagem, a língua, a fala e, consequentemente, um sujeito.

Palavras-chave:
Afasia. Linguagem. Neurolinguística Discursiva.

ABSTRACT

This paper discusses the main complaints and demands of the aphasic subject RG in relation to aphasia. Starting from the idea that the subjectivity of the person with aphasia emerges in relationships with the other and that their language is (re)constructed in dialogical situations, the following questions arise: "What symptoms does this subject present?", "How does the speech problem affect the subject?", "What linguistic manifestations did the subject accompany demonstration?". Therefore, based on the theoretical and methodological assumptions of Discursive Neurolinguistics (DN), data from the subject RG were collected during the longitudinal follow-up carried out in the Living Space between Aphasics and Non-Aphasics (ECOA) of the State University of Southwest Bahia (UESB), with the participation of the Neurolinguistics Research Group (GPEN). The results showed that even with the limitations that aphasia can bring, there is language system, language, speech and, consequently, a subject.

Keywords:
Aphasia. Language. Discursive Neurolinguistics.

1. *Introdução*

No intuito de responder às questões: "Quais sintomas esse sujeito apresenta?", "Como o problema na fala afeta o sujeito?", "Quais as manifestações linguísticas que o sujeito acompanhado demonstra?", direciona-se o olhar para dados referentes ao sujeito RG em sua condição de afásico para compreender a repercussão da afasia na vida desses indivíduos.

A afasia, segundo Coudry (1986), é caracterizada por alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva em decorrência de lesões corticais, sendo o sujeito considerado afásico quando a sua linguagem necessita de recursos de produção e interpretação. As pessoas com afasia podem apresentar diferentes sintomas, os quais podem ser encontrados dentro da classificação de afasias fluentes e não fluentes (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Nas afasias fluentes, o indivíduo produz falas com estruturas relativamente intactas, mas há falhas nos significados. Nessas situações, a compreensão da linguagem pode estar preservada, entretanto, o sujeito depara-se com a dificuldade em encontrar palavras e repetir frases ou pode acontecer também dele escolher termos genéricos para expressar o que queria dizer. No entanto, caso a compreensão da linguagem esteja prejudicada, é possível que o indivíduo consiga repetir palavras e frases, mas se vê diante de obstáculos na tentativa de compreender as perguntas destinadas a ele (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Nas afasias não fluentes, a produção da fala é pausada e com esforço. A gramática está prejudicada, mas o conteúdo das palavras pode estar preservado. Desse modo, quando a compreensão da linguagem está relativamente intacta, pode ocorrer a repetição pequena de palavras e frases e, ainda assim, a pessoa afásica não consegue responder perguntas de forma espontânea. Além disso, por conta do grave prejuízo de produção e expressão da linguagem, o afásico se apoia nas expressões faciais, entonação e gestos para poder se comunicar (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Dessa forma, analisam-se os sentimentos vivenciados pelos afásicos, uma vez que, enquanto seres sociais, necessitam desenvolver formas de se inserir como sujeitos da linguagem nas práticas discursivas e o comprometimento linguístico gera ansiedade e angústia que podem e devem ser trazidas a um limite do suportável.

2. *Metodologia*

Algumas estratégias foram traçadas para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, como entender que a pesquisa qualitativa bem respaldada teórico-metodologicamente é fundamental. Para isso, partiu-se, primeiramente, da concepção de dado-achado.

A Neurolinguística Discursiva (ND) desenvolve uma forma própria de tratar os dados - o dado-achado. Para Coudry (1996): essa seria "uma metodologia contrária aos testes avaliativos e experimentais" (COUDRY, 1996, p. 183), pois parte de uma perspectiva discursiva e, consequentemente, possui uma concepção de linguagem abrangente e compreende a interlocução e os modos de produção. Ainda sobre o dado-achado, Coudry (1996, p. 183) ressalta que "é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico dos processos linguísticos-cognitivos". O dado-achado tem algo em comum com o dado singular, ou paradigma indiciário de Ginzburg (1989), destacando indícios, sinais que são reveladores e de caráter único para o olhar do pesquisador.

Assim, Coudry e Freire (1996) reiteram que a ND compartilha do paradigma indiciário:

> O conceito de rigor metodológico, interpretado de forma flexível, uma vez que entram em jogo outros fatores, como a intuição do investigador na observação do particular, sua capacidade de formular hipóteses explicativas pertinentes e instigadoras para aspectos opacos da realidade que não são diretamente apreendidos, mas que podem ser descobertos através dos achados ou dos indícios. (COUDRY; FREIRE, 1996, p. 26)

Outro procedimento adotado nas práticas metodológicas da ND é a abordagem qualitativa de Minayo. No livro "O desafio do conhecimento", Cecília Minayo defende que a metodologia qualitativa é abordada procurando enfocar, principalmente, o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a "fala" como matéria prima dessa abordagem, a ser constatada com as práticas de sujeitos sociais.

Para a realização da pesquisa abordam-se dados do sujeito afásico RG. Uma mulher, brasileira, com nível superior completo, trabalhava como mestre de cerimonial e em uma contabilidade, ativa economicamente e que foi acometida por um evento neurológico. Esse sujeito fez parte do Espaço de Convivência de Afásicos e Não Afásicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ECOA/UESB), que segue o modelo dos Centros de

Convivência de Afásicos (CCAs) ligados ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. No espaço são desenvolvidas atividades sistematizadas em sessões individuais e em grupo baseadas em vivências dos sujeitos em práticas dialógicas reais. Tendo em vista isso, são utilizados nesses espaços recursos como: fotografias, agendas, anotações, jornais, pinturas, celebração de datas comemorativas entre outras ações que buscam inserir esses sujeitos em situações nas quais o uso sociocultural e reflexivo acerca da linguagem é requisitado.

*3. **Resultados e discussão***

Na análise do diagnóstico de afasia, é preciso mergulhar nas nuances que se revelam em torno desse conceito. A afasia como alteração do funcionamento da linguagem é considerada a partir de um evento neurológico e as substituições linguísticas ou dificuldades com a linguagem apresentadas por pessoas afásicas distinguem-se das ocorrências de lapsos e substituições de palavras que ocorrem em pessoas sem comprometimento neurológico.

Com o intuito de compreender os sintomas que os sujeitos apresentam, é preciso averiguar o funcionamento da linguagem, pois ela é reveladora dos caminhos que permeiam todo o processo que constitui esse sujeito como afásico. Com relação ao sujeito RG, observamos, principalmente, um nível de ansiedade elevado por medo de não ser compreendida, diante das manifestações linguísticas na condição afásica, ou seja, medo de realizar parafasias, que se trata de perturbação da linguagem oral em que a palavra desejada pelo sujeito é substituída por outra não apropriada, ou quando há troca entre os sons pretendidos e aqueles efetivamente realizados, e, paralelamente, medo do desconhecido, medo do futuro incerto e o medo de não ser como antes.

Conforme Coudry (2002), o afásico vivencia situações difíceis, “sobretudo levando em conta o grau de tolerância zero que se tem hoje em dia para com os ‘normais’. Imagine-se, então, para com os afásicos” (COUDRY, 2002, p. 101). Dessa forma, apesar da variedade de sintomas e possibilidades de manifestação da afasia nos sujeitos é fato que o comprometimento da fala, gera diversas limitações, estigmas e preconceitos.

A seguir, apresentam-se três dados que representam um recorte de dados que compõem atividades realizadas pelo ECOA, para ilustrar o pa-

pel das interações, compreender particularidades e construir novos caminhos para as práticas dialógicas.

Quadro 1: Dado 1: Analisando as parafasias.

Turno	**Sigla do Locutor**	**Transcrição**	**Observações sobre condições de produção do enunciado verbal**	**Observações de condições do enunciado não verbal**
1	RG	Na minha cabeça tava normal e na fala que eu não consigo.		
2	Iic	Ah! Entendi.		
3	RG	Entendeu? Assim tudo o que eu falo é, Iic, é assim na hora de falar tá todo aqui só que a, a pronúncia que não vem, entendeu?		
4	Iic	Tanto é que você retoma e fala a palavra certa.		
5	RG	Por isso que, às vezes, por exemplo, se eu estiver nervosa, por exemplo, e ansiosa demais é isso que acontece. Aí eu falo para minha mãe eu não quero falar, não. Por quê? Porque assim eu quero, na minha cabeça eu falo certo, eu penso certo e não falo, falo errado.		

Fonte: Cota e Sampaio (2012).

No quadro acima, RG avalia as manifestações linguísticas da afasia, e, no turno 5, ao dizer que "na minha cabeça eu falo certo, eu penso certo e não falo, falo errado", considera que as parafasias se intensificam quando fica nervosa e ansiosa o que gera a vontade de não falar, quando diz "Aí eu falo para a minha mãe eu não quero falar, não". Assim, RG se refere ao medo de falar em público, o que não ocorria anteriormente, vejamos o dado "Meu medo".

Quadro 2: Dado 2: Meu medo.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações de condições do enunciado não verbal
1	RG	Meu medo hoje de entrar na sala de aula é de gaguejar. É de se as palavras vão aparecer.		
2	Iic	Ó, RG, eu também tenho esses medos.		
3	RG	É todo mundo tem. Mas assim\		
4	Iic	Você não tinha antes?		
5	RG	Não. Esse é o problema, porque eu sempre fui despachada em sala de aula, não tenho problemas com relação, a isso. Leio uma coisa e vou falando o que eu entendo.		

Fonte: Cota e Sampaio (2012).

No quadro 2, RG descreve o seu medo de entrar em sala de aula e gaguejar, o medo de não conseguir acessar palavras para ministrar uma aula, uma palestra o que não condiz com a sua atuação anterior, visto que trabalhava como mestre de cerimonial e realizava palestras.

Quadro 3: Dado 3: Proporcionar.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações de condições do enunciado não verbal
1	RG	Qualquer trabalho, acho que você tem que fazer muito bem. Acho que você tem que estar propor... Fazer uma propor... Pros... Ai, meu Deus! Propor...		

2	Iic	Fique tranquila, RG.		
3	Ins	Quer escrever?		
4	Iic	É! Escreva!		
5	RG	Não consigo, não é pior.		
6	Ins	É pior! Quando falha...		
7	RG	É pior...		
8	Ins	Qualquer trabalho você tem que...		
9	RG	Pro// Proposta... Como é que fala?		
10	Ins	Proporcionar, propor...		
11	RG	// Assim, qualquer trabalho que você fizer, qualquer pessoa, acho que tem que fazer assim do máximo, o máximo, do máximo, do máximo pra…		
12	Ins	Tem que se propor a fazer do máximo, do máximo.		
13	RG	Isso! Isso!		

14	Ins	Quando faltar a palavra você pode substituir.		

Fonte: cota (2012).

Na situação enunciativo-discursiva apresentada, Iic, Ins, (investigadoras/interlocutoras) e RG conversam sobre trabalho e surge a dificuldade de evocar a palavra desejada. Com a frequência de pausas breves indicadas pela barra (/) percebe-se a dificuldade desse sujeito de evocar palavras para construir os sintagmas. É nesse contexto que se evidencia o papel da atividade epilinguística em que se busca meios alternativos para solucionar suas dificuldades, retomando a fala do outro ou utilizando outros recursos da linguagem.

Saussure (1916) evidencia sobre a relação entre língua e fala que: "(...) a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor (...)" (SAUSSURE, 1916, p. 21), o que permite que a pesquisadora Ins elenque possibilidades como "Proporcionar, propor..." para suprir a anomia e, em seguida, reforçar para RG que há possibilidades variadas no sistema linguístico quando a palavra-chave não for acessada, dizendo: "Quando faltar a palavra você pode substituir".

Dessa forma, é na interação com o outro que RG também vai descobrindo e reconhecendo que, ao se deparar com dificuldades no eixo da seleção, poderá, também, suprir suas necessidades com o eixo linguístico da combinação, compreendendo que há uma saída proporcionada por recursos que a própria língua oferece para que possa conseguir estabilizar o seu comportamento verbal.

Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade de buscar meios para que o sujeito supere a sua condição afásica através do exercício constante do seu papel de sujeito da linguagem em situações de interação e reconstrução com o outro, com os recursos linguísticos e com os outros sistemas de significação.

4. Considerações finais

Ao observar a linguagem em funcionamento, o encontro com sinais e indícios nos dados revelam e direcionam a análise das particularidades que caracterizaram o quadro afásico do sujeito RG. O universo que

engloba esse sujeito e o ECOA, por meio de sessões individuais e em grupo, delineia a dinâmica que contempla o acompanhamento longitudinal sob a forma de atividades diversas, constituídas de leitura, escrita, cálculos, jogos, conversas informais, dentre outras, que revelam meios de significação construídos dentro das possibilidades da língua e da linguagem. Assim, ocorrem intervenções que demonstram que as dificuldades linguísticas advindas da afasia podem encontrar uma direção por meio do favorecimento de alternativas para (re)elaborá-las. Além disso, redimensiona-se o impacto causado pela afasia na vida do sujeito.

Portanto, o que se destaca aqui é que a reconstrução da linguagem não se dá no isolamento e sim no encontro com o outro e com os recursos linguísticos. É na interação de RG com os investigadores e interlocutores que o seu novo padrão de normalidade e suas intenções vão transparecendo e as suas ideias são compartilhadas.

Ao destacar a interação, observa-se que o que é vivenciado pelo o afásico refletirá em experiência para ele, pois o sujeito se constitui através da linguagem e a linguagem vai sendo constituída pelo sujeito através das experiências que envolvem o outro. Assim, a instabilidade do sujeito transforma-se em estímulo para um processo de reelaboração, significação e reconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTA, I. R. *O que ecoa o sujeito afásico RG em um estudo de caso* . (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista-BA, 2012.

_____; SAMPAIO, N. F. S. Linguagem, identidade e subjetividade no estudo de caso do sujeito afásico RG. *Anais do X Encontro do CELSUL*. Cascavel-PR, 2012.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia. Análise de interlocuções com afásicos*. [s.p] Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. O que é o dado em Neolinguística?. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem.* 1996.

_____. Linguagem e Afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolingüística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42, p. 99-129, Campinas, IEL, UNICAMP, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: ____. *Mitos emblemas sinais*: morfologia e história. São Paulo-SP: Companhia das Letras. 1998.

FERREIRA-DONATI, Grace, C. *et al*. *Conversando sobre afasia*: guia familiar. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. 80 p.

MINAYO, MCS. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.* 9. ed., revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolingüística da afasia*: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala. Campinas-SP: [s.n.], 2006. (Tese de Doutorado).

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral.* 27. ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 1916. 279 p. (Edição consultada: 2006)

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE DO VAQUEIRO NA OBRA "FIDALGOS E VAQUEIROS", DE EURICO ALVES BOAVENTURA

Charlene Cristine Conceição de Jesus (UNEB)
charlene_uefs@hotmail.com
Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)
celinabbade@gmail.com

RESUMO

Ao descrever o vaqueiro como o personagem mais importante do Sertão, Eurico Alves Boaventura, traça um perfil do homem que "marcou e levantou uma paisagem nova" (BOAVENTURA, 1989, p. 18), sendo assim, o referente trabalho tem como objetivo realizar um estudo lexicológico a partir dos campos lexicais para caracterizar esse ilustre personagem, fazendo juz a figura heroica do vaqueiro. Para entendermos melhor como era caracterizada essa vida bucólica e conhecermos características culturais e sociais da época e da cidade em questão, utilizaremos uma das obras de Eurico Alves Boaventura: "Fidalgos e Vaqueiros" (1989). O vocabulário presente nessa obra revela uma memória social da cidade atrelada ao passado das casas-de-fazenda, das antigas autoridades fidalgas e vaqueiras. Para o desenvolvimento da pesquisa foi possível realizar o levantamento de parte do vocabulário utilizado na obra, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Lexicologia, considerando principalmente a teoria dos campos lexicais, proposta por Eugenio Coseriu (1967; 1979; 1981) e seguida por demais teóricos como Abbade (2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2015), Bechara (1999), Ulmann (1970), dentre tantos outros. O recorte feito nos resultados contemplou o macrocampo dos Vaqueiros e os seus respectivos microcampos.

Palavras-chave:
Vaqueiro. Campos Lexicais. Eurico Alves Boaventura.

ABSTRACT

When describing the cowboy as the most important character in the Sertão, Eurico Alves Boaventura, draws a profile of the man who "marked and raised a new landscape" (BOAVENTURA, 1989, p. 18), therefore, there ferent work aims to accomplish a lexicological study from the lexical fields to characterize this illustrious character, making the heroic figure of the cowboy justice. To better understand how this bucolic life was characterized and to get to know the cultural and social characteristics of the time and the city in question, we will use one of the works of Eurico Alves Boaventura: "Fidalgos e Vaqueiros" (1989). The vocabulary present in this work reveals a social memory of the city linked to the past of farmhouses, the former noble and cow herd authorities. For the development of there search it was possible to survey part of the vocabulary used in the work, based on the theoretical and methodological foundations of Lexicology, considering mainly the theory of lexical fields, proposed by Eugenio Coseriu (1967; 1979; 1981) and followed by other theorists such as Abbade (2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2015), Bechara (1999), Ulmann (1970), among many others. The cut in the results included the Vaqueiros macro campus and the irrespective micro

campus.

Keyword:
Vaqueiro. Theoryof lexical. Eurico Alves Boaventura.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O vocabulário sertanejo baiano a partir de Fidalgos e Vaqueiros de Eurico Alves Boaventura: os Campos Lexicais*, a qual foi defendida em março de 2019 na Universidade Estadual da Bahia sob a orientação da Profª Drª Celina Márcia de Souza Abbade, tendo como objetivo explorar o léxico relacionado com a cultura sertaneja da cidade de Feira de Santana em meados dos anos de 1930, a partir do levantamento de cento e quarenta e três lexias encontradas no romance "Fidalgos e vaqueiros", de Eurico Alves Boaventura.

O estudo do vocabulário representativo do sertão utilizado por Boaventura em seu romance nos ajudou a traçar um perfil da sociedade vigente daquela época, em que escravos, vaqueiros e grandes fazendeiros marcaram a identidade rural e ajudaram o autor a ter um olhar singular para as tensões internas no período de transição de uma Feira de Santana rural para uma Feira de Santana moderna. Dessa maneira, o objetivo geral dessa pesquisa é apresentar o vocabulário sertanejo baiano, organizando, descrevendo e analisando as lexias que caracterizam esse sertão pastoril através dos seus personagens principais: os fidalgos e os vaqueiros e de sua fauna e flora.

A dissertação traz uma análise das lexias existentes no romance, observando seus conceitos à época, assim como a utilização dessas lexias naquele período. O léxico do sertão está dividido em campos lexicais, tomando como base teórica para tal proposta, a teoria dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu com o objetivo de apresentar um sertão forte, imponente, e um estudo, sobretudo, do desenvolvimento de uma sociedade rural em que o vaqueiro é o símbolo que melhor o representa.

O *corpus* está composto por 143 lexias relativas ao sertão, distribuídas em quatro macrocampos, seguindo as seguintes etapas: 1) Levantamento das lexias características do sertão e das personagens principais encontradas no romance; 2) Análise dos dados obtidos da realidade sociocultural agropastoril sertaneja; 3) Consulta a alguns dicionários de

língua portuguesa – *Novo diccionario da língua portuguesa*, de Candido de Figueiredo (1926); *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2001) – para a definição das lexias de acordo com o seu significado no texto; 4) E, por fim, a apresentação das lexias em ordem hierárquica dos campos, seguidas da categoria gramatical, do conceito e de exemplos remetidos ao corpus, constituindo-se, ao final, um vocabulário organizado em campos lexicais.

As lexias são apresentadas em letras maiúsculas e em negrito, seguidas da classificação gramatical e do conceito e as estruturamos, mostrando as suas diferentes ocorrências a partir dos exemplos retirados do *corpus* do livro, situando-as em páginas e linhas. Utilizaremos desse processo para mostrar que não se pode pensar o léxico como um sistema fixo de nomeação de tudo o que há, pois, de acordo com Vilela (1995, p. 78), "o léxico não é uma soma de nomenclaturas, etiquetando a realidade: a transitoriedade das coisas e do mundo, a história e o devir aninham-se no interior do léxico".

2. *Pressupostos teóricos: a Lexicologia e os Campos Lexicais*

A língua é o produto de uma sociedade, a qual é regida por regras constituídas nessa mesma sociedade. Devido ao fato de que o indivíduo ser incapaz de adquirir uma língua sem se relacionar com seus pares e seu seio social, Lyons (1981) afirma que:

> [...] não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido, embora não necessariamente aprendido, em virtude do indivíduo ser membro de determinada sociedade. (LYONS, 1981, p. 213)

As relações estabelecidas em sociedade são os meios que o homem adquire a língua e externa sentimentos, manifestando-se das mais variadas formas. Isto nos leva a crer que não podemos estudar a língua distanciando-a da sociedade na qual o falante está inserido. Porque, através do léxico, podemos perceber sistema de valores, as práticas 37 socioculturais da comunidade e os costumes que estão refletidos diretamente no vocabulário da comunidade em estudo, conforme afirma Abbade (2011):

> Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada

> nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza. (ABBADE, 2011, p. 1332)

A definição, supracitada, corrobora com Carvalho (2001), que diz que língua e cultura formam um todo indissociável, acrescentando: "(...) no caso da língua e da cultura maternas, esse todo não é ensinado em nenhum lugar especial, mas adquirido ao sabor dos acontecimentos cotidianos (CARVALHO, 2001, p. 100)". A autora pondera que o componente semântico-lexical revela com maior clareza as divergências entre os usos por diferentes comunidades linguísticas.

Ao compreendermos que a língua está intimamente ligada às relações sociais e ao fenômeno da comunicação, e que o homem se apresenta dentro desse contexto (trazendo seus referenciais culturais, psicológicos e sociais), Ferraz (2006, p. 219) afirma que "as relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando se que o léxico é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico (...)".

O léxico de uma comunidade de fala, independentemente do surgimento de variações, possui a capacidade de reproduzir o patrimônio sociocultural da comunidade a que se destina. Sendo assim, buscamos resgatar, por meio dos vocábulos, o modo de vida retratado por Boaventura na obra Fidalgos e Vaqueiros. Corroborando com Biderman (2001):

> O léxico é o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Dentro desse ângulo de visão, esse tesouro léxico é transmitido de geração para geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e ideias. (BIDERMAN, 2001, p. 13)

Outro fator importante é o resgate cultural e histórico que Boaventura (1989) apresenta em sua obra. Uma mistura de "curiosidade intelectual" e uma "emoção nostálgica". A primeira postula o "(...) lastro documental, objetividade e realismo no trato da realidade. (...) (já a segunda,) (...) deixa à mostra um trabalho com o cérebro, mas também com o coração." (SOARES, 2011). Assim:

> Em linhas gerais, Eurico Alves é perfilado como cantor idílico da paisagem-sertão, um pesquisador interessado, desvelador e defensor das suas autênticas raízes culturais, cuja poética seria marcada por uma sensibilidade comovida pela "terra". Em suma, nesse jogo de atribuição de sentidos, institui-se uma marca distintiva: a de um autor exemplar na busca de tradução do sertão e sua gente; traceja-se uma biografia que sinaliza para

> a luta incansável pelo resgate e preservação dos valores culturais sertanejos. (SOARES, 2011, p. 3)

Destacamos a importância dos vaqueiros que "(...) tangendo a boiada, procurando pasto, descobriram as terras ignoradas do sertão." (BOAVENTURA, 1989, p. 49) Continua dizendo que se "(...) não fosse o gado o povoamento da Colônia se teria retardado." (BOAVENTURA, 1989, p. 49).

Para organizarmos as lexias em campos lexicais, entendemos que as palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra irá depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só terão sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente, "(...) é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão" (ABBADE, 2009, p. 39).

Podemos citar como exemplo o macrocampo lexical dos vaqueiros, em que as unidades léxicas têm como zona de significação comum informações sobre a rotina, a execução de tarefas, a lida com o gado, o desbravamento do sertão, entre outros. Contudo, elas apresentam oposições imediatas entre si: algumas são classificadas como atividades, outras como qualificadores e até mesmo como vestimentas.

Desse modo, as unidades funcionais de uma língua devem estabelecer-se ali onde funcionam e mediante as oposições em que funcionam. Desse modo, uma língua funcional é uma língua delimitada dentro de uma língua histórica, visto que esta é o conjunto de dialetos, níveis e estilos de língua. Assim, a língua funcional pode comprovar suas unidades e estruturas comuns através de uma língua histórica (BARREIROS, 2012, p. 144).

A teoria propõe que um campo se estabelece através de oposições simples entre as palavras. Para Coseriu (1991 [1977]), as redes de relações que se pode estabelecer por meio das estruturas paradigmáticas e sintagmáticas contribuem para o estudo do conteúdo de um signo e são infinitas.

Um campo lexical pode ser entendido como:

> Um conjunto de lexemas unidos por um valor léxico comum (valor de campo), que esses lexemas subdividem em valores mais determinados, opondo-se entre si por diferenças mínimas de conteúdo léxico (traços dis-

> tintivos lexemáticos ou semas). (COSERIU, 1991 [1977], p. 135) (tradução nossa)

As lexias, para Coseriu (1991 [1977]), ao serem abordadas como articuladas de maneira hierárquica, havendo lexemas que se encontram em níveis altos da estrutura e outros que se seguem, constituem, portanto, uma teia associativa.

Além de proporcionar a identificação da estrutura social e a maneira como o homem se posiciona frente aos espaços físicos e à natureza, cada um dos campos a serem analisados forneceram pistas sobre o modo como se davam as relações ente os fidalgos e os vaqueiros na cidade de Feira de Santana, em 1930, e de suas relações com o ambiente à sua volta.

Portanto, acreditamos que é possível constatar a maneira como a sociedade se organiza a partir da disposição das lexias e da interdependência entre as mesmas. E o trabalho com os campos lexicais segue uma rede de significações, o que nos permite considerar o léxico de maneira estrutural, demarcando o campo lexical de acordo com as estruturas lexemáticas e os lexemas conforme sugere a teoria dos Campos Lexicais proposta por Coseriu (1977; 1987), além de correlacionar as questões semânticas com as características culturais e sociais da cidade de Feira de Santana, local onde se passa a narrativa, no corpus dessa pesquisa.

3. O macrocampo dos vaqueiros

Boaventura descreve o vaqueiro como o personagem mais importante do sertão, ao descrevê-lo como o Homem que marcou e levantou uma paisagem nova. A partir dessa afirmação, buscamos as lexias no nosso *corpus* que fossem fieis a caracterização desse ilustre personagem, fazendo jus à sua figura heroica.

Por sua coragem e ímpeto, o *Vaqueiro* é comparado com um bandeirante, pois uma de suas funções foi “da penetração horizonte a dentro no sertão baiano” (BOAVENTURA, 1989, p. 44) em busca de desbravar as terras nordestinas para novos pastos e caminhos para a boiada passar, sendo “inquieto pela necessidade de explorar novos horizontes para um novo curral, mais um curral, que se somaria aos outros, móbil, por obrigação de vigiar o rebanho, assim foi o vaqueiro sempre” (BOAVENTURA, 1989, p. 28) .

O *macrocampo* dos vaqueiros apresenta trinta e seis lexias estruturadas em quatro *microcampos* a saber: *qualificadores*, *vestimentas*,*instrumentos de trabalho* e das *atividades*. A presente divisão ocorreu dessa maneira para que pudéssemos compreender a sua relevância e o seu árduo trabalho, tanto que descrevem atividades feitas por ele durante o seu dia a dia, além das vestimentas que o protegem do calor do sertão baiano.

4. O vaqueiro e seu microcampos

4.1. Qualificadores

Partindo do pressuposto que qualificador significa, segundo o dicionário Aulete (2004, p. 1003), "aquele que qualifica, que atribui qualidade", entendemos que se faz necessário ao vaqueiro possuir algumas características que o colocam como persona importante na história do Brasil e, principalmente, no nordeste sertanejo. O vaqueiro é o retrato máximo da coragem do homem do sertão, além de tudo, ele tem uma interação muito forte com os animais de criação, sendo o vaqueiro, o cantador de alvoradas, o pegador de boi brabo, amansador de novilho e procurador de rês perdida.

Com essa descrição, percebemos que os qualificadores estavam, sobretudo, relacionados às atividades que o vaqueiro desempenha no seu dia-a-dia, tais como: ser um montador ferroz, pois tal habilidade demonstra coragem necessária para montar e/ou adestrar um animal, e como ele, desbravar terras mais distantes e/ou perigosas, além de demonstrar força e disposição diante dos obstáculos ou problemas. Ser inquieto, nômade permitiu que o vaqueiro pudesse desbravar e se aventurar pelo sertão, povoando-o e levando o desenvolvimento para o interior nordestino.

CORAGEM – adj. Firmeza, energia, diante do perigo. Intrepidez. Ousadia, desembaraço.

> E para a sua vida será necessária a largura descomunal do horizonte, que a **coragem** desvendara. (p. 44, l. 14-16)

MONTADOR FEROZ – exp. Descrição do vaqueiro que era capaz de dominar um animal com ímpeto e coragem.

> O que causa espanto e lhe dá este aspecto de bruto é a vestimenta de trabalho ou a sua qualidade de "**montador feroz**". E o resumo da história. Produto de literatura. E, por isso, o homem dirigente da vida social das fazendas passa no anonimato injustificadamente. (p. 25, l. 16-18)

MÁSCULO – adj. Viril, varonil, esforçado, destemido, valoroso.

O trabalho **másculo** do campo não humilhava nem diminuía o homem como o do eito, aos olhos delicados do seu branco. (p. 26, l. 15-17)

INQUIETO – adj. Que não tem sossego; que se mexe ou agita muito.

Inquieto, pela necessidade de explorar novos horizontes para um novo curral, mais um curral, que se somaria aos outros, móbil, por obrigação de vigiar o rebanho, assim foi o vaqueiro sempre. (p. 28, l. 21-3)

NÔMADE – adj. Que não tem habitação fixa; que vive mudando de um lugar para outro.

E esta instabilidade, ou melhor dito, esta mobilidade do vaqueiro faz com muitos estudiosos só vejam no pastoreio a sua dinâmica figura, como remanescente retrato de uma espécie de **nômade**. (p. 28, l. 23-6)

É certo que se reconhece aos povos pastores a qualidade de **nômades**. Destes a "característica fundamental pode dizer-se que é o nomadismo. De fato, povos pastores e povos nômades são precisamente expressões empregadas como sinônimas". (p. 29, l. 69-9)

BRUTAL – adj. Próprio de quem ou do que é bruto, grosseiro, selvagem, violento.

E, muitas vezes, reproduzindo velhos conceitos caducos e errôneo, como o dado pelo próprio Silvio Romero, nos seus contos Populares do Brasil, de que o vaqueiro é um tipo **brutal**. (p. 25, l.13-16)

AMEDRONTADOR BELUÁRIO – exp. Que amedronta ou desperta medo, domando feras.

Encarado somente como **amedrontador beluário**, como horripilante bestiário e só**.** (p. 25, l.15-16)

HORRIPILANTE BESTIÁRIO – exp. Que horripila, que causa arrepios, que assusta combatendo as bestas, ou feras.

Encarado somente como amedrontador beluário, como **horripilante bestiário** e só**.** (p. 25, l.15-16)

RURÍGENA – adj. Aquele que nasce nos campos.

É para frisado que nunca soube o **rurígena** sertanejo, nordestino principalmente, utilizar-se seguramente das águas que Deus lhes manda. (p. 36, l. 26-7)

Como atestado deste sentimento inato ao homem **rurígena** sertanejo, fica bem o testemunho de GUSTAVO BARROSO. (p. 303, l. 26-7)

INCULTO – adj. Sem cultura. Rude, agreste.

> A sua **incultura** não lhe dá margem para necessitar de casa maior ou melhor. (p. 34, l. 19-20)

4.2. Vestimentas

Entendemos aqui, *vestimentas* como tudo o que serve para vestir o vaqueiro na sua "lida" diária, onde enfrenta os mais diversos infortúnios, desde o trabalho de aboiar o gado e demais animais da fazenda, até mesmo as suas incursões pela caatinga.

> O próprio vestuário, em que se reflete, de um modo tão sensível o processo de trabalho, permaneceu preso a um primitivismo desolador. Fora as roupas de couro com que, no sul como no Centro, no Norte como no Oeste, usualmente o campeador exerce seu trabalho bruto, nenhum outro sinal deixou o regime pastoril no modo de trajar daqueles que viveram e vivem na sua dependência. (BOAVENTURA, 1989, p. 30)

A civilização do couro, como essa época ficou conhecida, era totalmente autossuficiente, capaz de produzir tudo que fosse necessário para a vida do vaqueiro. Dessa maneira, conseguiam obter na própria fazenda tudo que era necessário para o seu bem estar, uma vez que demorava muito tempo e investia-se muito dinheiro para os materiais que vinham do litoral.

A indumentária do vaqueiro representa seu tipo profissional e por ela, ele dedica extremo zelo. A *perneira, o gibão, o jaleco, o chapéu* e o *guarda-peito*, ambos de couro, compõem tanto a sua roupa de uso cotidiano quanto das festividades. Boaventura deixa registrado nos seus escritos que sendo o vaqueiro, um homem humilde e simples, "os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intensos são entonados". Eles usam mais "as *perneiras* e o *chapéu*, ali, no trabalho ordinário de todo dia". (BOAVENTURA, p. 34)

VESTUÁRIO – s.m. Conjunto das peças de roupa que se vestem; traje; fato.

> Nas festas de São José das Itapororocas, nos casamentos do vale sanfrasciscano, nas festas religiosas da Volta dos Meiras e de Minas de Rio de Contas, a indumentáriado aristocrata e o **vestuário** do plebeu não se diferenciavam em coisa alguma do traje das gentes das outras áreas culturais brasileiras. (p. 30, l. 36-40)

CHAPÉU – s.m. Peça do vestuário provida de capa e abas, destinada a cobrir a cabeça.

> "De véstia e perneiras, **chapéu,** guarda-peito,
>
> De peles curtidas... que lindo trajar!"..." (p. 31, l. 17-18)
>
> Os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intenso são entonados. Tratando do vaqueiro do São Francisco, diz José Roberto Macedo que usam mais as perneiras e o **chapéu**, ali, no trabalho ordinário de todo dia. (p. 34, l. 27-30)

GIBÃO – s.m. O gibão, é um sobretudo, enfeitado com pespontos e fechado com cordões de couro.

> Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção,perneiras, **gibão**, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)
>
> E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmudados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, perneiras, **gibões** e jalecos, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela pagina guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

JALECO – s.m. Véstia curta, como uma jaqueta, geralmente de couro, usado pelos vaqueiros.

> Sairá para vigiar o rebanho, quando solto no tabuleiro ou na catinga fechada. Toma o **jaleco**, ao pular da cama, em meio ao Pelo-Sinal apressado e sai para o mato com um café no dente. (p. 34, l. 25-7)
>
> E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmudados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, perneiras, gibões e **jalecos**, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela pagina guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

GUARDA-PEITO – s.m. Pedaço de couro curtido que os vaqueiros prendem ao pescoço e à cintura, à guisa de colete.

> Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção,perneiras, gibão, **guarda-peito**, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)
>
> "De véstia e perneiras, chapéu, **guarda-peito**,
>
> De peles curtidas... que lindo trajar!"..." (p. 31, l. 17-18)

CALÇÃO – s.m. Tipo de calça curta, ajustada na cintura por cadarço ou elástico, que geralmente só vai até o meio da coxa.

> Entre nós, com os couros dos vaqueiros – **calção**,perneiras, gibão, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)

PERNEIRA – s.f. Calça de couro bem ajustada ao corpo ou conjunto de tiras de couro ou de pano grosso destinado a proteção das pernas, comuns aos vaqueiros da região sertaneja.

> Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção, **perneiras**, gibão, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l.7-9)

> Os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intenso são entonados. Tratando do vaqueiro do São Francisco, diz José Roberto Macedo que usam mais as **perneiras** e o chapéu, ali, no trabalho ordinário de todo dia. (p. 34, l. 27-30)

> E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmudados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, **perneiras**, gibões e jalecos, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela pagina guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

4.3. Instrumentos de trabalho

O trabalho do vaqueiro refere-se ao conjunto de todas as atividades que ele desenvolve, desde cuidar da criação até apartar uma rês, tornando-se extremamente importante seu manejo com o gado, a busca de novos mercados consumidores, a abertura de novas estradas e caminhos para o deslocamento das boiadas em direção ao norte.

Com isso, entendemos que qualquer objeto que tenha utilidade para o trabalho do vaqueiro está presente nesse campo lexical dos *instrumentos de trabalho*. Tais instrumentos se tornam extremamente indispensáveis para o manejo com o gado tais como: impulsionar o gado; aprisioná-lo, tange-lo, guia-lo e para marca-lo. Construindo sua identidade a partir dos objetos que utiliza no dia a dia.

FERRO – s.m. Instrumento utilizado para marcar os animais, identificando o proprietário.

> Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o **ferro**, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

> Não somente a manifestada na vaquejada ou nas ferras, mas a que se representa na preocupação de conhecer todos os **ferros** de perto e de longe, às vezes, conhecendo assim o gado alheio para o cuidado de informar o boi pedido, a rês de procedência estranha, aparecia no seu rebanho, cuidar-lhe da bicheira ignorada pelo seu vaqueiro, zelar de crias desconhecidas, até o dono chegar. (p. 303, l. 15-21)

> O vaqueiro sente o prazer de conhecer todos os **ferros** da redondeza e retém na memória facilmente os **ferros** desconhecidos. E com exclusivo empenho: o de servir indistintamente aos companheiros. Apontam-se inúmeros casos de aparecer uma novilha desgarrada ente ogadoda fazenda com **ferro** desconhecido. (p. 303, l. 38-43)

FERRÃO – s.m. Instrumento utilizado para instigar o animal, principalmente o gado, quando ele não quer andar.

> Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o ferro, o **ferrão**. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p.24, l.23-25)

VARA-DE-FERRÃO – exp. O mesmo que ferrão.

> (...) os couros – armadura para as investidas contra os inimigos solares da caatinga – e a **vara-de-ferrão**, o ferro com as iniciais do dono ou o desenho da sua predileção e só. (p. 26, l. 30-5)

> Fê-lo resoluto e destemido o habito de esperar o boi com a **vara-de-ferrão**. Há vaqueiro que se defende, que dá no boi até com o chapéu de couro, apenas. (p. 175, l. 23-5)

GUIADA – s.f. Pau delgado e comprido, ordinariamente com ferrão na ponta, para picar os bois na lavoira e na carretagem.

> Fazia-se o sertão o pastor com a **guiada**, o ferro, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

CHIBATA – s. f. Vara fina e comprida para golpear e dirigir cavalgaduras.

> Sabia-se dirigir a rédea e manobrar a **chibata**, acicatar o animal para as longas viagens. (p. 109, l. 15-15)

CORDA-DE-LASCAR – exp. Corda para tirar lasca(s) de (algo) ou partir(-se) em lascas, feita de couro, que serve para pegar o gado, derrubá-lo, arrastá-lo, amarrá-lo.

> Os couros, as **cordas-de-lascar** feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as peias, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

RELHO – s. m. Chicote de cabo de madeira, usado para tocar animais.

> Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os **relhos**, o peador, as peias, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

PEIA – s.f. Chicote de tiras de couro entrançadas, utilizado para prender as patas do animal, imobilizando-o.

> Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as **peias**, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para

> estas casas. (p. 146, l. 12-15)

SELA-DE-CAMPO – exp. Assento de couro que se coloca sobre o lombo de um animal de montaria, e que é próprio para se sentar o cavaleiro.

> Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as peias, a **sela-de-campo**, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

FACÃO – s.m. Instrumento utilizado pelos vaqueiros para abrir caminhos no sertão, cortar os animais e proteção.

> Para se entrar a portada do solar, deixa-se o **facão**, trazido à petrina pendurado, (quando o seu portador é trabalhador rural), deixa-se o **facão** encostado ao portal, no avarandado. Já é coisa nobre a soleira da casa-de-fazenda. Ainda hoje, faz-se assim. (p. 146, l. 23-6)

> Então, todos os **facões** saíam das bainhas protetoras e ficavam encostados, respeitosamente empertigados a um canto da cerca, ou embaixo, no inicio da escada. É desrespeitoso entrar-se na soleira do solar ou no avarandado armado, mesmo de simples **facão** de trabalho. (p. 319, l. 42-5)

FOICE – s.f. Ferramenta com uma lâmina em forma de gancho presa a um cabo, usado para ceifar.

> E foram nada menos de vinte **foices** de segar trigo. (p. 53, l. 35-6)

ENXADA – s. f. Instrumento de lâmina larga e de aço, com cabo de madeira, para cavar a terra, capinar etc.

> Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o ferro, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a **enxada** para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

> As suas mãos sabem manejar a **enxada**, enfrentar os cactos, mandacarus, as palmatórias espinescentes e macambiras para alimento do gado. (p. 36, l. 29-31)

SURRÃO DE COURO – s.m. Bolsa ou sacola de couro para levar mantimentos; Bornal.

> Nas dispensas, os **surrões de couro,** de sola, para preservar farinha, milho, feijão da safra nova. (p. 118, l. 3-5)

4.4. Atividades

A rotina do trabalho do vaqueiro, apesar de sua simplicidade, é caracterizada como um trabalho para “homens de fibra”, valentes e nada preguiçosos, diferente do que Boaventura caracterizou os trabalhadores a

época da cana-de-açúcar: "(...) não estava o orgulho na preguiça que o açúcar criou e espalhou erradamente como sinal de requinte e nobreza (...)". (BOAVENTURA, 1989, p. 56) "Enquanto o engenho se fecha a outras culturas, o curral delineia a área, amplia mesmo, para lavouras diversas. Não foi exclusiva como a cana." (BOAVENTURA, 1989, p. 51)

As citações acima demonstram o quanto à pecuária foi um fator significativo para a conquista e o povoamento do interior. A pecuária completou a obra de colonização do nordeste brasileiro e se constituiu em uma alternativa econômica que permitiu a fixação dos homens à terra, promovendo a expansão do território e das atividades comerciais.

No campo das *atividades* do vaqueiro, agrupamos as lexias, observando a recorrência das mesmas, de acordo com as suas práticas profissionais. Esta recorrência legitima a ideia de que a existência do sertanejo se consolida em seu trabalho diário com as tropas e com as boiadas.

VIAJAR – v. Realizar uma viagem; sair de um lugar para outro.

> Anda, **viaja**, trabalha, desgarra-se da malhada, mas vem dormir perto do curral. (p. 29, l. 30-1)

GIZAR – v. Assinalar o gado vacum com um traço a ferro quente, chamado giz.

> O tropel das boiadas foi, ao contrário, o lance do particular no **gizar** de poeira o mapa da Colônia. (p. 21, l. 35-6)

TANGER – v. Tocar o animal para estimulá-lo a andar, com o auxilio do aboio (canto de trabalho rural que serve para apaziguar os rebanhos).

> Em Jacobina, de cujas serras arrebenta este rio pastoril – rio essencialmente pastoril – cujo marulho das águas era como o aboio do sertão, **tangendo** a desconhecida e invisível boiada das sombras, na centúria dos setecentos, mandou-se buscar carne aí para a Capital. (p. 37, l. 14-17)

TOCAR BOIADA – exp.Tocar ou tanger os animais para estimulá-lo a andar.

> As bandeiras paulistas, que riscaram também as estradas da Bahia, pelo lado do São Francisco, não traziam tanto gado, não **tocavam boiada**. (p. 38, l. 14-16)

ACICATAR – v. Organizar os animais para obedecer as ordens do vaqueiro, a fim de fazer o transporte de modo seguro.

> Sabia-se dirigir a rédea e manobrar a chibata, **acacitar** o animal para as longas viagens. (p. 109, l. 15-16)

TIRAGEM DO LEITE – exp. realizar a ordenha, ou seja, a retiragem do leite da vaca.

> Com um tanque, um veio d'agua à porta, à frente ou no fundo da casa, banha-se apressadamente a todo escurecer ou pela manha, ao concluir a **tiragem do leite**. (p. 34, l. 33-6)

5. Considerações finais

Esperamos que com esse artigo, possamos conhecer um pouco mais sobre os costumes e tradições de um povo que sofre o descaso do próprio governo e da sociedade urbana, desvalorizando a figura do sertanejo e reforçando estigmas negativos referentes ao atraso e a negação dos elementos rurais.

A Lexicologia favorece o conhecimento de diferentes aspectos da vida cotidiana, evidenciando que o léxico é muito mais do que parte da língua, ele integra a vida em sociedade e carrega as marcas das experiências do cotidiano entrelaçadas culturalmente.

A organização das lexias em campos nos proporcionou a identificação e caracterização do Vaqueiro. Cada um dos Microcampos descritos no presente trabalho ajudaram a descrever o modo como o homem sertanejo se relacionava com o ambiente à sua volta, como ele o modificava e como é dependente do sertão.

Esperamos contribuir com as pesquisas lexicais além deincentivar à continuação e/ou busca de novos caminhos rumo à descrição e preservação não só da memória, como também da importância do sertão para o povo brasileiro, no resguardo da nossa identidade linguística-cultural, assim como foi tão desejado e documentado nas obras de Boaventura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo do lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval*: o livro de cozinha da Infanta D. Maria. Salvador: Quarteto, 2009.

_____. A lexicologia e Teoria dos campos lexicais. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Bahia humorística de Eulálio de*

Miranda Motta: edição e estudo lexical de causos sertanejos. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2012.

BOAVENTURA, Eurico Alves. *Fidalgos e Vaqueiros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1989.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade*: a linguagem da sedução. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COSERIU, Eugenio. 1964. Introducciónal estudio estructural del léxico. In: ____. *Princípios de semántica estructural*. 2. ed. Vers. esp. Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1991 [1977].

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Ifá lexical*: o léxico de terreiro em tenda dos milagres, construção identitária do povo-de-santo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. p. 217-34

LYONS, Jhon. *Linguagem e Linguística*: uma introdução. Inglaterra: Guanabara, 1981.

SOARES, Valter Guimarães. Paisagem-sertão, narrativas e inscrições de si: a estetização de Eurico Alves Boaventura. *Simpósio Nacional de História – ANPUH*, 26, 114 2011. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/ resources/anais/14/1300660195_ARQUIVO_PAISAGEMSERTAO, NARRATIVASEINSCRICOESDESI.pdf. Acesso em: 12 março 2020.

RETRATOS DE IDENTIDADES CUBANAS NA POESIA DE NICOLÁS GUILLÉN

Beatriz Sousa Cunha Oliveira (UNEB)
cbeatriz282@gmail.com
Nerivaldo Alves Araujo (UNEB)
neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se discutir os retratos das identidades cubanas através da poesia de Nicolás Guillén, poeta de grande relevância na literatura caribenha, que mostrava, através de seus escritos, os traços sociais, culturais, identitários de seu país, assim como a exploração americana e o racismo presentes no país. O trabalho tem por objetivo alcançar uma perspectiva e análise de registros literários do autor Nicolás Guillén no século XX trazendo uma interpretação, obtida através de poesias, de fatos históricos que ocorreram no país durante esse período. Objetiva, ainda, incentivar a reflexão sobre a manutenção da memória de um povo e aclarar conceitos pré-concebidos sobre o seu país, buscando para isso a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e tendo como suporte, a teoria de Stuart Hall (2006) que traz conceitos relevantes para o trabalho, como o conceito de identidade cultural e a posição do indivíduo no seu sistema social, também de Frantz Fannon (2008) com seu conceito de epidermização da inferioridade e Jossianna Arroyo (2003) com debates de literatura e etnografia do Brasil e de Cuba. Como se pode perceber, o trabalho analisa as poesias e aclara os traços da sociedade cubana daquele período através do olhar sócio-histórico e identitário do poeta nacional Nicolás Guillén.

Palavras-chave:
Identidades Cubanas. Memória Cultural. Nicolás Guillén.

RESUMÉN

En este trabajo pretendemos discutir los retratos de las identidades cubanas a través de la poesía de Nicolás Guillén, poeta de gran relevancia en la literatura caribeña, quien mostró, através de sus escritos, los rasgos sociales, culturales e identitarios de su país, así como la exploración de la violencia y el racismo presentes en el país. El trabajo tiene como objetivo lograr una perspectiva y análisis de los registros literarios del autor Nicolás Guillén en el siglo XX aportando una interpretación, obtenida através de la poesía, de hechos históricos ocurridos en el país durante este período. También tiene como objetivo fomentar la reflexión sobre el mantenimiento de la memoria de un pueblo y esclarecer conceptos preconcebidos sobre su país, buscando para ello la investigación bibliográfica cualitativa y teniendo como soporte, la teoría de Stuart Hall que trae a trabajar conceptos relevantes, como el concepto de identidad cultural y la posición del individuo en su sistema social, también por Frantz Fannon con su concepto de epidermización de la inferioridad y Jossianna Arroyo con debates sobre literatura y etnografía de Brasil y Cuba. Como se puede apreciar, la obra analiza la poesía y esclarece los rasgos de la sociedad cubana de ese período a través de la mirada sociohistórica e identitaria del poeta nacional Nicolás Guillén.

Palabras clave:
Identidades Cubanas. Memória Cultural. Nicolás Guillén.

1. Introdução

Segundo alguns autores, dentre eles Stuart Hall (2006) a concepção de identidade do individuo sociológico reconhece que a identidade do sujeito é constituída na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Assim, o sujeito é, ao mesmo tempo, individual e social; é parte e é todo. Esses traços de identidade podem ser observados através dos meios de comunicação, da literatura, através de canções e outros rasgos culturais.

Assim como pode ser observado em livros como "Os lusíadas", de Luis de Camões em que podemos observar as façanhas de Vasco da Gama ao tentar descobrir o caminho para as Índias, percebemos traços culturais de Portugal na época, o mesmo será realizado neste trabalho a partir das poesias de Nicolás Guillén que possuem rasgos sociais, religiosos e econômicos de Cuba no século XX em sua obra.

O período em questão passava por diversas transformações no país, como a Proclamação da República de Cuba em 1902 e a inserção da Emenda Platt que permitia aos Estados Unidos da América que na parte econômica e de exportações da ilha, todas essas questões não passaram despercebidas por Nicolás Guillén.

Visto desse princípio, este trabalho visa abordar as questões raciais do país, por conta da grande quantidade de pessoas negras na nação, das questões sociais e da exploração americana. Sendo Nicolás um indivíduo inserido neste meio social, ele consegue compreender e fazer críticas sobre acontecimentos históricos antes do seu nascimento, passados pela oralidade e descritos por meio de sua obra.

2. Entre o apagamento literário no século XIX e a representatividade na obra de Nicolás Guillén

O início da história do povo negro em Cuba se inicia trinta anos após a chegada dos espanhóis à ilha, pois antes era utilizada a mão de obra indígena nos canaviais. Inicialmente, os negros africanos eram minorias no país, porém, a partir do século XVIII, houve uma alta crescente da

população negra escravizada e os afrodescendentes se tornaram metade da população cubana. Vale considerar que a abolição da escravidão somente ocorreu no ano de 1886.

> Torres Cueva destaca que "[...] em 1775, a população branca era de 56,2% e a de cor negra 44%. No fim do período do boom escravista, em 1846, a relação havia se invertido: a população branca representava 47,4% e a negra 52,6%. (TORRES; VEGA, 2001, p. 200)

Tendo em vista esse cenário, no mesmo século se iniciou o período de vanguarda literária que seria a romantista, esse período possuía uma produção pouco identitária e estereotipada em relação à representação da população negra. A seleção de protagonistas ou personagens negros na literatura cubana do século XIX era totalmente alheia à realidade da população negra presente no país.

Um exemplo a ser citado é que estes personagens eram descritos como católicos, ignorando os rituais trazidos da África que eram praticados pela população afrodescendente. Segundo Cabrera e Almeida (2004), a ideia nacionalista durante o século XIX em Cuba era baseada na cor do medo, a presença do negro, ainda que excluído da nação, ficou garantida, embora de modo deturpado.

> No século XIX, tanto em Cuba como no Brasil, as ausências e a distorção das fontes sobre os setores explorados e, principamente sobre as mulheres e homens negros livres e escravos têm a ver com esse lado escuro de uma sociedade que manteve a escravidão até bem avançado século. (CABRERA; ALMEIDA, 2004, p. 27)

Esta representação acabava reforçando a ideia de inferioridade do negro. Porém a vanguarda literária do século XX, em especial a produzida por Nicolás Guillén, tentava romper com essa visão de inferioridade que foi instituída na literatura do século XIX. Nicolás fazia exaltação dos ritos e costumes afrodescendentes em suas poesias, dando espaço para uma cultura que sofreu uma tentativa de apagamento por tanto anos.

> [...] Tanto como teus músculos
> Essa
> É a graça forte e negra
> Do teu corpo desnudo
> Sinal de selva o teu
> Com teus colares vermelhos
> Teus braceletes de oiro curvo
> E esse caimão escuro nadando no Zambeze
> Dos teus olho (GUILLÉN, 1996, p. 16)

3. Representatividade das pessoas mestiças

Nicolás também falava sobre a situação das pessoas mestiças, nascidas de pais espanhóis e negros africanos, que era a sua própria situação, aspecto que denotava uma visão estereotipada como pode ser visto em alguns romances do período.Esses personagens sempre dependiam de uma ordem superior a eles, em que os personagens negros/mestiços necessitavam da ordem do senhor branco,estas experiências literárias nos alude a uma visão ainda escravista enxergada pelos autores.

> Meus avós me ladeiam
> Dom Federico me grita
> Taita Facundo se cala
> E os dois pela noite sonham
> E andam, caminham.
> Eu os uno [...] (GUILLÉN, 1996, p. 35)

Guillén, em sua obra, fazia sempre questão de exaltar e retratar os costumes e o cotidiano do povo cubano, dessa forma ele ia contribuindo para uma verdadeira representação da identidade cultural negra, que no século XIX, era moldada para que fosse mais atrativa aos olhos da parte elitizada e branca da nação.

4. O transculturalismo em meio a exploração imperialista

Seguindo com as questões relacionadas aos aspectos sócio-históricos e culturais, em Cuba pode ser observado um fenômeno estudado por um etnomusicólogo cubano chamado Fernando Ortiz e que seria chamado de transculturação. Transculturação, segundo Ortiz (1940), consiste no processo que ocorre quando uma cultura recebe e adota formas culturais que provém de outro grupo. Às vezes acontece uma união dessas duas culturas e uma terceira surge no meio disso, que seria a ideia de que acontece a criação de novos fenômenos relacionados à cultura, o que podemos chamar de neoculturação.

Esse processo pode ser enxergado durante a formação do povo cubano, a começar pelos indígenas que receberam traços culturais dos espanhóis e, a partir disso, houve uma mescla entre costumes indigenas e espanhóis que resultou em uma neoculturação. Porém, a transculturação que teve uma proporção em maior escala foi a africana com a espanhola, dela surgiram novos costumes e ritos. Como foi dito anteriormente, a cultura afro-cubana, durante um tempo, sofreu um processo de apagamento e com pouca representatividade no meio literário. A questão é que os es-

critores tentavam colocar a parcela negra da população nos "moldes" trazidos pelos espanhóis, o pode ser caracterizado como uma tentativa de aculturação. Essa prática só começou a ser rompida no início do século XX. Como se poder ver, os negros

> [...] Foram transportados de uma cultura para outra mais potente, como os indígenas; mas estes sofreram em sua terra natal, e acreditavam que, ao morrer, passavam para o lado invisível de seu próprio mundo cubano. Os negros, com o destino mais cruel, cruzaram os mares em agonia, acreditando que mesmo depois de mortos teriam que voltar, para reviver, lá na África, com seus pais perdidos. (ARROYO, 2003, p. 163)

Esse processo de transculturação não surgiu de forma espontânea, mas através do colonialismo/imperialismo, ou seja, uma imposição de uma cultura sobre outra. Esse período ficou marcado também por revoltas, escravidão e lutas sociais. As revoltas pela independência de Cuba se iniciaram no século XVIII até o estabelecimento da república em 1902, sendo que, a partir daí, se iniciou a dominação americana que não trouxe muita diferença para a população, tendo em vista que as condições de trabalho continuaram as mesmas, pouco acesso à educação e o mesmo esquema de exploração. Nicolás se posicionava contra isso e fazia uma poesia de denúncia e resistência sobre a situação que estava presente no país.

> Eu
> Filho da américa
> Filho teu e da África
> Outrora escravos de maiorais brancos
> Donos de chicotes coléricos
> Hoje escravos de encarniçados
> Ianques vorazes do açúcar
> Eu, chapinhando no escuro
> Sangue em que se molham as antilhas
> Sufocado no fumo agriverde dos cana viais
> Sepultado na lama de todos os cárceres. (GUILLÉN, 1996, p. 15)

Além de também valorizar e registrar momentos cotidianos, Nicolás colocava em evidência ritmos tipicamente cubanos que foram resultado do processo de transculturação, como é o caso da rumba, ritmo trazido pelos negros africanos escravizados que englobava movimentos cotidianos, de orixás e de animais.

> A rumba remexe a música espessa
> Com um pau, gengibre e canela
> Mau!
> Mau, porque lá vem o negro chulo com Fela
> Picante das cadeiras,

Nádega flexível e doirada:
Rumbeira boa [...]"
(GUILLÉN,1996,p. 19)

Arranca teu xaile de espuma
Para toureares a rumba;
E se o Antonio não gosta
Que se corra por aí
A mulher de Antônio
Tem que bailar aqui! (GUILLÉN,1996, p. 27)

5. Conclusão

Portanto, a partir das análises apresentadas, podemos perceber como as poesias de Nicolás Guillén retratam de modo fiel e sem forjamento os costumes e características do povo cubano. De maneira singular, ele expõe em sua obra a realidade social do país, realiza também a exaltação e quebra de estereótipos feitas sobre os negros cubanos e mestiços em um momento da história do país em que seus ritos e costumes eram apagados e invisibilizados. Ele assume, então, um papel fundamental como escritor da literatura caribenha no intuito de desmitificar conceitos pré-concebidos sobre Cuba durante o século XIX e XX.

Além de trabalhar na sua obra os conceitos sobre transculturação e identidade, pode-se perceber uma nova visão da ilha antilhana, com processos históricos, culturais e revolucionários antes mesmo da revolução cubana em 1958, além de fazer registros sobre a miscigenação cubana envolvendo povos indígenas e africanos trazidos do Congo, Luanda e Guiné.

Com sua poesia de resistência, Nicolás abre espaço para uma parcela da sociedade cubana que estava sendo marginalizada e ignorada, expondo, dessa forma, as principais dificuldades enfrentadas por Cuba sobre a dominação espanhola e americana, deixando sempre em suas poesias uma crítica necessária ao imperialismo e criando uma manutenção da memória popular cubana através de sua obra como a descrição da religião e das danças (a exemplo da rumba), ganhando assim o titulo de "O poeta nacional" por possuir esse compromisso com a história, a memória e a identidade do seu país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Jossianna. *Travestismos culturales*: Literatura y etnografia en Cuba y Brasil. Pittsburgh: Nuevo Siglo, 2003.

CABRERA, Olga; ALMEIDA, Jaime de. *CARIBE*: Sintonias e dissonâncias. Goiânia: Centro de Estudos do Caribe no Brasil, 2004.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUILLÉN, Nicolás. *Antologia poética*. Lisboa: Presença, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Belo Horizonte: UFMG Brasilia: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra, 2002.

CUEVAS, Eduardo Torres; VEGA, Oscar Loyola. *Historia de Cuba*: 1492-1898: formación y liberación de la nación. Cuba: Pueblo y Educación, 2001.

ORTIZ, Fernando. *Los instrumentos de la musica afrocubana*. Cuba: música mundana, 1996.

DANIEL, Yvonne. *Rumba: Dance and Social Change in Contemporary Cuba (Blacks in the Diaspora)*. Indiana: Indiana University press, 1995.

ROMANCE OU EROTISMO? MUDANÇAS SOCIAIS E EMPODERAMENTO FEMININO EM "BRIDGERTON" E "365 DNI" À LUZ DA ACD

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianezzasaraiva@uern.br

RESUMO

O filme "365 DNI" e a série "Bridgerton", da *Netflix*, chegaram ao topo dos mais assistidos em pouquíssimos dias. De um lado, um filme com traços bem característicos de um erotismo contemporâneo; do outro, um romance de época, todavia com cenas "picantes" e de muita sensualidade. Partindo dessa premissa, este texto tem como objetivo analisar os discursos do filme e da série escolhidos, buscando identificar as mudanças sociais quanto à visão da mulher nas relações amorosas/sexuais e se tais discursos sinalizam o empoderamento feminino. Para isso, recorrerei à Análise Crítica do Discurso, com ênfase na corrente de Fairclough, aos Estudos Culturais, à Sociologia e ao Direito, por entender que a ACD é transdisciplinar. No que diz respeito às questões metodológicas, é importante frisar que este trabalho é de base qualitativa-interpretativa e o corpus é constituídos por oitos fragmentos discursivos. Os resultados indicam que o filme e a série prendem a atenção dos espectadores, graças a um conjunto de características, como as cenas eróticas, os ambientes luxuosos, a notoriedade do macho alfa e a ênfase na figura feminina, que, por sua vez, tende a questionar as relações de poder e as convenções sociais, mostrando-se, portanto, à frente do seu tempo.

Palavras-chave:
Empoderamento feminino. Romance erótico. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The film "365 DNI"' and Netflix's "Bridgerton" series reach the top of the most watched in very few days. On the one hand, a film with very characteristic traits of contemporary eroticism; on the other, a period novel, however with "spicy" and very sensual scenes. Based on this premise, this text aims to analyze the discourses of the chosen film and series, seeking to identify social changes regarding the woman's vision in love/sexual relationships and whether such discourses signal female empowerment. For this, I will resort to Critical Discourse Analysis, with emphasis on Fairclough's current, Cultural Studies, Sociology and Law, because I understand that the ACD is transdisciplinary. With regard to methodological issues, it is important to emphasize that this work is qualitative and interpretive and the corpus consists of eight discursive fragments. The results indicate that the film and the series hold the attention of viewers, thanks to a set of characteristics, such as erotic scenes, luxurious enviroments, the notoriety of the alpha male and the emphasis on the female figure, who, in turn, tends to question power relations and social conventions, thus showing itself ahead of his time.

Keywords:
Erotic romance. Female empowerment. Critical Discourse Analysis.

1. Considerações Iniciais

As produções que geram entretenimento na *Netflix* têm apresentado, cada vez mais, bruscas mudanças sociais. Isso porque o conteúdo dos filmes e das séries, a forma como as temáticas são abordadas e o fato de que cenas antes censuradas, agora são explícitas, têm disseminado novos discursos, novas ideologias, novas formas de pensar, de se posicionar. Tais transformações estimulam a análise discursiva, tendo em vista a sociedade e os sujeitos estarem em constante observação, julgamentos e críticas.

Nesse cenário, este artigo tem como intenção analisar os discursos de duas personagens femininas, atentando para as mudanças sociais e para o empoderamento feminino. De um lado temos a Laura, protagonista do filme da *Netflix* "365 DNI"; do outro, Daphne, da série "Brigerton". Inicialmente, é possível afirmar que são mulheres com personalidade forte, que sabem o que querem, embora assumam posturas distintas e tenham tido experiências afetivas e sexuais diferentes.

Ademais, é pertinente destacar que o embasamento teórico dar-se-á a partir dos preceitos da Análise Crítica do Discurso, com ênfase na corrente social de Fairclough (2016), como também dos postulados da Sociologia e da História, uma vez que a ACD é transdisciplinar. Logo, as palavras de Dijk (2008), de Sztompka (2005), de Del Priore (2013, 2020) e de Meira (2012, 2016) darão corporeidade a este texto.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, convém frisar que a abordagem é qualitativa-interpretativa (MOITA LOPES, 2006) e o *corpus* se constitui de oito trechos discursivos, sendo quatro da personagem Laura, do filme "365 DNI", e quatro de Daphne, da série "Brigerton". A escolha dos discursos se justifica pelo teor romântico ou erótico, além da possível sinalização de mudanças sociais e do empoderamento feminino.

Os resultados sugerem, em linhas gerais, que ambas as obras da Netflix possuem um teor erótico. Isso é passível de comprovação ao analisarmos os discursos, atentarmos para as cenas em ambientes íntimos, para o processo de sedução e para a discussão em torno do orgasmo feminino.

2. Análise Crítica do Discurso: noções gerais e introdutórias

A Análise Crítica do Discurso – ACD –, em especial a corrente social desenvolvida por Fairclough, se volta para os discursos das minorias. Por ser uma teoria-método, tem ganhado notoriedade no campo dos estudos discursivos e o que se vê, costumeiramente, são pesquisas que têm como objeto de pesquisa o negro, o indígena, o indivíduo com necessidades especiais, o sem-terra, o menos favorecido economicamente e a mulher.

Nessa conjuntura, desde a graduação desenvolvo interesse em analisar discursos que contemplem o feminismo, a história de luta das mulheres e sua busca pela igualdade de direitos, as heranças do patriarcado, a dominação masculina e, ainda, as mudanças sociais, cujo marco inicial se dá em 1940, década que marca os primeiros Movimentos Feministas e, consequentemente, a concessão de direitos de extrema importância, como o voto e, mais tarde, o acesso à pílula anticoncepcional, o ingresso no mercado de trabalho, a licença maternidade, o divórcio e o direito sobre o próprio corpo.

Outra peculiaridade que me faz recorrer à ACD, conforme já mencionado, está no fato desta assumir um caráter transdisciplinar, isto é, a possibilidade de contemplar várias áreas do conhecimento para sustentar uma análise discursiva, transcendendo, portanto, os estudos da linguagem. Neste texto, irei me ancorar nas bases epistemológicas da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente nas noções de poder e mudança social; da Sociologia, para discutir sobre as tradições, valores e princípios; e da História, a fim de discorrer sobre o feminismo e os avanços que ele trouxe para a configuração social contemporânea.

Tendo situado o meu lugar de fala, julgo pertinente discorrer o conceito de discurso. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011, p. 17), a expressão "discurso" possui dois significados: "como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo". Em outras palavras, analisar um dado discurso significa lançar um olhar para a linguagem e se manter atento aos aspectos que a circundam, como as questões ideológicas, hegemônicas, ditas e não ditas.

Quanto à discussão sobre mudanças sociais, as reflexões de Sztompka (2005) nos explica que

> quando relacionado às mudanças sociais, o tempo pode servir como quadro externo para a mediação de eventos e processos, ordenando o seu fluxo caótico em benefício da orientação humana ou da coordenação das ações sociais. Isso é "tempo quantitativo", indicado pelos dispositivos convencionais, como relógios e calendários, os quais nos permitem identificar as distâncias, velocidades, intervalos e duração comparativa de ocorrências sociais diversas. (SZTOMPKA, 2005, p. 90, adaptado)

Mediante as palavras do autor e as pesquisas de Meira (2012, 2016), é plausível afirmar que a velocidade das mudanças sociais, no que tange aos direitos femininos, foi bem lenta. A título de ilustração, destaco a primeira lei voltada para o combate à violência contra a mulher – A Lei Maria da Penha −, sancionada somente em 2006, embora o Brasil apresentasse índices alarmantes de agressões há décadas. Paralelo a isso, é salutar mencionar que a Lei do Feminicídio também foi sancionada tardiamente − em 2015 −, depois de inúmeros casos de homicídios a mulheres. Além disso, o fato de que as duas leis estejam em vigência e pertençam ao código penal do país, não estamos isentos do registro de novos e reincidentes casos de violência doméstica, pois constatamos as notificações, todos os dias, nas mídias televisivas, impressas e digitais.

Quanto às concepções sobre o que é passado, Sztompka (2005, p. 113, adaptado) afirma que as pessoas "herdam crenças, conhecimentos e símbolos, bem como normas, valores e regras, que são armazenados, interpretados e transmitidos por agentes, como famílias, igrejas, escolas, universidades, meios de comunicação de massa". Em outras palavras, inúmeros discursos conversadores − no âmbito do feminismo − foram disseminados em instituições de grande representatividade para a formação do indivíduo e para a imposição de determinadas convenções sociais, como a castidade até o casamento, ampla e claramente defendida no discurso religioso.

Paralelo a isso, é responsabilidade da História registrar, cronologicamente, a evolução do feminismo, as mudanças sociais, as tentativas de rupturas de convenções sociais, do patriarcado e da submissão ao cônjuge. Todavia, não é possível ignorar as relações de poder que o homem exerce sobre a mulher. Tal poder é expresso em ações cotidianas, dentre as quais cito a concepção de que os afazeres domésticos se constituem, exclusivamente, um papel feminino, além da pretensão de perpetuação da dependência econômica, mesmo que a mulher exerça uma atividade remunerada. Outro quesito que merece destaque é a submissão sexual e íntima da mulher. Sobre isso, Del Priore (2020) diz que

> interditos sexuais, ditos e não ditos, regiam a vida de milhares de mulheres. Casadas, elas passavam a pertencer aos maridos – e só a eles. Era severamente punida qualquer interpretação equivocada de condutas reais ou supostas; e as mulheres não podiam sequer dar lugar às dúvidas infundadas, pois o peso da reputação era importantíssimo. Deixava-se de lado todo assunto ligado a sexo. E o sistema se autoalimentava: em casa, a mãe instruía à filha nesse mesmo espírito e depois a entregava a um homem. Centralizava-se o imaginário feminino na questão do pudor. As mulheres de família conheciam mal seu próprio corpo e, toda evocação da feminilidade era mal vista – a escolha de roupas íntimas, por exemplo. (DEL PRIORE, 2020, p. 125)

A citação acima deixa evidente o mundo de limitações e de frustrações do passado. Essas tradições perpassaram gerações, alimentado arquétipos da "boa moça", "da mulher ideal para casar". Entretanto, interessa-me discutir, neste trabalho, a não sujeição a determinadas relações de poder e como determinados direitos foram sendo moldados e firmados na sociedade, como o direito sobre o próprio corpo, o direito ao não, ao orgasmo, à escolha quanto ao número de parceiros e à orientação sexual. A isso, chamamos Empoderamento Feminino.

A expressão "empoderamento" advém do vocábulo "poder". Este, por sua vez, indica uma categoria analítica de extrema importância para os estudos ancorados na Análise Crítica do Discurso, pois, conforme já mencionado, essa teoria se volta para os discursos das minorias, implicando, portanto, na associação de que esses grupos sofrem dominação, haja vista a organização social perpassar hierarquias. Ainda sobre poder, Dijk (2008, p. 118) explica que "os grupos dominados podem consentir, aceitar, legitimar, acatar ou resistir a esse poder e, até mesmo, achá-lo natural. Assim, o poder dos dominantes pode estar associado às leis, às regras, às normas, aos hábitos", assumindo, assim, o que conhecemos por hegemonia.

3. Romance ou Erotismo: as classificações são mesmo estanques?

O gênero discursivo romance é evidenciado em pesquisas e na sala de aula há muitos anos. Mesmo com o fim do Romantismo, é possível constatar um certo predomínio de textos cuja escrita contempla aspectos padronizados, como: um enredo suave, em que os protagonistas, na maioria das vezes, são heterossexuais, monogâmicos e que enfrentam grandes desafios para vivenciar uma história de amor, cujo final nos passe a sensação dos contos de fada, em que os casais são felizes para sempre.

Na visão de Bakhtin (1990),

> Todo romance, em maior ou menor escala, é um **sistema dialógico de imagens das linguagens, de estilos, de concepções concretas e inseparáveis da língua**. A língua do romance não só representa, mas ela própria é objeto de representação. A palavra romanesca é sempre autocrítica. Com isso o **romance se diferencia, em princípio, de todos os gêneros diretos**, do poema épico, da lírica e do drama em senso estrito. Todos os meios de representação e de expressão diretos desses gêneros, eles próprios também são gêneros que, ao entrar no romance, tornam-se um objeto de representação. (BAKHTIN, 1990, p. 371) (grifos meus)

Em contrapartida, a literatura erótica é um gênero que contempla a sensualidade, o desejo sexual, o amor e tem se difundido amplamente nas práticas sociais pós-modernas, despertando curiosidade em leitores, bem como em amantes de filmes e de séries. A prova dessa popularidade pode ser ilustrada a partir da explosão de vendas do *best-seller* "50 tons de cinza", além das obras "50 tons mais escuros" e "50 tons de liberdade" que compõe a trilogia.

Ao entender as questões estilísticas, estruturais e composicionais em torno dos textos que se enquadram no texto romântico e no erótico, este artigo intenciona promover uma reflexão: estes gêneros são homogêneos ou é possível termos "romances eróticos", em que se constata a presença de uma história de amor e sensualidade?

Sob a missão de tentar responder aos questionamentos supracitados, é crucial ressaltar, de início, que essa "mescla" de gêneros comunga com o conceito defendido por Araújo (2021), em sua obra *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. O autor explica que

> [...] uma constelação de gêneros consiste em um agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus: a) **características comuns aos ambientes ou à esfera de comunicação**; b) **características de sua constituição genética**, isto é, aproximando-os também em seu processo formativo; c) e, por último, mas não menos importante, uma teia de **propósitos comunicativos** relativamente claros pelos quais os gêneros são reconhecidos por seus usuários, distinguindo-os uns dos outros e servindo de "guias" para a sua adequada utilização no interior de suas esferas de atividade. (ARAÚJO, 2021, p. 106) (grifos do autor)

Nesse sentido, como se pode ver, os traços de romance e de erotismo são comuns à esfera de comunicação, tendo em vista o suporte em que é veiculado o filme e a série ser o mesmo: a Netflix; à constituição genética, visto que a linguagem dos elementos verbo-visuais apresenta uma linha tênue entre o "açucarado" e o libidinoso; e, por fim, os propó-

sitos comunicativos, que se assemelham quanto às funções de entretenimento.

4. *Empoderamento Feminino e mudanças socioculturais nos discursos de Laura e de Daphne: Trilhas que conduzem às análises*

A *Netflix* pode ser conceituada, de forma geral, como uma plataforma de entretenimento. Trata-se de um serviço por assinatura, que tem se popularizado cada vez mais, fidelizando públicos bem diversificados, tendo em vista a variedade de filmes, séries e documentários. Fácil de manusear, o usuário escolhe o que vai assistir, sendo, muitas vezes, induzido pelo algoritmo ou pela lista "Top 10 no Brasil hoje". Tais recursos auxiliam no processo de popularidade daquilo que foi lançado recentemente, a exemplo do que aconteceu com o filme e com a série escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho.

O filme "365 DNI", lançado na plataforma *Netflix* em 07 de fevereiro de 2020, compôs a lista dos mais assistidos em poucas horas. Além dessa feita, o filme causou um grande *frisson* entre os telespectadores, além de críticas e discussões sobre o sequestro da personagem Laura. Como uma curiosa dos assuntos que se voltam para o feminismo, me questionei se a imposição dos 365 dias para que Laura se apaixonasse por Massimo era mais um filme com muita sensualidade e erotização, ou se tínhamos, ali, uma relação abusiva, embora que "velada", pois a dominação masculina ocorria em um contexto de luxo, ostentação e muita relação de poder, uma vez que Massimo era gângster de uma máfia e herdeiro de um grande império.

Como a ênfase deste trabalho está nas personagens femininas, julgo pertinente discorrer um pouco sobre a personalidade de Laura. Com o estereótipo idealizado para a mulher do século XXI, ela é independente, dona de si; é bonita, sexy, trabalha fora e não cede aos caprichos de parceiros. Detesta ser chantageada e ver seus direitos tolhidos, como o veto do uso de seu celular e do seu laptop. Gosta de ser cobiçada, observada e, principalmente, desejada. É provocante, tem um olhar sensual e sabe como deixar Massimo enlouquecido, fazendo que com ele aja intempestivamente em várias cenas.

Do outro lado, temos a série "Brigerton", lançada em 25 de dezembro de 2020, também na *Netflix*. Com uma trama envolvente, doce sem ser "melosa", os oito episódios prendem os amantes de séries com

uma história de época, mas com traços bem característicos de pós-modernidade, dentre os quais se destaca o fato de Daphne discutir sobre sexo, de forma mais aberta, com seu cônjuge – o duque –, além de buscar informações sobre o coito interrompido que ele sempre praticara, a fim de não engravidá-la.

Ademais, a protagonista da série também tem uma personalidade forte. Enquanto solteira, traçava estratégias para se desviar, elegantemente, de pretendentes que não lhe agradavam. Após se envolver em um grande mal entendido, que abalou sua moral como donzela, como moça de família, o duque Simon Basset afirma que se casará e vive com ela uma intensa relação de prazeres carnais e de paixão, embora os traumas do passado acabem atrapalhando a cumplicidade e a lealdade no matrimônio. É conveniente endossar que mesmo sendo um enredo que retrate a sociedade do século XIX, as cenas que envolvem os protagonistas são picantes, sensuais e com uma boa dose de nudez. Além disso, tabus são retratados com frequência, dentre os quais se destacam o orgasmo, a masturbação feminina e o sexo oral.

A título de ilustração, convém exibir os cartazes das duas obras em estudo. Embora não tenha a intenção de analisar os elementos imagético-semióticos, na perspectiva da multimodalidade, da Teoria do Design Visual, por exemplo, convém pontuar que eles, certamente, auxiliam na compreensão de como os elementos que denotam sensualidade são evidenciados no filme "365 DNI"; enquanto os da série "Brigerton" recorrem ao romantismo. Esses *spoilers* quanto ao gênero das produções da *Netflix* direciona algumas hipóteses que merecem ser discutidas aqui neste trabalho: O filme se enquadra em uma literatura erótica? A série pode ser caracterizada como um romance? Quais quesitos permitem essas categorizações?

Figura 1: Cartazes de divulgação do filme "365 DNI" e da série "Brigerton".

Fonte: www.adorocinema.com.

Após a caracterização do filme, da série e das personagens femininas − de ambas as produções televisivas −, detalharei o percurso metodológico adotado aqui. Precipuamente, pontuo que este artigo contempla o paradigma qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 2006) e está inserido na área das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente na área dos Estudos da Linguagem.

Quanto ao *corpus*, convém ressaltar que este contempla oito fragmentos discursivos, transcritos do filme "365 DNI" e da série "Bridgerton". Conforme já anunciado, irei analisar, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, as mudanças sociais e o empoderamento feminino nos discursos de Laura e de Daphne, respectivamente.

Ademais, intenciono, ainda, discutir se tais discursos sinalizam um romance ou uma literatura erótica. A escolha dos discursos levou em consideração os recortes temáticos considerados tabus, além da compatibilidade de posicionamentos nos discursos das protagonistas em estudo. Para fins de sistematização, foi organizado um quadro-tabela para dispor os discursos de Laura, nomeados de L1, L2, L3 e L4, como também os discursos de Daphne, ao qual chamarei de D1, D2, D3, D4. Além de uma sequência cronológica, os discursos também foram organizados de modo que a temática em pauta fosse equivalente. Vejamos o quadro com os discursos:

Quadro-tabela 01 – Transcrição dos fragmentos discursivos de Laura e de Daphne

"BRIGERTON" – Discursos de Laura	**"365 DNI" – Discursos de Daphne**
L1: "Eu não sou sua propriedade [...] Escuta uma coisa: Eu não sou um saco de batatas que você pode carregar sem a minha permissão. Se você acha que é assim que vou me apaixonar por você, você tá bem enganado".	**D1:** "Eu não quero jantar. Eu passei os últimos três dias querendo ficar a sós com você, querendo conversar, querendo saber [...] Você tem evitado a minha presença, você mal tem me dirigido a palavra, mal me olhou nos olhos. Foi eu que te atraí para esta armadilha de casamento".
L2: "É verdade o que você falou antes? Que você não vai me tocar sem a minha permissão?".	**D2:** "Quando eu toco em mim mesma, eu sempre penso em você [...] Eu me sinto incrível".
L3: "Eu me apaixonei... Eu sei que parece ridículo, eu não queria, mas as coisas aconteceram [...] Imagina um homem todo machão, forte e que sempre sabe o que quer. Ele tem uma pegada mais protetora. Quando eu to com ele eu me sinto uma adolescente. Ele consegue realizar todas as minhas fantasias sexuais. Além disso,	**D3:** "Acho que agora eu sei porque todas as mães da alta sociedade mantém as filhas em total ignorância sobre certas diversões".

ele tem um metro e noventa de altura, não tem nada de gordura no corpo e foi moldado pelo próprio Deus".	
L4: "Eu não preciso desses 365 dias... porque eu te amo!".	**D4:** "O que acha de irmos pro quarto e terminarmos o que começamos?".

Fonte: Elaborado pela autora.

Os discursos de Laura e de Daphne sinalizam, notadamente, pontos de convergência e de divergências. Mesmo situados em contextos espaço-temporais distintos, enfatizarei, as semelhanças e as diferenças, seguindo a horizontalidade do quadro. Ratifico, ainda, que o objetivo deste artigo é analisar as mudanças sociais e o empoderamento feminino.

Nos discursos numerados como L1 e D1, é perceptível as marcas de um feminismo pós-moderno, sendo a postura de Daphne à frente do seu tempo (SZTOMPKA, 2005). Isso é passível de comprovação quando analisamos o trecho "eu passei os últimos três dias querendo ficar a sós com você, querendo conversar, querendo saber". As mulheres do século XIX tinham hábitos mais recados, contidos e não se dirigiam aos maridos dessa forma, especialmente quando suas atitudes sugeriam o interesse em um momento íntimo, de afetividade (DEL PRIORE, 2013, 2020). No discurso de Laura, vemos uma mulher empoderada, que abomina a forma como Massimo pretende conquista-la, visto que ele recorre ao poder e ao status de ser um poderoso chefão da máfia. Isso fica claro no trecho "Se você acha que é assim que vou me apaixonar por você, você tá bem enganado". A declaração "Eu não sou sua propriedade" também tem uma conotação de emancipação, de liberdade, inclusive, sexual (MEIRA, 2016)s. Quanto às diferenças, é possível enxergar comportamentos antagônicos, uma vez que Laura enfrenta o parceiro, demonstrando insatisfação com a situação a qual ela foi submetida: o sequestro e o enclausuramento para que se apaixonasse. Já a personagem Daphne, demonstra insegurança e receio em discutir a indiferença do duque, sempre agindo com muita cautela e esperando o momento certo para questionar o silêncio e a recusa de entrega dele na relação.

No que diz respeito aos discursos L2 e D2, vê-se trechos curtos, que versam sobre um mesmo quesito: o toque. Todavia, mesmo recorrendo a uma mesma expressão – "tocar/toco" –, as significações evidenciam situações distintas. Laura sugere uma preocupação quanto ao comportamento possessivo, com traços de abuso sexual de Massimo e o questiona: "É verdade o que você falou antes? Que você não vai me tocar sem a minha permissão?". É notória, aqui, uma preocupação sobre o res-

peito dos limites da "conquista" e, principalmente, do respeito ao NÃO. Por outro lado, temos a sinalização de emancipação feminina (DEL PRIORE, 2020) na fala de Daphne, embora no século XIX a masturbação feminina fosse – e para algumas pessoas ainda é – um tabu. O trecho "quando toco em mim mesma, eu sempre penso em você" denota não somente emancipação, mas também empoderamento feminino, haja vista o direito sobre o próprio corpo e ao prazer serem evidências da quebra da hegemonia (DIJK, 2008) masculina, do patriarcalismo, do conservadorismo social (MEIRA, 2012) e dos rótulos sociais circunscritos ao universo feminino.

Quantos aos discursos L3 e D3, as protagonistas, Laura e Daphne, confessam, respectivamente, estar apaixonada e estar satisfeita sexualmente, embora o último faça isso de forma velada, de forma implícita. No trecho "Ele consegue realizar todas as minhas fantasias sexuais. Além disso, ele tem um metro e noventa de altura, não tem nada de gordura no corpo e foi moldado pelo próprio Deus", Laura justifica o porquê da paixão súbita, mesmo contra a vontade dela, como o próprio fragmento em análise mostra. Já Daphne, ao dizer "agora sei porque todas as mães da alta sociedade mantém as filhas em total ignorância sobre certas diversões", permite a interpretação de que o sexo antes do casamento era altamente reprovável pela sociedade da época, ainda mais quando se tratasse de uma moça de família. Afirmar que o sexo é uma diversão é um forte indício de mudança social, conforme defende Fairclough (2016), e da assunção do direito feminino ao orgasmo. A essa etapa, Del Priore (2013, 2020) nomeou de revolução sexual feminina, que contemplou aspectos de suma importância para a configuração social da pós-modernidade, como o fato do sexo não estar associado, unicamente, à procriação. Para que isso fosse possível, o acesso aos métodos contraceptivos foi imprescindível.

Por fim, nos discurso L4 e D4, também mais curtos, constatam-se, sequencialmente, traços do romance, em especial no trecho "eu te amo!", dito por Laura; e da literatura erótica, no fragmento "O que acha de irmos pro quarto?", reverberado por Daphne. Convém vislumbrar que as diferenças quanto ao teor das vozes das personagens indicam uma quebra nas possíveis hipóteses lançadas pelos amantes de Netflix. Isso porque ao assistir às primeiras cenas do filme 365 DNI julga-se que o desfecho contemple uma vertente mais erotizada. O inverso ocorre com a série Brigerton, em que as expectativas lançadas se voltam para um romance, cujo final seja o clássico "felizes para sempre", permeado de gen-

tilezas e cenas exageradamente românticas. Tal julgamento provém da análise de todo o conjunto das obras, com ênfase no cenário, nas indumentárias, na demarcação espaço-temporal e, principalmente, na caracterização das personagens centrais de ambas as tramas. Nesse sentido, não é possível categorizar as obras em um único gênero discursivo – Literatura Erótica ou Romance −, pois, como propõe Araújo (2021), um dado texto/discurso pode ser entendido como uma constelação de gêneros, por agregar aspectos estruturais, composicionais e estilísticos de dois ou mais gêneros.

5. Considerações finais

Amor, sexo, quebra de tabus, romance, erotismo, mudanças sociais e empoderamento feminino. Eis algumas palavras de ordem neste texto. Conforme as análises tecidas, aqui, é possível afirmar que os discursos das personagens femininas, Laura e Daphne, indicam bruscas mudanças sociais, haja vista determinados conservadorismos serem rompidos. Ademais, é conveniente frisar que a plataforma *Netflix* assume um importante papel na esfera social: o de promover entretenimento e, em algumas instâncias, informação.

É pertinente salientar, também, que há Empoderamento Feminino das duas protagonistas – Laura e Daphne −, uma vez que elas questionam, se mostram donas de si e lutam, principalmente, pelo direito sobre o próprio corpo, conforme os fragmentos discursivos escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho. Este empoderamento é sinônimo de independência feminina, cuja essência se volta para a garantia dos direitos já concedidos e pela busca dos que ainda não foram sancionados ou não estão em vigência.

Quanto ao questionamento acerca do gênero, afirmo que, ao concordar com as premissas de Araújo (2021), tanto o filme “365 DNI”, quanto a série “Brigerton” pertence a uma constelação de gêneros e, por isso, há características do gênero romance, como também é visível os traços da literatura erótica. Em outras palavras, em ambas as produções, temos “Romance Erótico”. Acredito que esse gênero irá se perpetuar na plataforma Netflix, haja vista o sucesso das obras analisadas. Reitero, ainda, que as classificações não são estanques e, por esse motivo, outros pesquisadores podem chegar a outras conclusões.

Por fim, saliento que um quesito de grande relevância para a pauta feminista não foi contemplado neste artigo: **A Síndrome de Estocolmo**, que significa, sumariamente, um distúrbio psicológico caracterizado em situações de tensão e até de tortura, em que a vítima, por vivenciar medos e frustrações, passa a criar afeto pelo agressor. Nesse sentido, é possível, então, que Laura não tenha se apaixonado por Massimo, como ela afirma no desfecho do filme "365 DNI", pois, inconscientemente, a vítima acredita que precisa acatar todas as regras impostas pelo agressor para conseguir sair ilesa da situação. Outra produção da *Netflix* que aborda a síndrome é a série "La Casa de Papel", que, por sua vez, se configura como um futuro objeto de pesquisa, em que intenciono, também, traçar um paralelo entre essas duas produções, investigando, portanto, como a Síndrome de Estocolmo se manifesta nas personagens Laura e Mônica Gatzambide.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros*: a construção de um conceito. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DEL PRIORE, Mary. *Sobreviventes e guerreiras*: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500-2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista Claudia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012. 110f.

_____. Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online. Tese de doutorado. Universidade Federal do

Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica*: o texto como material de pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 2011.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

"SELVA TRÁGICA": O SUBDESENVOLVIMENTO BRASILEIRO COMO TEMA LITERÁRIO E CINEMATOGRÁFICO

Crisrober dos Santos Silva (UEMS)
crisrobersantos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca analisar comparativamente o romance "Selva trágica" (1959), escrito por Hernani Donato, e o filme homônimo (1964), dirigido por Roberto Farias, visando compreender as especificidades da obra literária e cinematográfica em face da questão do subdesenvolvimento brasileiro, bem como as possibilidades de representação constituídas pelo romance social e pelo realismo cinematográfico do início do Cinema Novo incorporando o conceito do subdesenvolvimento. Para tanto, nos apoiaremos na crítica cultural materialista, situando o contexto social e ideológico do subdesenvolvimento brasileiro nos anos 1950–1960.

Palavras-chave:
Cinema Novo. "Selva trágica". Crítica cultural materialista.

ABSTRACT

The presente work is to make a comparative analysis between the Brazilian novel "Selva tragic" [Tragic Jungle] (1959), written by Hernani Donato, and the homonymous film (1963) directed by Roberto Farias, seeking to understand their specific features vis-à-vis Brazil's underdevelopment, as well as to explore the representational potential of the social problem novel and of the cinematic realism that marked the beginning of the Cinema Novo movement ["New Cinema"] incorporating the concepto funder development. For that purpose, we turn to cultural materialism, through which we define the social and ideological context of Brazil's underdevelopment in the 50s and 60s.

Keywords:
Cultural materialism. New Cinema. "Tragic Jungle".

1. Introdução

Nesta pesquisa, buscamos desenvolver a análise da obra literária "Selva trágica" (1959), de Hernani Donato e a obra fílmica homônima (1964) de Roberto Farias, investigando de que modo a temática e o conceito do subdesenvolvimento se apresentava em seu interior e a relação interarte entre cinema e literatura e o contexto social político e econômico em que foram produzidas.

Em nossa hipótese, o romance "Selva trágica", assim como filme, compartilham uma preocupação social latente no contexto político, cultu-

ral e intelectual dos anos 1950 e início dos anos 1960 que se evidencia na formulação do conceito sobre o problema do subdesenvolvimento brasileiro. No romance, nota-se uma continuidade com o programa estético e político do romance de 1930, enquanto no cinema, o filme insere-se no contexto cultural das produções com forte temática de denúncia social do cinema novo.

Separadas por um curto espaço de tempo, as produções, tanto literária quanto cinematográfica, demonstram o seu alinhamento com o teor do debate cultural e intelectual do período e a emergência da temática social. Enquanto alguns diretores se voltavam para a produção literária dos anos 1930 como temática para adaptações, Roberto Farias se volta para uma obra contemporânea, que evidenciava uma situação extrema de atraso e precariedade.

À luz da crítica cultural materialista, tomamos como pressuposto a perspectiva que produtos culturais têm em si as marcas dos embates travados na sociedade e na história e através da análise crítica, estão dadas as condições para que neles sejam identificadas as ideologias vigentes, assim como as tensões da luta contra-hegemônica.

Assim, nosso intento foi de analisar as obras à luz dos pressupostos teóricos da Crítica Cultural Materialista e explicitar como a forma literária e cinematográfica estão relacionadas com a história e seus condicionantes materiais.

2. O subdesenvolvimento como conceito no contexto social, cultural e político de produção das obras

Sob a perspectiva da crítica cultural materialista, todas as obras literárias e cinematográficas são produtos culturais que possuem relevância para a compreensão da sociedade em que se inserem. Isto posto, devemos estabelecer as bases teóricas para a análise das mesmas, refirmando o fato de que, se não há neutralidade nas traduções/adaptações, ela também não há de existir na crítica, que sempre se dá por um ponto de vista teórico com implicações políticas e ideológicas.

A questão crucial para a crítica da cultura deve ser compreendida, portanto, em sua relação direta com a ideologia e o poder. Uma hierarquia social não se mantém apenas pela força e pela lei. A cultura é um elemento fundamental desta estratégia de manutenção das condições de poder. Ela é um dos elementos sociais da vida humana e, como tal, exer-

ce a sua força sobre o modo de vida, contribuindo para a forma de transmissão e organização das relações sociais de produção, pois as relações sociais entre os homens, por outras palavras, estão ligadas ao modo como eles produzem a sua vida material (EAGLETON, 1978, p. 17).

Aqui discutimos a cultura a partir de sua base material, sob a luz do marxismo, considerando-o como

> [...] uma teoria científica das sociedades humanas e da prática de as transformar; num plano bastante mais concreto, o que isso significa é que o relato que o marxismo tem para fornecer é a história das lutas dos homens para se libertarem de certas formas de exploração e opressão (EAGLETON, 1978, p. 10)

O processo de libertação humana passa, assim, pela maior compreensão das ideologias, entendendo-as como conjunto de ideias, sentimentos e valores compartilhados por grupos sociais e que, ao mesmo tempo em que atribuem sentido à realidade, impedem que os homens a compreendam em sua totalidade. Ao aprofundar o conhecimento sobre as ideologias, o humano acessa as chaves para a compreensão das relações existentes entre passado e presente e as possibilidades de construção futura.

Essa visão traz em si a ideia da construção das relações sociais baseadas na forma de produção de sua materialidade, as condições reais que os seres sociais têm para realizar sua existência. Da relação entre diferentes forças, que se embatem em um processo contínuo, novos modos de produção constroem novos modos de relação. Na teoria materialista, a arte não é compreendida de modo idealizado, como se pudesse sozinha mudar o curso da história, mas pode contribuir ativamente, justamente por expressar de modo contundente as contradições sociais reveladas na linguagem. Sua vocação é a de compreender as relações entre arte, história e sociedade em um viés dialético.

A retirada estratégica da crítica afirmativa para o campo da reiteração de generalidades humanistas, deixou o campo da relevância social aberto para a atuação da crítica materialista. De seu ponto de vista declaradamente empenhado, o básico está justamente nas relações entre formas culturais e formas sociais (CEVASCO, 2013, p. 17).

Assim, a crítica cultural materialista se coloca como aquela que pauta a cultura como expressão ideológica, mas não só a expressão da ideologia dominante, como também a expressão de discursos que tensionam e afrontam a fala hegemônica. Logo, a arte também é confrontada

no sentido de se compreender em que medida podem corroborar ou fazer oposição aos discursos do poder.

Não há a fantasia romântica de alguém que cria de forma independente: Essa ideia que atribui a produção artística à inspiração individual torna impossível conceber o artista como um trabalhador radicado numa história determinada e com materiais determinados à disposição‖ (EAGLETON, 1978. p. 87). No que se difere o trabalho de um escritor e de um pedreiro? Ambos utilizam as ferramentas disponíveis para construir um produto a ser comercializado, o que vai ao encontro da definição de Althusser apresentada por Eagleton, em que diz que não há razão paraque a produção de um artista seja mais milagrosa que qualquer outra.

Nesse sentido, o artista não é de forma alguma, no modo de produção capitalista, dono e conhecedor de todos os processos que sua ação acarreta. A arte, goste ele ou não, é mercadoria, assim como é portadora de ideologias que, por vezes, o próprio autornão reconhece. Por outro lado, como a contradição é inerente ao sistema, ela também carrega o potencial de superar tais limites, ainda que de forma parcial.

Toda obra nasce como resposta a uma necessidade objetiva de seu tempo. Acrítica deve então buscar de que modo uma determinada expressão se relaciona com o modo de produção. Este é um imperativo da crítica materialista, que se revela nas palavras do autor:

Há duas razões importantes para o fazer. Em primeiro lugar, porque, se não formos capazes de relacionar a literatura do passado, mesmo indirectamente, com a luta dos homens e mulheres contra a exploração, não compreenderemos plenamente o nosso próprio presente e seremos, assim, menos capazes de o transformar de modo efectivo. (...) A crítica marxista não é apenas uma técnica alternativa para interpretar o *Paradise Lost* ou *Midllemarch*. Ela faz parte da nossa libertação da opressão e é por isso que é digna de ser discutida à dimensão de um livro. (EAGLETON, 1978. p. 95).

Logo, toda obra literária ou cinematográfica guarda uma dimensão política a ser recuperada pela atividade crítica. Para Fredric Jameson, o político é o Horizonte absoluto de toda leitura e toda Interpretação (JAMESON, 1992. p.15). Os textos carregam marcas de seu tempo histórico, das relações de poder convertidas em ideologia, nem sempre de modo consciente. Assim, é fundamental que o estudo da literatura e do cinema possam levar em conta toda a dimensão social e histórica da produção de tais obras, observando o caráter reificante da própria cultura no

modo de produção capitalista.

Nesse sentido, ao analisar o contexto social, econômico e político das obras contatamos que elas estão integrados ao período que antecedeu o golpe de 1964, um conjunto de eventos na história, interligados, onde o distanciamento histórico permite ver a interligação entre os acontecimentos.

O discurso nacional desenvolvimentista dos anos 1950 se colocava como uma proposta para a superação do atraso do país e da condição de subdesenvolvido, estendendo os benefícios sociais, econômicos e políticos a todo o país, incluindo as regiões mais remotas e atrasadas, superando a dualidade entre o interior e o centro do país, entre o atrasado e o moderno.

Esta é uma ideia chave que impulsionou tanto a eleição de Juscelino quanto o direcionamento de seu governo, a necessidade de realizar ações que levassem à modernização do país e a superação do atraso. O "desenvolvimentismo" era a solução para o "subdesenvolvimento", marcado pela estática situação de atraso e precariedade de parte do país, principalmente as regiões do interior e de estados menos desenvolvidos, rincões distantes onde imperava a escassez, de direitos e de perspectivas, regidas por formas arcaicas de governo e administração.

Uma das bases para o desenvolvimento do conceito se encontrava nos estudos realizados por Celso Furtado, que desenvolveu sua teoria a partir das experiências do CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Para Furtado, "subdesenvolvimento", tratava-se de uma etapa do capitalismo em países com histórico de colonização, marcado e caracterizado pela manutenção de situações precárias, como a monocultura, a dependência de capital externo e a larga desigualdade apesar de tentativas de avanço da modernização em alguns setores e locais.

Em 1954, o economista Celso Furtado tinha pouco mais de trinta anos e acabava de publicar seu primeiro livro: A economia brasileira. O trabalho de Furtado trazia a marca das formulações elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), órgão das Nações Unidas, instalada no Chile em 1949 e da qual o próprio Furtado fez parte até 1957. As análises da Cepal contribuíram para embasar o Plano de Metas, mas o livro de Celso Furtado, além de apresentar instrumentos para uma nova maneira de pensar o país, fornecia aos técnicos do governo uma palavra-chave – "subdesenvolvimento" – para enquadrar

os dilemas da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2015. p. 707).

Para que a condição de subdesenvolvimento fosse superada, segundo Furtado, era necessária implantação de reformas básicas, que alterassem a estrutura do estado e da sociedade e, portanto, eram traumáticas por natureza, pois tocavam em questões enraizadas no modo de vida e que se traduziam em privilégios para determinadas camadas. Essas ideias foram encampadas pelas forças progressistas e assumiram sua forma política definitiva em 1962, através das denominadas Reformas de Base do governo João Goulart.

A palavra "subdesenvolvimento" passou a fazer parte dos debates e se incorporou de diversas formas o vocabulário da população, "que passou a utilizá-la difusa e diversamente. Mas sempre mantendo a angulação definida por Furtado: era preciso pôr em evidência o lugar do subdesenvolvimento para melhor enfrentá-lo" (SCHWARCZ, 2015. p. 708) como expressavam os filmes do cinema novismo, em obras como "Rio, 40 Graus" e "Vidas Secas". O povo se via na tela, se reconhecia naqueles personagens, naqueles cenários, vivendo suas lutas cotidianas. A ação política encontrava sua melhor expressão nessa nova estética (MOTTA, 2011. p. 52).

Esse espírito de denúncia, de trazer á vistas aspectos negligenciados, ignorados ou desconhecidos do país, motivou a criação de diversas outras obras que fizeram parte do cinema novismo ou estiveram às suas margens, como o filme "Selva yrágica" e a obra literária de mesmo nome.

3. Uma selva definitivamente trágica e subdesenvolvida

A obra literária "Selva Trágica" (1959) retrata a situações de trabalhadores de ervais, conhecidos como mineiros, no interior do então estado do Mato Grosso, na região fronteiriça com o Paraguai. A obra de Hernani Donato dá continuidade à temática social de suas obras anteriores como Chão Bruto (1957), com um forte apelo á temática social, tendo a terra e as relações de produção ali estabelecidas como temática central e também por se basearem em aspectos documentais e acontecimento e períodos históricos. A obra inovava, ao retratar uma região fora do eixo cultural predominante, que já haviam explorado em muito o nordeste e as periferias urbanas do sudeste, mas ignoravam o centro-oeste e o norte do país.

A atualidade do tema se torna evidente ao se constatar que embora o enredo se desenvolva nos anos 1930, na época em que o autor coletava informações para a produção da obra, ainda havia uma parcela significativa da população que estava submetida às mesmas condições degradantes, como atesta o autor:

> Mas quando me embrenhei nos ervais de Mato Grosso, isso no final da década de 1950, havia ainda cerca de 5 mil homens e mulheres trabalhando em condições extremamente precárias, sem descanso, durante 14 horas diárias, das 3 da manhã às 5 da tarde, na colheita e no transporte da erva – entre a "mina" e o acampamento o mate tinha de ser levado, pelo meio da selva, em fardos de 150, 200 quilos, amarrados às costas dos trabalhadores. (DONATO, 2005)

Essa situação degradante encontra similaridade com aquelas narradas nos Romance de 30, como "Vidas secas" (1938), evidenciando permanências revela a agudez do subdesenvolvimento que persiste e toma novas formas. Se em "Vidas secas" temos a submissão do retirante ao meio a sua volta e aos poderes de seu tempo, a sua miséria constante e as esperanças frustradas em "Selva trágica" permanece o embate do homem com a terra e com aqueles que detêm o poder, a mesma miséria e uma condição de vida que impõe sofrimentos para homens e mulheres, sendo estas, vítimas de outras camadas de violência.

Essa similaridade acontece devido à influência que o Romance de 30 exerce na obra de Donato e pelas obras compartilharem um contexto político com as mesmas características de instabilidade política, grandes transformações sociais, efervescência cultural e uma necessidade de pensar e revelar o Brasil profundo e suas misérias.

Sobre o Romance de 30, Cândido analisa a proposição de Mário Vieira de Mello, que estabelece que até o decênio de 30, prevalecia a ideia de país novo, ainda a se construir e alcançar seu verdadeiro potencial. Para Cândido, isso produz na literatura algumas atitudes causadas pela surpresa, a atração pelo exótico, pelo grandioso e pela esperança. Esses temas se convertem no surgimento de indícios do subdesenvolvimento, elaborados ainda de forma tímida, o que correspondia a uma "consciência amena do atraso".

A consciência do subdesenvolvimento é posterior à Segunda Guerra Mundial e se manifestou claramente a partir dos anos de 1950. Mas desde o decênio de 1930 tinha havido mudança de orientação, sobretudo na ficção regionalista, que pode ser tomada como termômetro, dadas a sua generalidade e persistência... Não é falso dizer que, sob este aspec-

to, o romance adquiriu uma força desmistificadora que precede a tomada de consciência dos economistas e políticos (CÂNDIDO, 1989. p. 142).

Nos anos 1930, não houve a mudança imaginada e as esperanças foram frustradas, levando, conforme Cândico, à presença da "consciência catastrófica do atraso" dos anos 1950. Para Candido, é em Guimarães Rosa, com Grande Sertão Veredas (1956) que se estabelece plenamente a consciência desse subdesenvolvimento, que "evidenciou a realidade dos solos pobres, das técnicas arcaicas, da miséria pasmosa das populações, da sua incultura paralisante (CÂNDIDO, 1989, p. 142). Em "Selva trágica", ainda que não se alcance a universalidade e a robustez da obra Roseana, também em "Selva trágica", se encontra em evidência o solo pobre, o trabalho arcaico e a miséria da população.

Se os anos 50 prometiam o amplo desenvolvimento, quais as situações ultrapassadas e limitadoras o país precisava abandonar? Quais denúncias ainda precisavam ser feitas? Trazer à tona a exibição – exótica –, de um Brasil arcaico e violento, valendo-se do estereótipo da fronteira como espaço sem controle da lei e do Estado, não era uma forma de gerar a imagem invertida dos ideais desenvolvimentistas a serem defendidos nos anos 1950?

O tempo histórico da narrativa ressalta características importantes encontradas na década de 1930 e como já apontado ainda existente nos anos 1950, no sul do então Mato Grosso, como a influência do capital estrangeiro e as condições de exploração do trabalhador em situações análogas à escravidão e a atuação do Governo Vargas com suas políticas nacionalistas.

Já a produção do romance se dá no fim da década de 1950. Época que, conforme apontamos anteriormente, vivenciou a euforia do milagre econômico, em que o país se alimentava de esperanças de desenvolvimento, mesmo para os rincões mais atrasados, onde a aposta era em um país capaz de construir-se com o próprio esforço. Assim, embora a década retratada na narrativa seja a de 1940, com resquícios de 1930, o espírito que a obra emana, é a de seu tempo:

A utopia esperançosa transparece na cena do mensageiro que chega para dar a notícia do fim do monopólio da Companhia, o que significava a expectativa eufórica de se iniciar um processo dinâmico de laissez-faire e empreendedorismo individual:

> No rosto do moço dançava a alegria de portar boas notícias. O Osório percebeu. Foi pendurar-se nele, num abraço forte e longo, insistindo:

> – Diz logo, mitã. Que passa?
> Recuou e gritou, para ser ouvido, tão longe quanto houvesse ouvidos para ouvir:
> – Chê, Osório! Ôôô, pessoal! Pois é notícia das grandes. Manda dizer o Luisão que passou a tal lei! Acabou-se o monopólio. Ninguém mais é dono da erva. Acabaou-se os Changa'y ! Todo mundo pode procurar as minas ...! ...Os cinco homens pulavam, dançavam, abraçados, gritadores. Felizes! (DONATO, 1976, p. 224)

Essa esperança de transformação não existe na adaptação fílmica, a luta política é esvaziada e o trágico é acentuado, restando a resignação sobre os únicos destinos possíveis, submissão ou morte.

No universo de "Selva Trágica", evidenciados no livro e no filme, no mundo da erva, o produto, o interesse do capital, o modo de produção, define a vida. Todos ali existem em função da erva, sendo reconhecidos no mundo pelo modo como interagem com ela e qual sua função em relação a ela. A degradação e o ambiente predatório, característica do Capital acentuada sob o subdesenvolvimento, a influência do capital estrangeiro, é constantemente lembrado:

> O trabalho do mineiro sob as ordens da Companhia é predatório, desgastando e eliminando pessoas e vegetação. No início da exploração a prática preservava as árvores e cortava somente os galhos para colher as folhas em um método chamado tiru. Mas – depois, parece que o mundo endoideceu e começou a exigir mate a mais não ver. Abandonaram o tiru e começaram a bater machado, derrubando as árvores para as desgalhar no chão. Rendia mais assim! A ordem de todos os dias é produzir mais e mais. Isso mandam dizer, repetidamente, de Ponta Porã e de Buenos Aires – onde vivem os que mandam na erva e nos mineiros. (DONATO, 1976, p 19)

Intercalando sumário e cena, o autor vai descrevendo em detalhes o trabalho do mineiro e como é a sua rotina laboral e a relação social que é estabelecida pela Companhia. Para o mineiro, o desejo é o de sair e pagar suas dívidas no armazém da própria companhia que por fim é o que o mantém preso. No livro, até mesmo uma mulher é usada para a quitação de uma dívida, determinando a sua coisificação. Embora não seja escravidão, a corrente invisível da dívida diz o contrário. Assim como a paisagem é degradada, sua força de trabalho é consumida ao limite.

O comando do Rancho é do Curê, responsável por cumprir a lei do erval. Essa violência, que a companhia exerce por meio do comando do Curê, faz com que Isaque, o comitiveiro que se apaixona por Flora, questionar ao Curê sobre de que ele, o Curê, é feito, uma vez que nunca teria sentido dó ou compaixão ou apreço por homem ou mulher. A res-

posta é uma das mais emblemáticas do livro "De erva mate". Disso é que sou feito. Estou recheado dela (DONATO, 1976, p. 68) e que se reproduz no filme.

> – Não sou branco, nem preto, nem bugre. Minha pele é da cor da erva cancheada. Disso é que sou feito. De erva mate. Maldita erva. O que me dói mais e assusta é que se a erva acabasse eu teria de morrer. Não sirvo para mais nada. (SELVA TRÁGICA, 2019, 25:45 – 26:05) (transcrição nossa)

No filme, a fala do Curê é apresentada como um solilóquio, pois a personagem fala consigo mesma, diante da câmera.

Há a coisificação do humano e a sua despersonalização. O mundo da erva leva ao esgotamento e ao fim de todos que nele vivem. O sistema é predatório, explorando até que não haja mais nada, seja erva ou pessoas. E como a fala do Curê explicita, tudo existe em função da erva, nas relações capitalistas de sua exploração. Nesse processo, o opressor é também oprimido.

A narrativa vai apresentando aos poucos os elementos da rotina, destacando de forma direta e realista as condições que levam o homem até a condição de explorado e de se caracterizar como um animal. A descrição do trabalho do mineiro, visto como um animal de carga, é breve, mas impactante:

> Meio dia. Avançam pelo tapê, pernas duras, passadas curtas...o raído passa uma alça forte ao redor da cabeça do mineiro. Ela solda a carga ao homem e evita que a espinha dorsal se parta. Ao fim de cem passos, quando o raído – assental, a alça começa a latejar, como se batesse para entrar nas parede do crânio...o homem, de cabeça presa ao raído e o corpo entesado, não enxerga onde pousa os pés...se pisa fora da trilha e escorrega ou tropeça morrerá debaixo do fardo. Se nesse tombo a espinha fratura, agonizará dolorosamente durante horas. Caminha bestializado... nem palavras, nem cantos, nem chamados. (DONATO, 1976, p. 21)

Essa é tarefa do mineiro dia após dia, e a descrição do seu trabalho revela um processo de desumanização. Ainda no primeiro capítulo, no tópico 5, utilizando a analepse, o narrador traz a história de um mineiro jovem e forte que havia partido a espinha ao deixar cair o raído e não morreu imediatamente, agonizando a noite toda. Seu fim foi ser sacrificado com tiro, como um cavalo que quebra a pata, por apelo de sua família, sob protesto do capataz que lamentava perder braços para o trabalho.

No filme, a cena descrita no livro, que retrata o ato de amarrar e levantar o raído é impactante. A câmera acompanha os atores e figuran-

tes, compostos de trabalhadores reais e habitantes do rancho de locação, buscando a representação realista do processo de trabalho. A câmera, de um ponto fixo, exibe a ação dos trabalhadores, focalizando a poda, a formação e levantamento do raído, sob a vigilância de Isaque, o capataz. A sequência apresenta muitos planos médios, focalizando os corpos dos trabalhadores executando as tarefas, como o corte do facão na madeira, as folhas e galhos sendo prensados.

Ainda nessa sequência, uma cena se destaca: um dos trabalhadores se prepara para levantar o raído, um corte seco leva a um plano com a câmera enquadrada na altura do solo. O expectador se alinha ao chão para acompanhar o movimento do mineiro. O capataz, a meio corpo, no primeiro plano e o mineiro ao fundo, ajoelhado, mostrando toda a sua inferioridade ao comitiveiro. Quando o mineiro coloca as duas mãos ao chão, para se firmar e suportar o peso, como um animal de carga, se inicia uma polca paraguaia que acompanhará o processo até que o mineiro se levante para carregar o raído. A câmera se mantém todo o tempo no chão, ao nível do mineiro, para que o espectador o acompanhe até ficar próximo à bota do comitiveiro, que lhe é oferecida como apoio para levantar.

Desde o momento em que põe as mãos como apoio no chão, passam-se sessenta segundos até que se levante com o raído, tempo suficiente para que se possa ver com detalhes seu corpo estremecer sob o peso, suas pernas e mãos, como patas de um animal de carga, cambalearem e por fim conseguir firmar e iniciar a caminhada. O tom da música se altera, retomando a mesma melodia dramática que acompanhou os changays na entrada no rancho Bonanza após a sua captura. A mulher e a criança que estavam ao lado do mineiro participam de sua caminhada, seguindo-o, demonstrando como mulheres e crianças participavam do mundo do erval.

Os homens carregando o raído se assemelham a animais, enquadrados à distância, sua silhueta poderia ser confundida com bois. A câmera-na-mão, marca do cinema neo-realista e do cinema novo, se desloca junto com os trabalhadores bestializados, levando o espectador a sentir os passos lentos e penosos de sua marcha através dos movimentos da própria câmera. Na obra de Farias, similarmente ao Neorrealismo Italiano, o filme coloca em evidência a rotina dos trabalhadores, seu universo e a precariedade das suas condições de trabalho. A filmagem não necessita de um estúdio e é privilegiado o espaço externo, as locações são realizadas no espaço diegético do livro, as fazendas da fronteira do Brasil com o

Paraguai. A condição de clandestinos que invadem o espaço privado de concessão da Companhia para exploração da erva-mate, traz a primeira marca do subdesenvolvimento: a exploração do trabalhador pelo capital e a concentração de terras e riquezas nas mãos de grande latifundiários, tema em voga no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, com a luta dos campesinos por reforma agrária.

Embora fizesse referência a um momento histórico já superado (o monopólio da Matte Laranjeira e a escravidão nos ervais, dos início do século XX), o filme dialogava com as tensões sociais de seu tempo como destaca o diretor Roberto Farias:

> As condições de produção do filme, falam muito sobre a importância e a relevância da história, para se tornar conhecida aos brasileiros: o filme se passa em nosso tempo. O monopólio foi extinto. Mas as condições de vida do ervateiro eram as mesmas quando filmei selva trágica. As condições de trabalho continuam as mesmas. Os fardos da erva-mate, chamados 'raídos', pesam no mínimo 150 quilos. O ervateiro carrega esse peso e é obrigado a produzir uma cota diária de 500 quilos para ter direito ao vale de alimentação. Os homens podem fugir dessa vida, mas acabam voltando por não encontrarem outro trabalho ao alcance de suas aptidões.... Noventa por cento do que acontece no filme é absolutamente real. (FARIAS, 1970, p. 11)

O filme expunha a atualidade do drama vivido pela população rural da fronteira Brasil-Paraguai, que mesmo com o fim da Companhia Matte Laranjeira e com o desenvolvimentismo posterior aos anos 1950, seguia vivendo em regime de intensa exploração nos ervais.

O filme, dialogando com os ideais escola novistas, traduz em imagens realistas, as condições e evidências do subdesenvolvimento, expondo suas marcas e consequências.

4. Conclusão

"Selva trágica", obra literária e cinematográfica, dialogam com questões latentes em seu tempo, como a dualidade entre campo e cidade, centro e periferia (fronteira), a modernização e o atraso, o arcaico e o moderno, o estrangeiro e o nacional, homem e mulher. No centro, a figura do trabalhador, necessário como elemento construtor do Brasil, mas não como classe revolucionária. Se a obra serve como denúncia, também serve a um ideal desenvolvimentista, descrevendo de forma crua, o atraso e o subdesenvolvimento, como nêmesis, um adversário perigoso paradesenvolvimento. Grandes investimentos, sacrifícios, endividamento e a

construção de um novo projeto de nação são necessários por existirem as condições miseráveis relatadas. A escravidão e o monopólio devem ser superadas para que surja um desenvolvimento calcado na livre-iniciativa e no trabalho assalariado. A selva trágica é a imagem invertida que destaca a necessidade do desenvolvimento capitalista brasileiro, projetado ideologicamente nos anos 1950.

Por último, cabe dizer que no romance de Donato, os changays são um núcleo dramático distinto de Plablito e Flora. Mais ao final do livro, lemos que os changays exercem um papel político importante, participando de reuniões com lideranças e acompanhando o andamento da luta pelo fim do monopólio da Companhia. No filme, os núcleos são fundidos e não é tratada a questão política de luta contra o monopólio da Companhia. A luta que se estabelece no filme é contra as próprias condições de vida, mas sem atingir um maior nível de consciência sobre a estrutura de dominação e sobre os agentes sociais responsáveis. A luta de classe e a luta contra o sistema, foi de certa forma sublimado em Selva Trágica, o filme, dando espaço ao drama passional e ao trágico na luta pelo amor e pela dignidade dos indivíduos.

Analisando comparativamente as obras sob a ótica materialista, foi possível dar relevo às relações entre a literatura, o cinema e a sociedade. A narrativa de "Selva trágica" traz a história dos vencidos e dos esquecidos como contraponto à história de um país homogêneo, onde o desenvolvimento era uma questão de tempo. O romance assume então seu caráter de denúncia documental e trágica, expondo ao leitor a violência e miséria causadas por um sistema arcaico e opressor. Tal como nos romances de 30, está presente no romance de Donato a intenção de denunciar a realidade corrompida e degradada que impede o desenvolvimento do país, em especial temas como a formação do latifúndio, a questão agrária e a exploração do trabalhador pelo capital.

Em nossa perspectiva, esta pesquisa traz uma contribuição significativa para a fortuna crítica das obras, romance e filme, através da análise sob o viés da crítica cultural materialista, evidenciando o diálogo realizado entre elas tendo em vista as questões históricas e ideológicas de seu momento de produção.

Nesse contexto de euforia nacionalista, desenvolvemos a hipótese de que o romance "Selva trágica" expressa a ideologia desenvolvimentista da era JK, ao mostrar o "atraso" que precisava ser superado para que o país avançasse. Assim, o livro se encerra como a possibilidade de supe-

ração do trabalho escravo no meio rural, a partir da qual os trabalhadores deixariam de ser clandestinos (changays ou mineiros da Companhia) e poderiam ser proprietários e beneficiários de sua produção e enfim, se desenvolver. A livre-iniciativa como ideal, superando o monopólio e o latifúndio escravocrata. Para nós, Selva trágica revela-se a imagem invertida do ideal desenvolvimentista dos anos 1950, que destaca a necessidade de superar o atraso rural rumo à industrialização.

Ainda que os representantes do Cinema Novo não considerassem Roberto Farias como um de seus legítimos representantes – o que é justificável, tendo em vista o conjunto da obra do diretor e seu pouco envolvimento com o movimento –, é inegável a contribuição dada pelo filme "Selva trágica" para se compreender o cinema político do período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Luis. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: UNESP, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. O diferencial da crítica materialista. *Ideias*, v. 4, n. 2, p. 15-30, dez. 2013.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: ____. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p 140-62

DONATO, Hernani. *Um contador de muitas histórias*. SESC. 2005. Disponível em <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/3398_UM+CONTADOR+DE+MUITAS+HISTORIAS>. Acesso em agosto de 2019.

DONATO, Hernani. *Selva Trágica*. São Paulo: Edibolso, 1976.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. Trad. de Antonio Souza Ribeiro. Porto: Edições Afrontamento, 1978.

FARIAS, Roberto. Entrevista com Roberto Farias. *Revista de Cinema/ABRA*. Disponível em: http://abra.art.br/blog/2012/02/26/roberto 1/4/. acesso em: 03 de agosto de 2020.

_____. Roberto Farias em ritmo de artindústria. *Revista Filme Cultura*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional do Cinema, p. 7-12, n. 15. Julho/Agosto 1970.

MOTTA, Nelson. *A primavera do Dragão*. A juventude de Glauber Ro-

cha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia: Com novo pós-escrito. Editora Companhia das Letras, 2015.

SELVA TRÁGICA. Direção: Roberto Farias. Rio de Janeiro: Líder Cinematográfica, 1963, 101min., son., preto e branco. Idioma: português. Disponível em: https://youtu.be/G_4NUUOAcmg. Acesso em: 15 de junho de 2019.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO VERDE: BREVES CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS

Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)
marcondes.feitoza@ifam.edu.br
Douglas Ferreira Chaves (FAIARA)
douglaschaves87@gmail.com
Luciano Ribeiro da Silva (IFTO)
luciano.ribeiro@ifto.edu.br
Luciano de Sousa Moraes (IFTO)
lucianomoraes061089@gmail.com
Haryson Huan Arruda da Silva Santos (IFTO)
harysonhuan@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a perspectiva da Tecnologia da Informação (TI) como responsável por parte dos problemas ambientais com os quais a sociedade contemporânea se depara. Observa-se o gerenciamento Tecnologia da Informação Verde, como uma alternativa atrativa para as organizações, não só com o intuito de minimizar os danos causados ao meio ambiente, mas também para desenvolver um ambiente organizacional sustentável. Objetivou-se analisar a concepção sobre TI Verde, examinando as diferentes ideias sobre a temática apresentadas na *internet*. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo por meio de recortes de postagens nas redes sociais. Têm-se, como resultado alcançado, os discursos e as perspectivas do planejamento e da implementação de práticas de TI Verde.

Palavras–chave
Sustentabilidade. Análise discursiva. Tecnologia da informação verde.

ABSTRACT

This article addresses the perspective of Information Technology (IT) as being responsible for part of the environmental problems that contemporary society faces. It is observed the management of Green Information Technology, as an attractive alternative for organizations, not only in order to minimize the damage caused to the environment, but also to develop a sustainable organizational environment. The objective was to analyze the concept of Green IT, examining the different ideas on the theme presented on the internet. The methodology was carried out through bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as well as field research through clippings of posts on social networks. As a result, the discourses and perspectives of planning and implementing Green IT practices have been achieved.

Keywords:
Sustainability. Discursive analysis. Green information technology.

1. *Introdução*

A informação é determinante de poder e mudança social, nos dias de hoje. Um dos fatores importantes dessa nova sociedade é a tecnologia da informação. A constante evolução dos elementos tecnológicos na sociedade capitalista revoluciona significativamente o modo de viver, pensar, agir e comunicar, alterando a estrutura da sociedade baseada nos modelos tradicionais de produção (MORIN, 1986).

Para Goodman (1990), a tecnologia é dinâmica e evolui velozmente. O seu desenvolvimento nunca termina. A celeridade no seu desenvolver dificulta identificar como as novas formas de organização funcionarão no futuro. Existem vários tipos de inovação, com diferentes tipos de efeitos competitivos e o assunto tem sido um tema importante na literatura que trata do assunto, porém urge uma preocupação com o gasto de energia e criação de resíduos sólidos relacionados.

Nesta perspectiva, as revoluções tecnológicas estimuladas pela sociedade capitalista têm agravado muito a degradação do planeta, que culmina em um comportamento social marcado por desperdício e consumismo excessivo de recursos. De acordo com Nascimento (2012), problemas sociais, ambientais e econômicos evidenciam que esse modo de crescimento é socialmente injusto, ambientalmente desequilibrado e economicamente inviável. Logo, questões relacionadas à sustentabilidade ambiental são bastante relevantes, tanto na pesquisa científica como na prática das organizações.

O presente artigo se justifica na abordagem da perspectiva da Tecnologia da Informação (TI) como responsável por parte dos problemas ambientais com os quais a sociedade contemporânea se depara. Observa-se o gerenciamento Tecnologia da Informação Verde, como uma alternativa atrativa para as organizações, não só com o intuito de minimizar os danos causados ao meio ambiente, mas também para desenvolver um ambiente organizacional sustentável. E para tanto, este artigo objetivou analisar a concepção sobre TI Verde, examinando as diferentes ideias sobre a temática apresentadas na *internet*.

2. *Dados metodológicos da pesquisa*

Considerando as perspectivas sociolinguística e discursiva, fundamentou-se este artigo. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam

conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo por meio de recortes de postagens nas redes sociais.

Sobre a revisão bibliográfica, Alves (2012) estabelece que um ponto enfático é a abordagem interdisciplinar em busca do referencial teórico, que relaciona outras áreas, geralmente tende a ser muito enriquecedor no resultado da pesquisa.

No que diz respeito a perspectiva metodológica, a Análise do Discurso é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta ou acabada. E por isso, ao se observar os elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará simultaneamente alçando os dispositivos metodológicos. Segundo Orlandi (1999), é o objeto (corpus) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois a teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo serem separadas.

Sobre essa consideração, tem-se:

> Em AD, a metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição e interpretação em que se examina, por exemplo, posições, sujeitos, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017 p. 20)

Quanto ao uso de recortes de redes sociais, observa-se que nesses fragmentos, o analista pode ponderar cada enunciado, pois segundo Foucault (1995), fica a idealização de um elemento suscetível de ser separado e capaz de entrar em jogo de relações com outros subsídios semelhantes a ele. Conforme o autor, o enunciado é uma pequena fração que precisa de um apoio material, tem uma data e lugar, e é determinado por um sujeito.

3. Consciência ambiental: considerações preliminares

Segundo Guimarães, Viana e Costa (2015), os hábitos de consumo das sociedades modernas são os principais causadores de agravos ao meio ambiente, acarretando em alguns dos mais discutidos problemas da atualidade: a poluição e a degradação ambiental. Esse fato se solidifica pelo fato consumidores não se conscientizarem da sua importância e de sua consciência de preservação dos recursos naturais. É possível relatar

como efeitos destas ações, catástrofes naturais (chuvas ácidas, efeito estufa, ilhas de calor, dentre outros), que impactam de modo significativo o espaço físico terrestre.

Nesta perspectiva, Silva (2003) afirma que se torna relevante aos mercados consumidores, a realização de pesquisas, pois é por meio delas que se observa a conquista de uma nova forma de fazer comércio e consumo, bem como a busca de parcerias com fornecedores confiáveis e o investimento em ações sociais para a conscientização popular. A esta ponderação, nota-se:

> Todavia, é um desafio conjugar melhoria contínua de qualidade ambiental das instituições com melhores resultados econômicos, em termos de eficiência produtiva. Neste sentido, alguns aspectos importantes devem ser considerados, tais como: economia de recursos naturais e energéticos, reaproveitamento de resíduos e reciclagem, comercialização dos resíduos ou seu tratamento antes do lançamento na natureza, conquista de novos mercados, melhoria da comunicação com as comunidades e instâncias governamentais, inclusive com a redução de custos decorrentes de multas e indenizações. (SILVA, 2003, p. 21)

Conforme Baisch (2008), em seus tratados sobre marketing verde e o consumo consciente, indivíduos com um maior nível de instrução e disponíveis a conhecerem culturas diferentes têm mais tendência às ofertas ecológicas.

Nesta perspectiva, por ser algo fortemente enraizado, é difícil que esses padrões de consumo sejam mudados, porém, essa transformação é necessária para que os recursos não se esgotem, conforme se observa a seguir:

> A complexidade da questão ambiental colocou para o mundo contemporâneo o debate que hoje presenciamos, ou seja, os investimentos das nações no sentido de valorizar o paradigma ambiental que tira a natureza de uma posição de passividade e inércia, concebendo o meio ambiente como expressão de criatividade, diversidade e depositário da inter-relação de todos os seres, visando à boa sobrevivência e qualidade de vida, visando a construção de uma ética ambiental, entendida como a conscientização ambiental que exige a intervenção das ciências com apelo preponderante para valores de preservação, assim como a interseção de preocupações que devem abranger a saúde, a educação, a qualidade de vida, o direito, a política e cultura nos desafios presentes de uma da perspectiva sustentável, que por sua vez requer uma articulação precisa com valores de justiça social, como a democracia, os direitos humanos, a satisfação de necessidades humanas básicas. (SOARES; NAVARRO, FERREIRA, 2004, p. 44)

A urgência de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, levaram à formação do conceito de desenvolvimento sustentável, que surge como alternativa para a comunidade global (LEFF, 2000). Trata-se da consciência de que é necessário cuidar com racionalidade dos recursos naturais, uma vez que estes podem se esgotar, e por isso, urge também mobilizar a sociedade no sentido de se organizar para que o desenvolvimento econômico não seja predatório, e sim, com sustentabilidade.

Leff (2001) evidencia que a questão ambiental não é ideologicamente neutra nem distante dos problemas sociais e interesses econômicos. Logo, as estratégias de ação política sobre os processos ecológicos vinculam-se às práticas de desenvolvimento social. Compreende-se a manifestação da subjetividade humana, ou seja, a conformação de novos valores e na construção de novas interpretações da relação homem e natureza, buscando como base novos padrões cognitivos no processo de consumo.

4. A celeridade nas inovações tecnológicas de equipamentos: perspectivas históricas

A proposição de uma evolução histórica da tecnologia encaminha para a própria evolução do homem. Mudar, modificar, criar técnicas, inventar tecnologias e inovar são intrínsecos do ser humano. E por, isso o progresso tecnológico é consequência da inovação, ou seja, da geração de novas tecnologias que estão inseridas em contextos ambiental, social, cultural, econômico e político próprios de uma sociedade, ou seja, o progresso tecnológico é resultante do estado da arte de determinado momento e local na história humana (HAYNE; WYSE, 2018).

São os próprios Hayne e Wyse (2018) quem definem este cenário evolutivo tecnológico:

> Com isso, pode-se observar que a partir da terceira fase da evolução da tecnologia, a lógica imposta pelo Capitalismo e sua crescente necessidade de crescimento econômico, levou a uma rápida obsolescência ou sub-utilização das novas tecnológicas pois, em pouco tempo, inovações precisariam ser geradas para um novo ciclo de progresso econômico para garantir a sustentação do modelo capitalista de produção. (HAYNE; WYSE, 2018, p. 59)

Outro ponto relevante é que a tecnologia, por servir às nossas necessidades e desejos, adquiriu a partir de certo momento do progresso

social, uma relação indissociável com o progresso econômico. Isto ocorre, necessariamente, de forma intensa e sistematizada, a partir da Revolução Industrial no século XVIII, pois segundo Marqueti (2002, p. 104) "o principal fator do crescimento de um país é o progresso técnico".

Santos e Flores (2017) demonstram, por sua vez, que a obsolescência tecnológica está presente em todos os setores que dependem de alguma forma, das tecnologias, o que inclui desde as grandes máquinas até os microchips. As etapas de obsolescência são sempre as mesmas: surge uma nova tecnologia; ocorre uma adesão ou repulsa por parte dos usuários; ocorre um declínio desta tecnologia; e, por fim, torna-se obsoleta em virtude do surgimento de outra nova tecnologia, a qual imediatamente passa por este ou aquele mesmo ciclo.

Desta forma, observa-se a grande quantidade de equipamentos que são descartados após pouco uso, uma vez que a onda de consumismo, tende a incitar os indivíduos a adquirirem periféricos de computadores, ou de eletrodomésticos, ou de locomoção, dentre outros, com mais tecnologias embarcadas ou inovadoras.

5. Conceituação de Tecnologia da Informação Verde

Nas últimas décadas, os grandes avanços científicos e tecnológicos desconsideraram, de certa forma, a conexão entre economia e ecologia, tendo como impacto negativo o aumento da degradação ambiental do planeta – a partir da diminuição de reservas de recursos naturais não renováveis e o desequilíbrio dos ecossistemas, surgindo assim a importância de um novo conceito: o consumismo verde (MOLLA *et al*., 2008).

Para Amaro (2009), as céleres e contínuas mudanças tecnológicas estimuladas pelo atual modelo capitalista de produção, amplamente disseminado no mundo, culminaram em comportamentos sociais e hábitos de consumo marcados pelo grande desperdício de recursos naturais, necessitando, portanto de um pensamento com ideologia contrária.

Neste contexto, conforme Santana (2018, p. 24) surge o conceito de Tecnologia da Informação Verde, como sendo uma tecnologia como "o objetivo de identificar os meios de promover a preservação ambiental realizando o gerenciamento dos resíduos e economia de recursos".

São inseridos à Tecnologia da Informação Verde aqueles movimentos sociotécnicos, em que políticas, pesquisas, produtos e práticas buscam minimizar os efeitos danosos ao meio ambiente, provocados pelo uso intensivo da tecnologia da informação. E por isso, Murugesan (2008) afirma que a TI precisa deixar de ser uma parte significativa e crescente dos problemas ambientais que a sociedade contemporânea se depara. Por outro lado, a responsabilidade socioambiental deixou de ser uma opção para as organizações, tornando-se uma questão de visão, de estratégia e, muitas vezes, de sobrevivência dos indivíduos e corporações.

Desse modo, as iniciativas socioambientais convergem para potencializar mudanças organizacionais. Este novos pensamentos e ações iniciam-se pelas estratégias corporativas, culminando com a parte prática, responsável por concretizar o estado da empresa por meio de processos e tecnologias. Logo, para Elliot (2011), a TI Verde se refere a diferentes atividades implementadas para minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos do comportamento humano sobre o meio ambiente.

6. A caracterização da Análise do Discurso

A Análise do Discurso é uma vertente da linguística que se ocupa em estudar o discurso e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia. Nesta perspectiva, observa-se:

> Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua, discurso e ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 1999, p. 17)

Assim, os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala Mariani (1999). E, por conseguinte, corrobora Soares (2007), ao observar que se busca entender quais são os sentidos construídos, uma vez já ditos ou reconstruídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos discursivos.

A Análise de Discurso, conforme Baylon e Mignot (1999), é uma atividade cotidiana inseparável do exercício da linguagem. Todo

indivíduo “analisa” seu jornal, a carta que acaba de receber, a conversa à mesa vizinha, o que escuta no rádio, um cardápio de restaurante, dentre outros. E logo, esta análise, muitas vezes, é praticada inconscientemente, pode demandar um esforço mais considerável, às vezes percebido como tal, no momento em que palavras e textos parecem esconder um sentido não imediatamente acessível e se dirigem a pessoas difíceis de identificar. Toda leitura e toda escuta é, portanto, Análise de Discurso.

Por estar no entremeio das ciências humanas e sociais, a análise discursiva trabalha com o imaginário, sendo esse, um dos pontos a serem analisados pelo analista do discurso, que tem como um dos objetivos identificar de que forma o imaginário é retratado (PÊCHEUX, 1990).

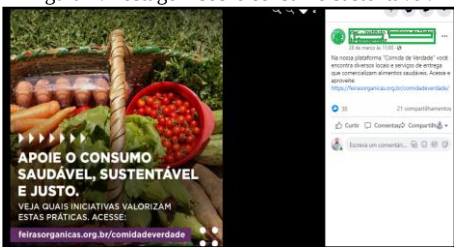
Analisar o discurso é determinar as condições de produção textuais, pois de acordo com Foucault (2004), a enunciação pode ser reconstruída pelas marcas espalhadas no enunciado; é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza.

7. Análise discursivas sobre consumidor e TI verde nas redes sociais

Considerando-se todo o contexto exposto, nota-se que TI Verde é um termo significativamente importante no mercado tecnológico. Observa-se uma abordagem que se preocupa com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. Anseia-se por uma sociedade que compreenda o impacto que os resíduos tecnológicos podem trazer à degradação do meio ambiente, além de influenciar o uso de recursos tecnológicos que consumam menor quantidade de energia, conforme preceitua Costa (2012).

Portanto, evidencia-se a teoria aqui discutida e sua relação com a prática dos indivíduos usuário de redes sociais, no tocante à perspectiva de um consumo mais sustentável, conforme é observado na figura 1, que segue:

Figura 1: Postagem sobre consumo sustentável.



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 28 de março de 2021, tendo um total de 38 trinta e oito) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 21 (vinte e um) compartilhamentos, em que ocorre o chamamento ao usuário para ser apoiador da produção orgânica, a qual é considerada mais saudável, e para tanto evoca os princípios de sustentabilidade e economia.

Nota-se que um dos objetivos mais relevante da sustentabilidade é a promoção do bem-estar da vida das pessoas e a proteção do meio ambiente. Neste contexto, a sociedade de maneira geral possui o privilégio de desempenhar as suas tarefas econômicas e simultaneamente protege o meio ambiente (PAULETO; RODRIGUES, 2012).

Segundo Santana (2017), a ideia é que a economia seja desenvolvida sem agressão ao meio ambiente. Urge que ela utilize os recursos da maneira correta, para que a sociedade realize as suas necessidades e também garanta a conservação do desenvolvimento sustentável. O objetivo do desenvolvimento sustentável é que as pessoas satisfaçam suas necessidades tanto agora quanto também preservem as necessidades das gerações futuras.

A sustentabilidade tem um propósito ético. E por isso, na Figura 2, segundo Lucas (2010), tem-se um assunto repercutido mundialmente, em que a ideia é que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma correta não acarretando prejuízos para o meio ambiente:

Figura 2: Postagem compartilhada sobre TI verde.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Tem-se na figura 2 um recorte do *Facebook*, cuja postagem ocorreu no dia 25 março de 2019, possuindo um total de 46 (quarenta e seis) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, e ainda 02 (dois) compartilhamentos, em que se observa a relevância na afirmação de que a tecnologia adotada remete à sustentabilidade, uma vez que é uma TI verde e que conspirar como uma tendência global de cuidados com o meio ambiente.

Com base nas considerações de Molla *et al*. (2008), a TI Verde pode ser vista como uma abordagem holística e sistemática para enfrentar os desafios da infraestrutura de informática, dos impactos ambientais de suas atividades, do suporte para as práticas empresariais ambientalmente corretas e da preocupação da economia com uma produtividade de baixo carbono.

É uma abordagem utilizada com a finalidade de reunir duas concepções que é a preservação ambiental e a sustentabilidade. Essa preservação é adquirida por meio do uso inteligente dos recursos disponíveis (SILVA, 2012).

8. Conclusão

Concluiu-se que uma gama significativa de equipamentos é descartada após pouco uso, já que a onda de consumismo tende a incitar os indivíduos a adquirirem periféricos de computadores, ou de eletrodomésticos, ou de transporte, dentre outros, com mais tecnologias embarcadas ou inovadoras.

Ficou evidenciado também que preocupação com o consumismo se trata da consciência de que é necessário cuidar com racionalidade os

recursos naturais, uma vez que estes podem se esgotar mobiliza a sociedade no sentido de se organizar para que o desenvolvimento econômico não seja predatório, mas sim, "sustentável" (LEFF, 2000).

Apreendeu-se que a Análise do Discurso é muito relevante na pesquisa sobre consciência ambiental, pois de acordo com Foucault (2004), a enunciação pode ser reconstruída pelas marcas espalhadas no enunciado, uma vez que é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza.

Destaque à conclusão de que a tecnologia da informação verde, conforme Elliot (2011), refere-se a diferentes atividades implementadas para minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos do comportamento humano sobre o meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, M. *TI Verde é preocupação de executivos*. (2009). Disponível em: http://info.abril.com.br/noticias/tecnologias-verdes/ti-verde-e-pre-hl. Acesso em: 22mar2021.

ALVES, A. J. *A revisão da bibliografia em teses e dissertações*: meus tipos inesquecíveis – o retorno. A bússola do escrever, São Paulo: CORTEZ, 2012.

BAISCH, L. B. *Marketing verde e o consumo consciente*: Um Estudo Sobre o Apelo Ecológico de Dois Produtos. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, 2008.

BAYLON, C.; MIGNOT, X. *La communication*. 2. ed., aumentada. Paris: Nathan Université, 1999.

COSTA, V. A. S. da. *TI Verde*: um estudo de aplicações e ferramentas do mercado. Monografia (Tecnólogo em Processamento de Dados) – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: https://app.usp.br/usp/bitstream/1/7406/120pdf. Acesso em: 15mar2021.

ELLIOT, S. *Transdisciplinary perspectives on environmental sustainability:* a resource base and framework for IT-enabled business transformation. MIS Quarterly, 2011.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade.* In Ética, sexualidade, política (Original publicado em 1984). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GOODMAN, Paul *et al*. (Eds). *Technologyand organizations*. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1990.

GUIMARÃES, C.; VIANA, L. S.; COSTA, P. H. de S. *Os desafios da consciência ambiental*: o marketing verde em questão. *C@LEA – Cadernos de Aulas do LEA*, n. 4, p. 94-104, Ilhéus-BA, nov. 2015.

HAYNE, L.A.; WYSE, A. T. S. Análise da Evolução da Tecnologia: Uma Contribuição para o Ensino de Ciência e Tecnologia. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 2018.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Saber ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCAS, T. dos S. *TI Verde*: a sustentabilidade na área tecnológica. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Tecnologia Zona Leste, São Paulo-SP, 2010. Disponível em: http://fateczl.edu.br/TCC/2010-1/TCC-013.pdf. Acesso em: 15mar2021.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa*: o imaginário sobre os comunistas nos jornais. Rio de Janeiro, Campinas: Revan & Ed. UNICAMP, 1998.

MARQUETTI, A. A. Progresso técnico, distribuição e crescimento na economia brasileira: 1955–1998. *Est. Econ.*, São Paulo, 32(1):103-124, jan-mar 2002.

MOLLA, A.; COOPER, V.; CORBITT, B.; Deng, H.; PESZYNSKI, K.; PITTAYACHAWAN, S.; TEOH, S. *E-readiness to G-readiness:* developing a green information technology readiness framework. Proceedings of the Australasian Conference on Information Systems, Canterbury, Christchurch, New Zealand, 2008.

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

MURUGESAN, S. H. Green IT: Principles and practices. *IT Professional*, v. 10, n. 1, 2008.

NASCIMENTO, E. P. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. Estudos Avançados. v. 26, n. 74, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PAULETO, B. A. *et al*. *A Empresa como Modelo de Sustentabilidade.* Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Itu-SP, 2012. Disponível em: http://fgh.escoladenegocios.inf. Acesso em: 20mar2021.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed., Campinas: Unicamp, 1975.

SANTANA, D. R.. Preservação Ambiental: Um Estudo Sobre TI Verde. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, v. 16, p. 24-37, 2017.

SANTOS, H. M. dos; FLORES, D. *Os impactos da obsolescência tecnológica frente à preservação de documentos digitais*. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends. 2017.

SILVA, R. C. da. *Financiamento para produção mais limpa*: a análise do caso brasileiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SILVA, J. C. da. *Avaliação energética de software*: uma contribuição á computação verde. Monografia (Licenciatura em Ciência da Computação). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, PB, 2012. Disponível em: http:// www2.ccae.ufpb.br/computacao/wp-content. Acesso em: 29mar2021.

SILVA, J. C. da; ARAÚJO. A. D. de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. *Grau Zero: Linguagem, Educação e Democracia. Revista de Crítica Cultural*, v. 5, n. 1, 2017.

SOARES, B. E. C.; NAVARRO, M. A.; FERREIRA, A. P.. Desenvolvimento Sustentado e Consciência Ambiental: Natureza, Sociedade e Racionalidade. *Ciências & Cognição* (UFRJ), v. 2, 2004.

SOARES, A. S. F. O discurso jornalístico e seus rituais. *Revista ECOPÓS*, v. 10, n. 2, jul/dez, 2007.

TERMOS DA SOCIOLINGUÍSTICA NO FALAR DOS MIGRANTES RESIDENTES EM COSTA RICA-MS

Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (UNEMAT)
wanessarmoliveira@gmail.com

RESUMO

Este resumo trata de um recorde da pesquisa "Variação linguística: as atitudes linguísticas na fala dos migrantes de Costa Rica", objetivando conhecer as atitudes linguísticas que permeiam os aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que contribuíram para a construção do falar desses migrantes, assim como diagnosticar se consideram sua fala e sotaque como prestigiosos e como veem as variações ocorrentes na fala dos nascidos costarriquenses. Para tanto, as pesquisas quali-quantitativa nortearam este trabalho com um questionário, em que a escolha das perguntas e dos entrevistados não foi aleatória, uma vez que se buscou contemplar representantes de todas as regiões do Brasil. Foi possível observar, após análises, que os entrevistados se sentem familiarizados com a região que residem, alguns perceberam semelhanças no sotaque e na cultura, outras, totalmente distintas das suas. Todos sentem orgulho da sua maneira de falar, porém alguns já sofreram preconceito linguístico.

Palavras-chave:
Migrantes. Atitudes linguísticas. Costa Rica.

ABSTRACT

This abstract is a record of the research "Linguistic Variation: the linguistic attitudes in the speech of migrants from Costa Rica", aiming to know the linguistic attitudes that permeate the cultural, social, historical and economic aspects that contributed to the construction of the speech of these migrants, as well as diagnose whether they consider their speech and accent as prestigious and how they see the variations that occur in the speech of Costa Ricanborns. Therefore, qualitative and quantitative research guided this work with a questionnaire, in which the choice of questions and respondents was not random, since it sought to include representatives from all regions of Brazil. It was possible to observe, after analysis, that the interviewees feel familiar with the region they live in, some perceived similarities in the accent and in the culture, others, totally different from their own. Everyone is proud of their way of speaking, but some have already suffered linguistic prejudice.

Keywords:
Migrants. Costa Rica. Linguistic attitudes.

1. Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa "Variação linguística: as atitudes linguísticas na fala dos imigrantes de Costa Rica", apresentada ao pro-

grama de pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Esta pesquisa versa sobre as atitudes linguísticas nos falares dos imigrantes residentes no município de Costa Rica-MS, há pelo menos dois anos. Para ampliar o conhecimento sobre as raízes identitárias da região em questão, procurou-se conhecer as atitudes linguísticas que permeiam os aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que englobam as variações linguísticas dos informantes, e observar qual é concepção que eles têm da própria língua e da língua dos costarriquenses, ou seja, o nível de prestígio da fala.

Nessa direção, elaborou-se um questionário semiestruturado, conforme padrão definido por Manzini (2003), no qual se faz necessário um roteiro para realização das perguntas que devem ser elaboradas visando aos objetivos, de maneira que a linguagem proporcione uma boa coleta dos dados.

Para compor este artigo, 8 questões são abordadas, utilizando não só a pesquisa quantitativa de Labov (2008), para apresentação dos dados, com recursos de gráficos e porcentagens, mas também a pesquisa qualitativa, em que o pesquisador não interfere nas respostas, mas aponta suas impressões sobre as análises, como sugerem Bogdan e Biklen (1996).

O *lócus* da pesquisa sociolinguística é a cidade de Costa Rica-MS, localizada na Tríplice Fronteira entre os Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, distante 380 km da capital Campo Grande. Esta região recebe, principalmente, muitos imigrantes alagoanos, sulistas, mineiros, goianos e paulistas, como de outros lugares, os quais encontraram em Costa Rica oportunidade de emprego e construíram suas famílias.

O *corpus* a pesquisado é a mistura que constrói a cultura local em razão das várias influências das atitudes linguísticas trazidas pelos imigrantes, portanto, espera-se que este estudo consiga captar e descrever algumas das variantes registradas na fala e na identidade.

Muitos consideram o falar dos costarriquenses semelhante ao caipira, remetendo a cultura e colonização da cidade a mineiros e goianos. Nesse sentido, buscou-se observar se os imigrantes levaram para esta cidade as atitudes linguísticas que construíram em sua identidade ao longo do tempo. Além disso, há muito para se conhecer sobre as influências predominantes na região, sobretudo dos goianos, mineiros, sulistas e paulistas.

2. *As variações linguísticas*

As variações linguísticas, encontradas no falar de cada pessoa, manifestam-se nas gírias, expressões, sotaques e dialetos que envolvem a expressão comunicativa. Entende-se, portanto, que a variação pode ocorrer em diversos âmbitos, pois estão relacionadas à construção da identidade de cada pessoa, os aspectos, vivências e influências que ela recebeu ao longo de sua vida.

> Variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. (TARALLO, 1986, p. 8)

O lugar onde a pessoa nasce diz muito sobre quem ela é, pois, apenas ao ouvir uma conversação, é possível identificar à qual região brasileira ela pertence, embora, com as miscigenações culturais, as raízes familiares se sobressaem. Calvet, ao comentar os estudos de Bernstein sobre as deficiências linguísticas, conclui que:

> [...] o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos. (CALVET, 2002, p. 27)

As diversas influências que a língua pode receber são representadas pela sociolinguística com os tipos de variações linguísticas, o que permite entender as atitudes linguísticas que permeiam os falares das pessoas.

3. *Tipos de variações linguísticas*

3.1. *A variação diatópica ou geográfica*

A dimensão do território brasileiro proporciona uma variedade de sotaques, dialetos, estrutura sintática, gírias e expressões que marcam cada região, sendo assim, de modo que cada uma tem a sua própria característica na pronúncia e no léxico.

Mussalin e Bentes explicam que “A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (MUSSALIN; BENTES, 2006, p. 34), portanto, o português, falado em dez países, apresenta semelhanças e diferenças significativas. No Brasil, há um número considerável de variantes, um exemplo bem particular ocorre na

palavra mandioca, que recebe outros nomes, como aipim e macaxeira, a depender da região.

3.2. Variação diacrônica ou histórica

É notório que na língua muda, a cada geração, novas palavras surgem e outras deixam de ser usadas, adaptando-se ao seu tempo e transformando-se, como é visto no pronome de tratamento *vossa mercê*, que, atualmente, tem recebido muitas variantes, inclusive passou a ser considerado, pela norma coloquial, como pronome pessoal *você*.

Esse processo de transformação da palavra é observado "(...) em que o centro das atenções são as mudanças por que passam as formas de uma língua no tempo" (COELHO, 2012, p. 92); assim, os acordos ortográficos, com o intuito de que a língua portuguesa fosse mais semelhante em suas comunidades de falas, provocaram alterações em algumas regras gramaticais, como, por exemplo, a queda do trema e as novas normas de utilização do uso do hífen.

Portanto, com o passar do tempo, o que era tradicional em uma época, como o uso *ph*, pode ser arcaico em outra fase, o que aponta as mudanças, a dinamicidade da língua, já que ela é o espelho da identidade de cada falante.

3.3. Variação social ou diastrática

Cada grupo possui uma particularidade em seu linguajar. o discurso de um político é diferente da maneira teórica que um médico fala para dar o diagnóstico de um paciente, a maneira de os jovens conversarem é diferente da bagagem linguística de uma pessoa idosa.

> A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. (MUSSALIN; BENTES, 2006, p. 34)

Portanto, o grau de escolaridade do falante diferencia o seu repertório, assim como pessoas da classe socioeconômica mais elevada, que viajam muito, para diferentes lugares, que falam mais de uma língua, acabam tendo mais contato cultural, aumentando, assim, o seu vocabulário.

3.4. Variação situacional ou diafásica

A maneira como uma pessoa fala em casa não é a mesma para que se apresente em uma entrevista de emprego ou quando se ministra aulas. Isso acontece porque o falante se adequa a cada situação de acordo com a necessidade. Em situação informal, não há a mesma preocupação no falar como ocorre na norma culta, situação de formalidade. Bortoni-Ricardo destaca que os papéis sociais se definem como "(...) um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais (...) e são construídos no próprio processo da interação humana". (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

As gírias e os jargões também fazem parte dessa variação, pois existe a comunidade de fala que geralmente usa as mesmas gírias, principalmente em relação aos adolescentes e jovens, que, para marcarem a identidade do grupo, criam palavras, gírias e expressões.

3.5. Variação na fala e na escrita ou diamésica

O modo como uma pessoa constrói o discurso falado não é o mesmo que a construção do escrito, pois ninguém fala sempre "corretamente", de maneira a contemplar totalmente a norma padrão, pois, quando em uma conversa, a intenção e despreocupação não é a mesma para escrever um discurso. Conforme Coelho explica:

> Salvo em situações excepcionais, como o proferimento de uma palestra, por exemplo, a produção de um texto falado é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível a variação nos mais diversos níveis. Já a escrita constitui-se como uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada (no sentido de que reserva tempo e espaço para planejamento, revisões e reformulações), e um pouco menos variável, pois em geral está mais vinculada à produção de gêneros sobre os quais há mais regras e maior monitoramento. (COELHO, 2012, p. 83)

A espontaneidade ao falar não requer o mesmo preparo e o mesmo tempo de organização que um texto escrito, logo, em uma conversa, dependendo da situação, será pouco provável conseguir monitorar a fala.

3.6. Nível de prestígio da fala

O nível de prestígio de fala está relacionado à variação linguística devido ao preconceito linguístico. Em qualquer comunidade de fala, pode-se observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas.

Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais (CAVALCANTE, 2011).

Quando acontece essa hierarquia, alguns grupos podem ter a visão de que a língua que eles falam é mais prestigiosa do que outras. Cada estado do Brasil possui sua bagagem linguística, isso significa que em cada região existe um sotaque, mas, muitas vezes, é motivo de preconceito linguístico, por considerarem, por exemplo, a língua caipira como menos prestigiosa, porque as suas variantes diferem da norma culta, que, na realidade, está reservada a uma pequena porcentagem dos brasileiros.

Bagno (2002) comenta que o preconceito linguístico tem relação estreita com a má distribuição de renda no país, em razão da grande extensão geográfica do Brasil, de modo que o status social tem grande valor, o que desfavorece a maioria da população, já que a norma culta é apresentada apenas na escola.

3.7. As atitudes linguísticas

Lambert e Lambert (1972), psicólogos sociais, começaram seus estudos a respeito das atitudes linguísticas quando observaram que muitos fatores influenciam as atitudes que os falantes têm frente a sua própria língua, portanto, o fator identitário é marco da pesquisa sociolinguística referente às crenças e às atitudes linguísticas.

Para os estudiosos, as atitudes linguísticas caracterizam

> [...] a maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78)

Entende-se, então, que o valor sentimental que o falante tem sobre a construção da sua língua é determinante na cultura e nos vários aspectos norteadores que o ajudaram a formar a sua identidade linguística.

As crenças e as atitudes linguísticas são semelhantes, como Labov descreve:

> São um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhados por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. (LABOV, 2008, p. 176)

Entende-se que existe uma relação de dependência entre os membros e a comunidade de fala à que ele pertence, assim, as divisões, por exemplo, entre grupos religiosos, regionais, políticos e esportivos podem determinar o comportamento linguístico de cada um, o modo como eles veem os outros, que pertencem a grupos distintos.

Bisinoto (2000), em estudo sobre as atitudes linguísticas em Cáceres-MT, explica:

> [...] o termo atitude faz pensar em comportamento, postura, reação ou propósito, mas antes disso há que se considerar os fatores psicológicos, socioculturais e políticos que desencadeiam o fenômeno. (BISINOTO, 2000, p. 35)

Registrou que os imigrantes consideram a língua falada pelos nativos de Cáceres como engraçada, por haver mudanças fonológicas que nunca haviam ouvido antes, inclusive a mistura dos falares dos mais jovens.

Silva-Poreli (2010), em sua dissertação Crenças e Atitudes Linguísticas na cidade de Pranchita-PR, constatou, após as análises, que os imigrantes mostraram apreço pela língua local e viram oportunidade de emprego naquela região, razão pela qual as atitudes linguísticas deles foram consideradas positivas.

Corbari (2013) registrou, em sua pesquisa Atitudes Linguísticas: Um Estudo nas Localidades Paranaenses De Irati E Santo Antônio Do Sudoeste, que não existe mais um “eu” genuíno, em que a identidade das gerações passadas era mais rígida, mas que houve transformações. “As identidades são construídas na especificidade dos modos de convívio entre vários grupos, entre várias gerações.” (CORBARI, 2013, p. 245).

A pesquisa elaborada por Lima Neto (2018), “Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na Capital Federal”, levantou a questão sobre o mito de que o *brasiliense não possui sotaque*, pois ao analisar os dados, tanto os residentes no Plano Piloto, quanto no Gama, não conseguiram explicar qual seria o seu sotaque, o que está remetido diretamente às crenças que envolvem as atitudes linguísticas presentes no falares, assim como as influências de vários imigrantes na região.

4. A pesquisa sociolinguística

4.1. O locus da pesquisa

Costa Rica está localizada na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, faz limite ao Norte com o Estado de Mato Grosso e a Leste com Goiás. Tem uma população estimada em 19.670 habitantes, é a Capital Estadual do Algodão e dos Esportes de Aventura, possui muitas riquezas naturais que fazem a cidade avançar no turismo (MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013).

Costa Rica era uma vila conhecida como Cacete Armado, segundo o pesquisador Marlei Cunha (1992; 2009). Esse nome foi dado devido ao grande número de cachorros soltos, o que levava a população, para se proteger, a andar armada com um cacete; outra versão, é que o preço dos produtos, na única mercearia da região, era tão alto, que parecia um cacete armado.

Quando José Ferreira da Costa chegou na região, em 1943, casou-se pela segunda vez, agora com Dona Maria Tosta Barbosa, que possuía duas grandes fazendas, herança deixada pelo falecido esposo. José Ferreira percebeu o grande potencial que permeava próximo ao rio Sucuriu, e fez um loteamento, que contava com "159 lotes de terrenos com várias dimensões. Os referidos lotes acham-se divididos em quadras com ruas traçadas, locais apropriados para praças, reservas para edifícios públicos, campos de aviação, constituindo tudo um verdadeiro patrimônio". (CUNHA, 2009, p. 190).

Assim,

> [...] o povoado se tornou Distrito de Camapuã em 21 de janeiro de 1964 (Lei 2.132) e elevado à categoria de município (Lei 76, de 12 de maio de 1980), com desmembramento de porções dos municípios de Camapuã e Cassilândia. (MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013)

Desde a criação de Costa Rica, esta cidade tem recebido muitos mineiros, goianos e sulistas que ajudaram na construção e desenvolvimento, assim como, na cultura local, é perceptível o envolvimento regional que tem fortalecido as raízes costarriquenses e promovido o avanço econômico.

5. *Metodologia da pesquisa*

Neste estudo, foram utilizadas a pesquisa sociolinguística representada por Labov (2008), a qual segue princípios quantitativos por ele estabelecidos, para que as estatísticas pudessem registrar os dados referentes à variação na fala; e a pesquisa qualitativa, para interpretá-los, segundo Bogdan e Biklen (1996), para quem, ao registrar as respostas, os pesquisadores devem ser fiéis aos dados e autênticos.

Também foram aplicados os pressupostos metodológicos sugeridos por Manzini (2003), particularmente a existência de um planejamento preestabelecido para que os resultados obtidos possam se enquadrar aos objetivos propostos, o que significa a elaboração de um roteiro de perguntas e um projeto piloto para que a linguagem utilizada seja entendida pelos entrevistados.

O *corpus* em questão foi constituído por imigrantes de todos os estados brasileiros, mas que residissem há pelo menos dois anos em Costa Rica, sendo dez homens e dez mulheres, entre 25 e 67 anos de idade, de escolaridade de nível básico e superior, e de várias profissões.

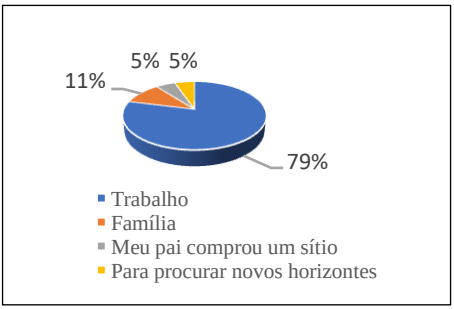
As questões abordadas no questionário visaram constatar as atitudes linguísticas e o nível de prestígio na fala dos imigrantes e como eles percebem os falares, a cultura e o sotaque dos costarriquenses. As respostas aqui selecionadas são as que mais se destacaram e apresentaram maior relevância para o trabalho, mantendo-se distante da concepção de certo ou errado.

6. *Exposição dos dados*

Para conhecer as atitudes linguísticas que envolvem a fala dos imigrantes residentes em Costa Rica e as interferências externas que ajudaram a formação linguística deles, segue a primeira pergunta a ser analisada:

Questão 1. Por que se mudou para Costa Rica?

Gráfico 1. Justificativas.



Fonte: A autora (2020).

O resultado mostra que o porcentual de 79% dos informantes coloca Costa Rica como um lugar de oportunidade de emprego, pois muitos mudaram para esta cidade porque conseguiram se adaptar e enxergaram a possibilidade de crescimento e um bom lugar para criar os seus filhos. Ainda, 11% justificaram que acompanharam os pais, e mesmo depois de adultos não têm a intenção de se mudaram, em razão da cidade proporcionar sustento à família, além do fato de ser considerarem um pouco costarriquense. As mesmas justificativas estão presentes na pesquisa realizada na cidade de Cáceres – MT, onde Bisinoto (2000) constatou que os imigrantes foram para este município para acompanhar seus familiares e em busca de emprego.

No período em que Costa Rica estava em formação, muitas famílias compraram um pedaço de terra e se mudaram, porque a região é produtiva e promissora. Alguns entrevistados informaram que, embora a cultura local seja diferente da sua, estão inseridos na cultura e sentem-se acolhidos. Isso mostra que tiveram sucesso na tentativa em melhorar a vida de seus familiares e terem a oportunidade de emprego que deslumbravam antes de se mudarem. No entanto, alguns informaram desejar voltar para a sua terra natal, pois sentem saudades dos seus familiares.

Questão 2. Conviveu com alguém que apresentava fala diferente da sua?

Muitos imigrantes apresentaram várias influências, familiares, convivência com amigos de serviço ou quando foram morar em outras cidades diferentes da sua terra natal, estes fatores remetem às crenças

linguísticas, que segundo "as crenças têm origem na experiência social de cada indivíduo. Dessa forma, pode-se afirmar que "as crenças são construção da realidade, são as probabilidades de um conceito e influenciam no comportamento." (SILVA-PORELI, 2010, p. 67). Diante dessa exposição, destacam-se as influências estrangeiras na Região Sul.

1. Meus pais, avós, tios, primos. Tudo era falado na língua alemã.

2. Minhas avós, falavam italiano. Elas misturavam o português com o dialeto italiano para cumprimentar, fazer elogios, nome de algumas comidas, dias da semana e falavam em italiano algumas expressões quando não queriam que as visitas ou pessoas estranhas tomassem conhecimento do assunto.

3. Com os avós que falavam italiano. Falavam tudo em italiano.

As raízes familiares são grandes agentes influenciadores na fala de uma pessoa, pois é no seio familiar que realiza o primeiro contato linguístico. Portanto, "cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara" (CAVALCANTE, 2011, p. 242).

4. Meus avós paternos são mineiros e eu fui criada com eles. Falavam muito 'uai sô', 'trem bão', 'ai, ai, ai' e 'conta um causo'.

5. As pessoas de costa rica, mas tem uma amiga do trabalho que me influencia.

Questão 3. O que acredita que a cidade de Costa Rica tem de diferente da sua região (exemplo: comida, gírias, cultura)?

As respostas dos mineiros, goianos e mato-grossenses foram semelhantes, já que, para eles, existe muita cultura em Costa Rica similar às suas, inclusive dois participantes mineiros apontaram não perceber nenhuma diferença nem na cultura e nem no sotaque, seria tudo igual. Fenômeno semelhante o pesquisador Lima Neto (2018), a influência dos imigrantes mineiros e cariocas fazem com que o "r" retroflexo esteja presente no falar, mas de maneira mais fraca.

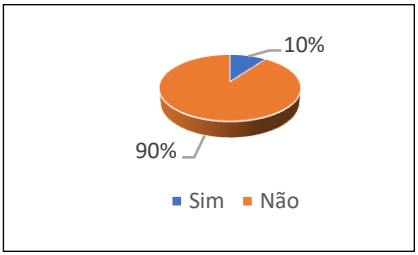
Essa influência mineira e goiana na cidade é decorrente do processo migratório, assim, as semelhanças apontadas são o arroz carreteiro, mas com acréscimo de ingredientes ao preparado em Costa Rica, como cenoura e tomate. No Nordeste, é conhecido como Arroz de Leite, sendo

este salgado, chamado também de Arroz de Sal, ao passo que em Costa Rica este prato chama-se Arroz Doce. No Sudeste, um informante disse que nunca havia escutado tanto o sufixo ismo, já que os costarriquenses falam muito Dinheirismo. Na Região Sul, Galderio é nomeado Peão, assim conhecido em Costa Rica. Outra entrevistada registrou que, quando morou em Tocantins, conviveu com muitos mineiros e achou interessante que em Costa Rica pudesse ouvir as mesmas palavras como Trem e Não dou conta.

As influências regionais, quando em contato com a cultura local, possibilitam uma nova escrita na história, pois são termos e costumes que vão se misturando e gerando outros falares, dialetos e sotaques, que fazem com que o Brasil seja tão heterogêneo, além de permitir a criação de muitos falares na língua portuguesa.

Questão 4. Já sentiu vergonha da sua maneira de falar?

Gráfico 2. Preconceito linguístico.



Fonte: A autora (2020).

O gráfico mostra o nível de prestígio da fala dos entrevistados, já que 90% registraram nunca ter sentido vergonha da sua maneira de falar, alguns ainda apontam que sentem orgulho, porque carregam com eles a identidade do estado e da cidade em que nasceram, já que muitos não retornaram para suas cidades.

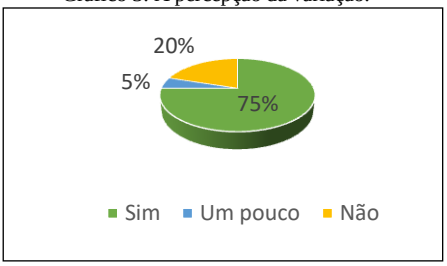
O relato de uma informante, na sequência, registra o porquê já sentiu vergonha de como falava:

6. Quando eu cheguei do Estado do Paraná em 1972, dizia: parteleira (prateleira), táuba (tábua), menmo (mesmo), porta (porta), abérta (aberta).

A fala dessa entrevistada pode ser observada pelas lentes da Sociolinguística devido às mudanças linguísticas, pois depois de estudar e ter concluído até o mestrado, ela utiliza o português referido como norma culta, e entende que o estudo fez com que melhorasse até a sua comunicação com as outras pessoas. Alves (1976) registrou em sua pesquisa Atitudes Linguísticas de Nordestinos em São Paulo, que muitos nordestinos tinham vergonha de seu sotaque, por considera-lo feio ou de menos prestígio devido ao fato de possuírem pouca escolarização. Em alguns casos, eles tentavam falar semelhantes ou imitarem o sotaque dos paulistanos.

Questão 5. Acredita que possui sotaque?

Gráfico 3. A percepção da variação.



Fonte: A autora (2020).

Os informantes de Minas Gerais registraram que não possuem sotaque, como já mencionado. Uma justificativa plausível para isso é o fato da semelhança no vocabulário e no sotaque de ambos. O “r” retroflexo do linguajar mineiro é conhecido em Costa Rica como o “r” caipira, de modo que mesmo os costarriquenses acreditam que o sotaque seja o mesmo, conforme pesquisa As atitudes linguísticas na fala dos costarriquenses (OLIVEIRA, 2020). Lima Neto (2018), ao fazer suas análises, constatou que os brasilienses acreditam que não possuem sotaque, mas que na realidade, não sabem explicar o que seria Sotaque e nem Brasília, pois não estaria claro, se na realidade, os brasilienses residentes no Plano Piloto ou no Gama não sabiam se falavam o dialet. Lyons explica essas diferenças:

> [...] é porque sistemas linguísticos fonologicamente idênticos podem ser realizados diferentemente no meio fônico que faz sentido falar do mesmo dialeto de uma língua pronunciado com tal ou qual sotaque. Pois "sotaque", compreende todo tipo de variação fonética, inclusive aquilo que é subfonêmico no sentido de que nunca é considerado como a base de contraste funcional, como essa noção é normalmente aplicada pelos fonólogos. (LYONS, 2009, p. 201-3)

Muitos registraram que possuem uma mistura de sotaque, inclusive um entrevistado da Região Sudeste informou que, quando vai passear em sua cidade de origem, os parentes dão risada da sua maneira de falar, pois sua fala está carregada do linguajar sul-mato-grossense, como mostra Labov a respeito da fala, a qual "adquire um certo prestígio e pode até ser imitada" (MONTEIRO, 2008, p. 67).

Questão 6. Quais expressões na fala dos costarriquenses considera diferente?

As marcas linguísticas registradas pelos imigrantes é a pronúncia do "r" e "s" mais puxados, o jeito calmo, semelhante ao cantar que faz com que os mais idosos possuam um vocabulário mais arcaico, como em algumas palavras pouco faladas pelos costarriquenses mais jovens, estrorvo e armonca. Este falar Caipira, também registrado na pesquisa de Corbari (2013) remete ao fato de desprestígio relacionado ao fator social, de que se fala dessa maneira, as pessoas ignorantes que moram no campo, porém, os imigrantes residentes em Costa Rica não demonstraram desmerecimento ao descreverem as expressões e sotaques que ocorrem na região, talvez seja pelo fato de haver um monitoramento ou preocupação em responder "corretamente", sem querer parecer preconceituoso.

Algumas frases merecem destaque:

7. Comer arrois mais nóis. Vai não.

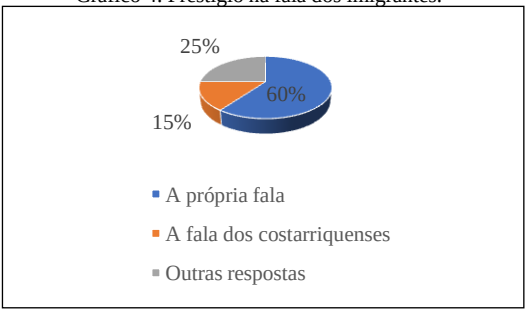
8. Vamos banha.

Cada variante geográfica é manifestada de maneira viva pelo falante, o que sugere marcas que transpassam os fatores sociais e fazem com que as formas linguísticas sejam perceptíveis. Assim, o objeto de pesquisa da sociolinguística é a língua, não por si própria, mas com todas as variações influenciadas pelo social e por outros fatores que caracterizam a fala de uma pessoa, como aponta: "Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que

confere identidade a um grupo social." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Questão 7. Qual falar acha ser o mais bonito?

Gráfico 4. Prestígio na fala dos imigrantes.



Fonte: A autora (2020).

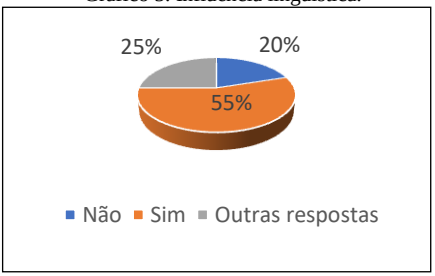
Apenas 15% registraram o falar dos costarriquenses como o mais bonito e 60 % o seu próprio falar, mostrando o nível de prestígio e o orgulho que os imigrantes possuem da maneira como falam. Esse dado evidencia muito mais que isso, principalmente que os imigrantes estão felizes com a sua própria identidade, por não possuírem vergonha do próprio sotaque e também que não desprestigiem o linguajar local.

> As marcas de identidade não estão inscritas no real, embora os elementos sobre os quais as representações de identidade são construídas sejam dele selecionadas. Estão em pauta, portanto, os processos de apreensão do mundo social: esta apreensão dá-se, sempre, através de atos de pensamento e linguagem, cujas coordenadas são geradas social e culturalmente. (PENNA, 1992, p. 167)

Entende-se, portanto, que esses imigrantes carregam a sua bagagem cultural por valores que foram construídos ao longo do tempo, pelas influências históricas, sociais e culturais que englobam a questão da identidade, pois nelas são construídas as atitudes linguísticas que levam a fatores emocionais, os pensamentos e sentimentos que têm de si próprio e do outro.

Questão 8. Considera que já fala de maneira similar aos costarriquenses?

Gráfico 5. Influência linguística.



Fonte: A autora (2020).

55% dos entrevistados consideram o seu falar semelhante ao dos costarriquenses, o que mostra que já estão inseridos no sotaque local, já que a maneira que uma pessoa fala revela muito sobre suas atitudes e crenças linguísticas.

> A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. Assim se explica os fenômenos de diversidade e até mesmo de mudança linguística. (MONTEIRO, 2008, p. 16)

As mudanças linguísticas registram o processo evolutivo da língua, pois, ao saírem de sua cidade de origem e se mudarem para outra, os contatos linguísticos se misturam e novos padrões de comportamento ficam evidentes. Essas mudanças fazem com que a língua também mude, pois ela não é homogênea, uma vez que, conforme a pessoa tem contato com outras realidades linguísticas, a sua bagagem cultural expande-se e uma nova concepção é formulada, fato demonstrado na resposta de um entrevistado, que está tão familiarizado com a região costarriquense, que, ao visitar os seus parentes na cidade em que nasceu, ele é motivo de risos, pois o seu sotaque e seu comportamento linguístico estão diferentes, situação que não o incomoda, mas que acha interessante, já que gosta muito da cidade.

7. *Conclusão*

Neste estudo, foi possível constatar as atitudes linguísticas dos imigrantes residentes em Costa Rica, os quais parecem estar adaptados à

cidade, e alguns já possuem o sotaque e os costumes semelhantes aos dos costarriquenses.

As diferenças dialetais estiveram em evidência, já que os registros mostram as diferenças culturais entre as regiões representadas e o nível de prestígio dos imigrantes, que, com suas atitudes, demonstram valores importantes na representatividade da sua região.

Os dados apontam que esses imigrantes receberam muitas influências externas, ao se mudarem para outros estados, e registram que, com isso, acolheram um pouco da cultura de cada lugar, modificando a sua maneira de falar. Ao perceberam as diferenças entre Costa Rica e sua cidade natal, eles conseguiram registrar as atitudes linguísticas que apresentam o que acreditam e possuem valores inestimáveis para eles.

O vocabulário dos costarriquenses apresenta uma variação lexical diferente entre os nativos e os imigrantes, embora haja semelhança, mas possuem uma identidade própria, marcada pelo "r" caipira, a variante da norma culta, mesmo em pessoas escolarizadas e também em termos conhecidos somente no local.

As atitudes linguísticas possibilitam conhecer um povo de maneira mais íntegra, em que são perceptíveis as diferenças nas gerações, e também na concepção de cada um, como enxerga a sua língua e a língua dos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. I. P. M. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo*: uma abordagem prévia. Campinas-SP, 1979.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BISINOTO, L. S. J. *Atitudes sociolinguísticas em Cáceres*-MT: efeitos do processo migratório. Campinas-SP: [s.n.], 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria aos métodos. Porto-Pt: Porto, 1996. (Coleção Ciência da Educação)

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVACANTE, M. C. B. *Sociolinguística*. 2011. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/sociolinguastica_1330351479.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

CALVET, L-J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al*. *Sociolinguística*. Florianópolis: L-LV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

CORBARI, C. C. *Atitudes Linguísticas*: um estudo nas localidades para-enses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Salvador, 2013.

CUNHA, M. *Costa Rica*: história e genealogia. Campo Grande-MS: Fenix, 1992.

_____. *Costa Rica*: pioneiros que construíram o progresso de Costa Rica. Costa Rica-MS: Caiapó, 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. Psicologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIMA NETO, N. V. Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal. Brasília, 2018.

LYONS, J. Linguagem e linguística: uma introdução. Trad. de Marilda WinkerAverburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009 [1981].

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013. Disponível em: https://www.costarica.ms.gov.br/nossacidade/4-costa-rica.html. Acesso em: 19 jun. 2020.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, W. R. M. Atitudes linguísticas na fala dos costarriquenses. *Traços de Linguagem*, v. 4, n. 1, p. 38-49, 2020.

PENNA, M. *O que faz ser nordestino*: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA-PORELI, G. A. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR*: um estudo das relações do português com língua em contato. Londrina-PR: UEL, 2010.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo.

TOPONÍMIA E ENSINO: ASPECTO ANTROPOCULTURAL

Rafaelle Arruda Aguiar (UEMS)
rafaelle.aguiar@hotmail.com
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
tribesse@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo visa analisar a história toponímica do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande, por meio da pesquisa-ação realizada com alunos do 9º ano da Escola Estadual Dom Bosco, com foco no aspecto Antropocultural. O levantamento de dados envolveu observação de mapas, coletas e análises de dados históricos, além de consulta a documentos da Câmara Municipal e da Secretaria de Desenvolvimento Urbano do munícipio. Foram catalogados e analisados 75 registros toponímicos de três comunidades do bairro Cristo Rei (Cohab Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei), que compuseram o banco de dados na forma de fichas toponímicas.

Palavras-chave:
Antropocultural. Toponímia. Várzea Grande.

ABSTRACT

This article aims to analyze the Toponymic history of the Cristo Rei neighborhood in the city of Várzea Grande, through action research with 9th grade students from Dom Bosco Ementary School, focusing on the anthropocultural aspect. The data survey encompasses the observation of maps, gathering and analysis of historical data, with also querying documents from Várzea Grande Town Hall and Secretary of Urban Development. 75 toponymic registries from three communities from Cristo Rei neighborhood (Cohab Dom Bosco, Dom Orland Chaves and Cristo Rei) were analyzed and catalogued, which composed the database in the form of toponymic files.

Keywords:
Antropocultural. Toponymy. Várzea Grande.

1. Considerações iniciais

A atividade de nomear está na origem do homem. Para Biderman (1998, p. 11), "a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo". Essa prática sugere o domínio do homem, por meio da linguagem, do meio que o circundava. De certa forma, ao nomear, o homem refletia sua maneira de compreender a realidade.

O processo de nomeação de lugares tem um papel no avanço da civilização ao longo da história da humanidade. A princípio, destaca-se a relação semântica entre o nome próprio e o lugar ao qual se vincula. De acordo com Dick (1990, p. 6-7), "Nos tempos históricos, sabe-se que os lugares tomavam os nomes de seus possuidores, numa valorização do indivíduo sobre a terra e o solo." Essa prática tornou-se comum durante a antiguidade até que, no período feudal, o homem passou a receber seu nome segundo sua origem, explicitando o funcionamento desse sistema social (DICK, 1990, p. 7).

O topônimo traz em si marcas que representam o universo sociocultural dos grupos humanos que habitam ou habitaram determinadas regiões e, por esse motivo, revela-se como testemunho histórico da vida social de uma população. Por carregar consigo um valor que extrapola o próprio ato da nomeação, o inventário toponímico representativo de um povo constitui a sua história, uma vez que conserva suas tradições e costumes, além do registro das características topográficas locais.

Apesar da importância do processo designativo para um lugar, o signo toponímico não costuma ser objeto de estudo das aulas de português e é comum a ausência de conhecimento dos alunos a respeito da história do lugar onde vivem. Talvez esteja nesse desconhecimento dessa história revestida pelo nome próprio a desvalorização dos alunos quanto ao lugar onde vivem, estudam, trabalham.

Assim, a pesquisadora, na condição de professora de ensino fundamental de uma escola estadual mato-grossense, propôs estudar a história do bairro onde vivem os alunos da Escola Estadual Dom Bosco a partir de um estudo dos topônimos com base na pesquisa-ação.

Este trabalho está organizado em seis partes. A introdução em que se apresentam os objetivos e as motivações do trabalho; a caracterização do local de estudo; a fundamentação teórica deste estudo; os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa; os resultados da intervenção didática e análise dos dados; e considerações finais.

2. Bairro Cristo Rei

O Bairro Cristo Rei, antigamente chamado de Capão de Negro, hoje é formado por diversos Loteamentos e Residenciais, sendo o seu Centro formado pelos Loteamentos Vila Governador Fragelli e Domin-

gos Sávio, que por sua vez tiveram como origem de titulação "Cartas de Aforamento" emitidas pela Prefeitura.

O “Grande Cristo Rei” é uma das maiores regiões da cidade de Várzea Grande, situa-se próximo ao aeroporto e ao rio Cuiabá, sendo um dos bairros mais populosos do município. Por possuir uma ligação muito forte com a capital, o bairro era conhecido como “cidade-dormitório”, visto que os trabalhadores empregados em Cuiabá lá moravam.

Atualmente, Várzea Grande tem 938.057 km² de extensão e possui 248.130 habitantes (IBGE, 2010) e forma com Cuiabá a região metropolitana mais importante do estado de Mato Grosso. Sua atual circunscrição geopolítica é formada por 06 distritos e 107 bairros. As localidades que representam os distritos são: a sede, Bonsucesso, Engordador, Pai André, Praia Grande e Souza Lima (IBGE, 2010).

A história de Várzea Grande mescla-se com a da capital Cuiabá e tem relação com a criação com a criação do campo de refugiados para abrigar paraguaios e protegê-los do ódio dos cuiabanos, em tempos de Guerra. Entre as habilidades dos presos paraguaios estavam o corte de carne e secagem bovina, assim como a fabricação de arreios e curtume. Essas atividades atraíam compradores à Várzea Grande, tornando seu povo famoso pela melhor carne seca da Província. Com o fim da Guerra, tanto os vendedores quanto os prisioneiros, bem como os soldados brasileiros, carniceiros e lavradores, permaneceram no local. Com isso o povoado de Várzea Grande cresceu e a procura por produtos agrícolas e pecuários também.

O município foi criado pela lei estadual n.º 126, de 23 de setembro de 1948, de autoria do deputado Licínio Monteiro, no entanto, a sua data de fundação oficial é 15 de maio de 1867, no período provincial, quando era presidida por José Vieira Couto de Magalhães. O município foi desmembrado da cidade de Cuiabá e o Major Gonçalo Romão de Figueiredo foi nomeado primeiro prefeito.

Na década de 70, no período de mandato de Júlio Domingos de Campos, Várzea Grande recebeu grandes doações de áreas e incentivos fiscais de toda natureza, infraestrutura adequada e a vinda de diversos grandes grupos financeiros, fixando, assim, sua referência como “Cidade Industrial”. Nesse período, uma famosa avenida na cidade – a Alameda Júlio Muller – ganhou ares de distrito industrial. A empresa Sadia Oeste instalou-se na região. Nas proximidades surgiu o Bairro Cristo Rei, o maior de Várzea Grande e celeiro de mão-de-obra local.

Os topônimos pesquisados e estudados pelos alunos da '*Escola Estadual Dom Bosco'*, sob supervisão da *Prof.ª Rafaelle Arruda Aguiar*, e orientados pela *Prof.ª Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel*, estão localizados na COHAB *Dom Orlando Chaves*, COHAB *Dom Bosco* e COHAB *Cristo Rei*, pertencentes à região do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande – MT, onde a escola encontra-se situada.

A Escola Estadual Dom Bosco foi fundada em 1991 e tem aproximadamente 570 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino, e está localizada na região central do Bairro Cristo Rei em Várzea Grande/MT. Atende a um alunado de perfil socioeconômico classificado entre classe média a baixa. O índice de evasão é médio e sob controle constante de gestão. Os pais participam da vida escolar dos alunos, principalmente no ensino fundamental I; os alunos do ensino fundamental II são muito incentivados a ingressarem no Instituto Federal de Mato Grosso em Cuiabá e, para tanto, precisam passar por um processo seletivo acirrado, por isso, nos últimos anos (8º e 9º), eles são muito cobrados pelos professores. de mais de três linhas e notas.

3. Toponímia e a Relevância Social

Dick (1990, p. 35-36) entende que, como ramo da Onomástica, cabe à Toponímia estudar a procedência da significação dos nomes dos lugares, considerando os aspectos geo-históricos, socioeconômicos e antropo-linguísticos que deram origem aos nomes de lugares e suas subsistências. Seu campo não se limita somente ao aspecto linguístico ou etimológico, pois um topônimo sempre está relacionado à história e à cultura de uma localidade em estudo. Sendo o topônimo um resultado da cultura, ele:

> i) aponta a origem histórica de povos antigos e a localização, com precisão de sítios desaparecidos; ii) oferece descrições preciosas de relevos, apontando paisagens que já tenham desaparecido em decorrência da ação antrópica ou da natureza; iii) indica a localização de nomes de rochas, estruturas do solo, locais antigamente minerados; iv) aponta um amplo corpus de nomes de lugares que se refere à fauna atual ou desaparecida; v) fornece conhecimento sobre a vida religiosa, agrícola, etnológica, dentre muitos outros dados (SEABRA; SANTOS, 2012, p. 246).

O estudo da linguagem sob a perspectiva da Toponímia proporciona uma experiência de descoberta das ideias de um povo, bem como o conhecimento de sua cultura, históricos e detalhes de uma região e suas

características físico-geográficas. Como afirmam Faggion, Dal Corno e Frosi (2008), "os topônimos, ditos ou escritos, são importantes sinais que indicam a cultura, a história e a linguagem de um povo, pois fornecem informações a respeito das sucessivas gerações de uma localidade, das pessoas que lá nasceram, trabalharam e viveram, bem como os que mereceram algum tipo de homenagem".

3.1. Topônimos e a Motivação Toponímica

O topônimo não é sempre a representação ideal de algo. Ele também não funciona como um símbolo dessa representação. Existem os que são descritivos puros e aqueles formados por descrições associativas, como os fatos temporários e circunstanciais que identificam um lugar ou acidente. Esses traços, mesmo não sendo ligados diretamente aos aspectos descritivos, não são menos importantes para o processo designativo desses acidentes (COSTA, 2016, p. 3).

Mesmo que a sociedade tenha o costume, desde os primórdios, de associar as manifestações de vida e do pensamento somente à influência do ambiente em que vive, a realidade se mostra diferente, já que designar nomes tem motivações variadas e algumas, inclusive, nem sempre são físicas. Muitas vezes estão relacionadas a aspectos culturais, históricos e à natureza dos acidentes nomeados.

Apesar de ser constante o surgimento de topônimos de maneira espontânea, há uma grande parte de topônimos que surgem pela responsabilidade de fundadores, em eventos formais, podendo estar inclusos em documentos oficiais. Este foi um dos anseios deste trabalho: o de poder encontrar nos arquivos de órgãos públicos documentos em que se constasse a motivação toponímica dos logradouros pesquisados, como as ruas que têm designação que fazem referência a acontecimentos e/ou personalidades marcantes da região, topônimos que retratam a história da região.

3.2. Taxionomias toponímicas por Dick

Dick, além de ser reconhecida como pioneira nos estudos taxionômicos toponímicos no Brasil, lançou uma tabela taxionômica brasileira em 1975, na qual apresentou um modelo taxionômico classificatório. Inicialmente, esse modelo apresentava 19 (dezenove) taxes toponímicas. Posteriormente, em 1992, a autora o reformulou ampliando o número de

taxes para 27 (vinte e sete) e dividindo-o em algumas categorias, sendo 11 (onze) de natureza física e 16 (dezesseis) de natureza antropocultural.

Em sua proposta de pesquisa, Dick (1990, p. 26) sugere um modelo adequado sob dois aspectos: físico e antropocultural. Tem-se, assim, a formulação de uma terminologia técnica, constituída do "topônimo", que vem antecedido de outro elemento genérico que define sua classe onomástica. Esse elemento deve ser explicado com clareza para que sua escolha seja justificada. O primeiro termo do sintagma sempre se refere à sua classe genérica e o segundo termo à sua procedência do campo de estudo.

3.2.1. Taxonomias de natureza antropocultural

O modelo taxionômico de Dick compreende o aspecto físico e antropocultural. A classificação de taxonomia de caráter natural refere-se a corpos celestes, posições geográficas, cores, dimensões, espécies vegetais, minerais ou animais, acidentes hidrográficos em geral, formas de relevo, fenômenos atmosféricos e formas geométricas. Ao todo, a última versão do modelo apontava para 11 (onze) taxes de natureza física, as quais não serão expostas aqui, uma vez que o foco do estudo está centrado nas taxes de natureza antropocultural.

A classificação de taxonomia antropocultural refere-se ao psiquismo humano, tais como nomes de pessoas, espaços territoriais, indicativos cronológicos, expressões cristalizadas, habitações em geral, cultura material do homem, grupos étnicos, a termos de origem religiosa, fatos ou personagens históricos, vias rurais e urbanas, numerais, aglomerados populacionais, atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião e, por fim, a relações metafóricas relativas a partes do corpo humano ou de algum animal.

Assim, as taxionomias de natureza antropocultural, de acordo com Dick (1999, p. 114-286) são:

1. **Animotopônimos** ou **Nootopônimos**: são os topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, levando em consideração todos os aspectos voltados ao psiquismo humano.

2. **Antropotopônimos**: são todos os nomes de lugares em que se sobressaem os nomes próprios individuais, sejam em prenomes, sejam em apelidos de família. O que realmente caracteri-

za a categoria antropotoponímica é a utilização do nome individual como técnica de nomeação dos acidentes geográficos.

3. **Axiotopônimos**: são os topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais.

4. **Hierotopônimos**: referem-se a todos os topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana e tantas outras pertencentes ao cenário religioso mundial. Os hierotopônimos foram divididos em duas subcategorias: hagiotopônimos que agregam os nomes de santos e santas dos escritos romanos; e mitotopônimos que tratam dos nomes de lugares que remetem a entidades mitológicas.

5. **Corotopônimos**: são os topônimos relacionados aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes.

6. **Cronotopônimos**: relacionam-se a indicadores cronológicos e são representados na toponímia pelos adjetivos: novo, nova, velho, velha.

7. **Ecotopônimos**: referem-se às habitações de um modo geral.

8. **Ergotopônimos**: esses topônimos se referem aos elementos de cultura material.

9. **Etnotopônimos**: topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas).

10. **Dirrematotopônimos**: topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos.

11. **Historiotopônimos**: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes.

12. **Hodotopônimos** ou **Odotopônimos**: topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana.

13. **Numerotopônimos**: topônimos relativos aos adjetivos numerais.

14. **Poliotopônimos**: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial.

15. **Sociotopônimos**: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade como os largos, pátios, portos e praças.

16. **Somatopônimos**: topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal.

Assim, as taxes buscam, segundo Dick (1990), "a recuperação semântica, a motivação e a identidade do topônimo em estudo servindo assim de fonte de pesquisas para as futuras gerações".

4. Metodologia da pesquisa

Os dados apresentados neste trabalho são um recorte da pesquisa "Toponímia e ensino: um resgate sócio-histórico-linguístico-cultural", desenvolvida no curso de mestrado profissional em Letras. O objetivo, aqui, consiste em analisar os topônimos de aspecto antropocultural dos elementos geográficos do bairro Cristo Rei, da cidade de Várzea Grande.

Para a realização deste trabalho, adotou-se a pesquisa-ação, uma vez que a natureza do problema exigia a colaboração ativa dos participantes para gerar mudanças positivas e melhoria na situação social deles. De acordo com Thiolent (1992), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica pensada e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo participativo e colaborativo.

A pesquisa centrou o estudo nos nomes dados aos acidentes humanos (ruas) da região do bairro Cristo Rei na cidade de Várzea Grande. Nesse sentido, buscou propiciar condições para que o aluno do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Bosco (localizada no referido bairro), por intermédio de atividades de estudo teórico e prático (pesquisa e classificação dos nomes dos logradouros), adquirisse conhecimento e conseguisse recuperar aspectos sociopolíticos e culturais da época em que se deu o processo de designação desses espaços, permitindo, assim, resgatar questões ligadas ao patrimônio cultural da comunidade em que está inserido.

O processo de coleta dos dados desenvolveu-se por meio de pesquisas nos órgãos públicos oficiais do município, como a Prefeitura Mu-

nicipal de Várzea Grande-MT, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura de Várzea Grande, a Biblioteca Pública Municipal de Várzea Grande e livrarias. Também envolveu o uso de um considerável volume de acervo bibliográfico, um estudo sobre a História de Várzea Grande, assim como a consulta a inúmeros sites - domínios da rede mundial de computadores – Internet, e a escuta de alguns moradores das COHABs onde ocorreu a pesquisa.

4.1. Procedimentos

O trabalho com a Toponímia no ensino fundamental II foi executado em etapas. Esse procedimento foi necessário para que o estudante primeiro tivesse uma noção básica do conteúdo que seria estudado, fosse familiarizado com o seu vocabulário específico e rebuscado, para, em seguida, consultar os mapas e realizar o inventário toponímico da região, seguida da catalogação e análise de resultados.

As etapas foram subdivididas da seguinte maneira:

Primeiramente, a professora responsável apresentou um roteiro de estudo resumido, porém objetivo, explicando passo a passo a forma como seria realizado o trabalho de pesquisa. Em um segundo momento, os alunos apreciaram o material que serviria como base para os estudos relacionados à pesquisa. O material era composto por atividades com conteúdo teórico e elucidativo acerca do assunto da pesquisa, ou seja, Toponímia/Antroponímia/Onomástica, vocabulários específicos, funções e objetivos de cada área, definição das taxionomias de Dick e conteúdos afins.

Ainda nessa etapa foi definido o objeto de estudo da Toponímia (o nome geográfico) e esclarecido que o referido designativo identifica (nomeia) e particulariza acidentes humanos (municípios, bairros, ruas, vilas, favelas etc.) e acidentes físicos (rios, serras, lagos etc.).

Também foram trabalhados com os alunos alguns procedimentos de pesquisa, como utilização de carta topográfica/mapa, elaboração de ficha de entrevista e preenchimento de ficha lexicográfico-toponímico.

Para que executassem as atividades, os alunos consultaram o material teórico resumido e adequado àquela fase escolar disponibilizado

pela professora. Assim, ao todo, foram realizadas oito atividades com os alunos na etapa de execução do projeto.

Após a etapa de familiarização com o conteúdo e realização de atividades para internalização do conhecimento, os alunos conheceram os motivos de realização do trabalho de pesquisa. Foi exposta a necessidade de inventário e catalogação dos logradouros tradicionais que junto a outros elementos ajudam a compor a história de uma civilização, além de contribuir para a manutenção de um patrimônio onomástico.

Antes de ir a campo, o aluno recebeu um prazo para a coleta dos dados, levando em consideração o raio de abrangência e o número de casas visitadas etc. Ainda houve um intervalo para acompanhamento do trabalho e esclarecimento de dúvidas ao longo do processo pela professora pesquisadora.

A turma foi dividida em 3 grupos, cada um responsável por uma COHAB e seus logradouros: Cohab Dom Bosco, Cohab Dom Orlando Chaves e Cohab Cristo Rei. O critério de criação dos grupos foi a residência dos membros na Cohab em que estivesse realizando a pesquisa, devido ao conhecimento comum que os pesquisadores e informantes mantêm em relação aos lugares (acidentes) selecionados para a pesquisa. Os que não moravam na região foram divididos por sorteio. Havia duas aulas semanais para estudo do tema da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento da dimensão da zona a ser trabalhada e dos elementos geográficos a serem focados: ruas, vilas, praças etc. As questões a seguir foram consideradas para iniciar a pesquisa:

a) O nome oficialmente registrado é o mesmo pelo qual o informante conhece o acidente?

b) Que outros nomes o acidente em questão já teve/tem, além do atual? Os alunos pesquisadores, antes de entrar em campo, são orientados no estudo da localização geográfica dos locais de atuação em cartas topográficas, a preferência será utilizar a escala 1: 100 000[1]. A partir daí o grupo:

   1) Identificou o seu lugar de atuação;

   2) Verificou se os dados constantes nos mapas estão completos e correspondem com o conhecimento que eles têm do local;

c) Elencou os nomes geográficos dos lugares sobre os quais eles fzeram a pesquisa (entrevista);

d) Registrou todas as divergências ou omissões que há nos mapas – se houver.

Na etapa seguinte, os alunos receberam a ficha modelo para a entrevista e o modelo da ficha lexicográfico-toponímica com instruções de preenchimento. O modelo de ficha lexicográfico-toponímica é o de DICK, elaborado especialmente para a realidade toponímica brasileira e adaptado pelos pesquisadores do Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS) à realidade de Mato Grosso do Sul. Assim, a elaboração das fichas seguiu o modelo do Projeto ATEMS adaptado ao contexto toponímico de Várzea Grande, Mato Grosso. Todas as fichas foram preenchidas pelos alunos da Escola Estadual Dom Bosco, computando 75 (setenta e cinco) no total.

O modelo adotado classifica os nomes dos topônimos a partir do significado da designação que lhe foi dada. Por exemplo, topônimos formados com unidades lexicais que se referem aos vegetais são classificados como *fitotopônimos* (Ex.: Rua das Flores (Cuiabá-MT)); os que se referem a nomes de pessoas, *antropotopônimos* (Ex.: Rua Orlando Chaves (Várzea Grande-MT)); relativos a nomes de pedras preciosas, *litotopônimos* (Rua Esmeralda (Várzea Grande-MT)) e assim sucessivamente.

Como procedimento para preencher a ficha lexicográfico-toponímica, consultaram-se dicionários de língua portuguesa e outros específicos, como o dicionário de nomes próprios (por meio de sites na internet), visto que houve uma grande incidência de topônimos classificados como *antropotopônimos* na pesquisa e o modelo de ficha reelaborado pelo projeto ATEMS sugere o significado dos nomes que deram origem aos topônimos.

A seguir, consta uma amostra de ficha lexicográfico-toponímica elaborada pelos participantes da pesquisa a fim de evidenciar a estrutura organizacional da ficha lexicográfico-toponímica do ATEMS, a qual foi adaptada ao contexto deste estudo toponímico (Ficha 1).

Ficha 1: Lexicográfico-toponímica – Avenida Dom Orlando Chaves.

Localização Cohab Dom Bosco	**Município** Várzea Grande – MT
Acidente Rua	**Tipo de Acidente** Humano
Designativo original Av. Dom Orlando Chaves	**Designativo atual** Manteve o designativo original
Topônimo Dom Orlando Chaves	**Língua de origem** Língua Portuguesa

Classificação taxionômica Axiotopônimo
Estrutura Morfológica do topônimo Composto
Entrada lexical Dom Orlando Chaves/ D. Orlando Chaves
Etimologia ***Dom***- de acordo com o dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2008, p. 372), é o título de honra de alguns nobres e de personalidades importantes da igreja. ***Orlando***- (Dicionário de nomes próprios): Significa "terra gloriosa", "natural da terra gloriosa".Orlando tem origem nos nomes germânicos*HrodlandeRuotlant*, formados pelos elementos*hrout*, que quer dizer "glória" e*land*, que quer dizer "terra", de cuja junção resulta o seu significado "terra gloriosa", por extensão, "natural da terra gloriosa". Esse nome carrega consigo um sentimento de patriotismo, utilizado como forma de homenagear o local de nascimento. Tem origem germânica e é uma variante deRolando, compartilhando, assim, do mesmo significado. Além do português, é bastante frequente nas línguas espanhola, italiana e inglesa. ***Chaves***- Não há.
Fonte lexicográfica: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
Histórico Dom Orlando Chaves foi o responsável pela reforma e reconstrução da Catedral Metropolitana Basílica do Senhor Bom Jesus em 1968. Ícone religioso da região de Várzea Grande-MT.
Informações enciclopédicas Personalidade religiosa da região, instituiu vários seminários da jurisdição e criou muitas paróquias importantes, na região do bairro Cristo Rei, localizadas em Várzea Grande-MT.
Contexto Responsável pela criação do seminário mais importante do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande-MT.
Fonte Mapa da Região Leste da cidade de Várzea Grande-MT.
Orientadora Profª. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel
Pesquisador Alunos do 9º ano – Escola Estadual Dom Bosco
Revisora Profª Rafaelle Arruda Aguiar
Data da coleta do topônimo 2016

Fonte: Autora

Um documento fundamental na investigação toponímica é a carta topográfica. Os mapas permitem a localização exata e a delimitação precisa do espaço geográfico (e do topônimo) selecionado para pesquisa. Assim, esse foi um documento que os participantes aprenderam a manusear com a ajuda da professora pesquisadora e do professor de geografia, que explicou as relações estabelecidas pelas escalas e ainda a identificação dos elementos que constavam no documento, como as legendas.

Ao inventariar os nomes geográficos, os pesquisadores tiveram em mãos uma fonte para comparar as informações fornecidas pela população do lugar com as que constam nos mapas e puderam se certificar se os topônimos apresentados nos mapas ainda estavam vivos. Uma possibilidade era de que houvesse elementos da toponímia paralela do lugar, ou

seja, topônimos que não constassem no documento oficial, mas que fossem utilizados pelos habitantes do lugar. Por isso, havia a necessidade da pesquisa in loco.

5. *Análise quantitativa dos topônimos antropoculturais*

A análise quantitativa das fichas lexicográfico-toponímicas foi realizada a partir do conjunto de dados elaborados no procedimento de pesquisa, tendo como referência as Cohabs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.

A COHAB Dom Bosco faz parte da região do grande Cristo Rei e teve todos os seus topônimos levantados e fichados, sendo 13 (treze) no total. Desses treze nomes de logradouros, 11 (onze) são classificados como *Litotopônimos*, por serem designativos com nomes de pedras preciosas. Os outros dois logradouros foram classificados como Geomorfotopônimos, no caso da Rua Costa Rica; e, por último, o Hierotopônimo Av. Dom Orlando Chaves, designativo dado ao logradouro devido à homenagem feita a uma personalidade religiosa da região, que foi nomeado arcebispo de Cuiabá e realizou um feito em Várzea Grande ao construir o primeiro seminário da jurisdição. Além de ser conhecido como o apóstolo das vocações, criou muitas paróquias importantes na região do bairro Cristo Rei, localizado em Várzea Grande-MT. O gráfico 1 a seguir retrata de forma didática os dados numéricos apresentados.

Gráfico 1: Topônimos das COHABs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.

Fonte: Elaborado pela autora.

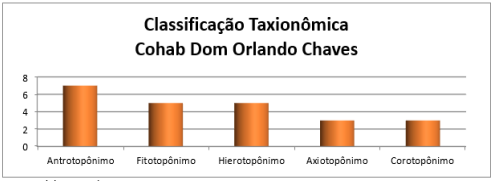
A COHAB Dom Orlando Chaves apresentou maior incidência de topônimos classificados como *Antropotopônimos*. São 07 (sete) logradouros com nome de pessoas consideradas de destaque à população da COHAB na época da designação. No entanto, não foram encontrados registros (Internet, livros, documentos) com informações detalhadas sobre

essas pessoas, são elas: Leonardo Mariano Garcia, Dirceu de Oliveira, Agnelo Venâncio de Souza, Alessandro Gomes, Honório Rodrigues e Valdir Lemes de Morais. Na entrevista com moradores antigos, surgiram algumas elucidações, mas não foram encontrados registros que corroborassem as falas dos informantes. Foram encontrados 04 (quatro) registros de *Hierotopônimos*: Rua Padre Pio, Rua N.S. Aparecida, Rua do Imperador e Rua Padre Leo; e 01 (um) hagiotopônimo, Rua São Sebastião. Também foram encontradas 05 (cinco) incidências de *Fitotopônimos*, isso é, nomes que designam flores.

A pesquisa mostrou que o bairro é conhecido por abrigar diversas instituições católicas (seminários, faculdade de teologia, locais de retiros católicos etc.), disso decorrem as homenagens religiosas de cunho católico.

Ainda foram encontrados 03 (três) registros de Axiotopônimos: Rua Vereador Dito Souza, Av. Dr. Paraná e Av. Dom Orlando Chaves; e 03 (três) registros de Corotopônimos: Rua Amazonas, Rua Poconé e Rua Joinville. Esses são designativos escolhidos pelo presidente de bairro e respectivos representantes das COHABs à época de implantação da Lei do Arruamento, que modificou diversos nomes de ruas da região. Doutor Paraná, Dom Orlando Chaves e Vereador Dito Souza foram pessoas que marcaram a vida das pessoas em Várzea Grande, especialmente no bairro Cristo Rei. Dr. Paraná, segundo registro oral, foi um renomado médico antigo do Hospital e Maternidade Lírio do Vale, localizado no Cristo Rei. Já Dom Orlando foi uma personalidade religiosa muito importante para Cuiabá e Várzea Grande. Quando arcebispo de Cuiabá, em 1956, iniciou a construção do seminário no bairro Cristo Rei e, mesmo sob muitas críticas, conseguiu erguer essa obra de grande magnitude. Sua intenção era formar sacerdotes e o seminário realmente formou uma geração de pais cristãos, professores, profissionais liberais que contribuíram muito positivamente com o quadro social da região. No gráfico 2 a seguir, é possível observar detalhadamente os dados numéricos.

Gráfico 2: Taxionomias dos Topônimos da Cohab Dom Orlando Chaves.



Fonte: elaborado pela autora.

A COHAB Cristo Rei possui muitos topônimos classificados como Axiotopônimos. Foram encontrados 22 logradouros com nomes relativos aos títulos e dignidades que acompanham os nomes próprios individuais. São eles: Pres. Cerqueira Caldas, Pres. Luís Prado, Pres. Albano Osrio, Pres. Manoel Carvalho, Pres. João C. Pimentel, Pres. Manoel Negro, Pres. Pimenta Bueno, Pres. Ricardo Jardim, Pres. Albano Osório, Pres. Manoel Carvalho, Pres. Paulo Magessi, Pres. João Carlos, Pres. Luís de Albuquerque, Gov. Sampaio Rios, Gov. Silva Rondon, Gov. Antônio Leite, Pres. Cardoso Junior, Pres. João José, Pres. Helio Rego, Gov. Castro de Barros, Pres. Alencastro, Pres. José de Alencar. Vários registros que alimentaram essa base de dados históricos são pautados em relatos orais de moradores antigos, porque não foram encontrados documentos escritos e/ou arquivos virtuais que os comprovassem.

Além disso, há 02 (dois) sociotopônimos: Rua Professor Joel e Rua Professor Teotônio. Os nomes designados aos logradouros das COHABs do Bairro Cristo Rei foram escolhidos por presidentes de bairro junto a representantes dos loteamentos/COHABs, em virtude da Lei N.º 3.477/2010, que trata do arruamento da região. Em se tratando dos logradouros com nomes de professores, a única informação encontrada é a de que foi uma homenagem feita ao Professor Teotônio, ministro da educação em 1963, pelo governo de João Goulart.

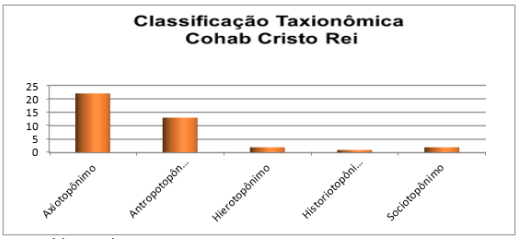
Os nomes de presidentes e governadores que designam os topônimos homenageiam esses representantes políticos na época em que Mato Grosso era uma província do Reino do Brasil e, posteriormente, tornou-se Império do Brasil, tendo sido criada em 28 de fevereiro de 1821 a partir da Capitania de Mato Grosso.

Os dois logradouros com topônimos relacionados a nomes sagrados e efemérides religiosas são as Ruas Papa João Paulo e dos Anjos, sendo, então, uma homenagem a vossa santidade o Papa e uma demonstração de crença religiosa da população.

Os Antropotopônimos foram contabilizados em 13 (treze) designativos. Embora alguns nomes fossem de pessoas importantes para a região, já que designam as ruas de um dos principais complexos habitacionais da cidade de Várzea Grande, as histórias de algumas dessas pessoas não foram encontradas, como as de Joaquim Porfírio Filho, Rosa Leocádia de Morais, Sebastiana Pereira da Silva, Jair Gomes, Manoel Cruz, Sebastião Pereira da Silva, Valdomiro Nascimento.

Os outros nomes classificados como Antropotopônimos pertencem a grandes escritores, estudiosos e poetas, demonstrando, dessa forma, que a taxionomia destaca todo um contexto social por trás da análise linguística. Quem denomina ou sugere um nome a um logradouro, está representando pensamentos de uma sociedade. Na COHAB Cristo Rei, percebe-se a grande incidência de Antropotopônimos, bem como de Axiotopônimos (Gráfico 3).

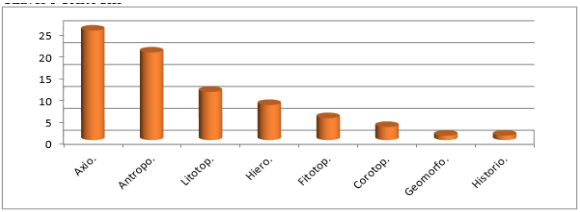
Gráfico 3: Taxionomias dos Topônimos da Cohab Cristo Rei.



Fonte: Elaborado pela autora.

As relações existentes entre história e toponímia são percebidas diretamente nos fatos que os nomes revelam (DICK, 1990). Em seu livro A motivação toponímica e a realidade brasileira, Dick explicita de forma clara que a partir do relevo geográfico pode-se elaborar um panorama histórico dos sucessivos povos que habitaram determinadas regiões e localidades. Desse modo, a Toponímia contribui sobremaneira para a identificação, de um ponto de vista linguístico, sobre os estratos humanos que passaram por tal território (DICK, 1990, p. 118).

Gráfico 4: Classificação Geral Taxionômica das Cohabs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidencia o gráfico 4, em Várzea Grande, os Axiopotopônimos, assim como os Antropotopônimos, têm maior incidência, o que demonstra uma característica de valorização de antepassados da localida-

de e, dessa forma, refletem um resgate da memória daqueles que contribuíram para a construção do processo histórico e social da região.

3. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi analisar a toponímia de aspecto antropocultural dos logradouros de três COHABs do bairro Cristo Rei, da cidade de Várzea Grande, localizada no estado de Mato Grosso. Esse objetivo insere-se num quadro de intersecção entre o estudo da toponímia e o ensino de língua portuguesa.

O ato de nomear pressupõe uma experiência seletiva e interpretativa que imprime no denominador uma carga de conceitos, valores, intenções e códigos a palavra (DICK, 1998, p. 101). Por isso, era importante que o estudante tivesse ciência do processo da construção histórica e cultural da cidade, por intermédio do conhecimento da motivação toponímica dos logradouros das COHABs estudadas.

No processo de sondagem inicial sobre o tema os próprios participantes perceberam que sabiam pouco (ou quase nada) sobre a origem da escola em que estudavam, ou sobre o bairro onde ela se localiza e a maioria dos alunos vive e estuda. Essa constatação serviu para instigar nos alunos a vontade de resgatar a história por trás da nomeação dos logradouros da região onde vivem.

Os participantes assimilaram rapidamente o propósito da pesquisa, embora paciência e atividades dinâmicas fossem imprescindíveis no processo de compreensão teórica e vocabular do tema. Eles vivenciaram os desafios de uma pesquisa-ação, como remarcação de entrevistas por causa da indisponibilidade dos sujeitos, em sua maioria, idosos, indisponibilidade de informações, dados insuficientes, alteração de cronograma etc. Em vários momentos de pesquisa de campo, os participantes encontravam os órgãos de portas fechadas em horário de expediente ou as pessoas que poderiam dar as informações necessárias estavam ausentes. No entanto, havia um compromisso firmado e o cronograma foi executado.

Durante a execução da pesquisa, quando estavam ambientados no contexto de investigação, os participantes puderam conhecer aspectos políticos desse processo de designação de logradouros. Em pesquisa na câmara municipal, descobriram que vários nomes de ruas das COHABs estudadas, assim como todos os nomes das ruas da COHAB Dom Bosco (Cohab cuja designação dos logradouros era toda composta por Litoto-

pônimos – nomes de pedras preciosas) foram dados em uma reunião de líderes das comunidades e do prefeito na época da Lei do Arruamento (Lei nº 3.477/2010 com respectivas alterações feitas pela Lei nº 3.625/2011). Aos líderes foram solicitados nomes para os logradouros que estavam sem designações ou com designações ilegais por homenagear pessoas, políticos ou personalidades regionais em vida etc.

Um dos achados da pesquisa que quebrou a expectativa dos participantes foi a quase inexistência da motivação toponímica dos logradouros. Sabe-se que a formação dos topônimos está ligada ao tempo, que o influencia e modifica. Assim, se a existência desses elementos não fizer parte da memória consciente de um povo, está passível de esquecimento o seu significado original (DICK, 1990).

Em algum momento de realização da pesquisa, a sensação dos participantes era de que Várzea Grande não tivesse história, pelo menos, documentada a respeito das ruas da cidade e essa designação não houvesse passado por um processo de decisão coletiva, mas resultasse apenas de decisão de uma minoria escolhida.

No entanto, os participantes conheceram uma característica cultural do lugar onde vivem a partir do resultado da pesquisa linguística com os topônimos. A grande incidência de antropotopônimos evidencia uma característica cultural do local no sentido de valorizar seus antepassados e utilizar a toponímia como instrumento de manutenção da memória daqueles que contribuíram para a construção do processo histórico e social da região.

Ainda a pesquisa alcançou outros resultados, como os de instigar a curiosidade e despertar a vontade dos alunos em pesquisar a história do lugar, onde vivem, dos fundadores e pioneiros, registrados nos Antropotopônimos, Axiotopônimos, Hierotopônimos e Sociotopônimos.

Além disso, projeto proporcionou desenvolvimento cultural e comunicativo aos participantes, com avanços significativos na oralidade, escrita e interpretação de textos. Aprenderam a consultar dicionários, a entender o léxico, a utilizar a internet para outros fins, como a busca de conhecimento cultural, histórico e geográfico. Enfim, foi um projeto em que o estudo se voltou para a realidade do aluno e, por isso, o interesse em aprender foi entusiasmante. Os alunos demonstraram bastante vontade de continuar suas pesquisas com membros da família, moradores antigos de outras regiões da cidade. As referências bibliográficas devem aparecer no final do texto, de acordo com a NBR 6022 da ABNT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Complementar n. 31 de 11 de setembro de 1977*. Cria o estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.legislacao.planalto.gov. br/ legisla/legislacao.nsf/fraWeb? Acesso em: 22 out. 2018.

COSTA, Luciana A. da C. *A motivação toponímica na escolha dos designativos de origem indígena do Estado de Mato Grosso do Sul*. 11p. (Artigo). São José do Rio Preto: UESP, 2016.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *Entre buritis e veredas*: o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense. (Dissertação de Mestrado em Letras). Três Lagoas: UFMS, 2003. 264p

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. SP: Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FLCH/USP, 1992.

_____. *Atlas toponímico: um estudo de caso*. v. 6. São Paulo: Plêiade, 1996.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP. 1999a.

_____. "*A Investigação Linguística na Onomástica Brasileira*". Estudos de Gramática Portuguesa III. Frankfurt am Main, v. III, p. 217-39, 2000.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. *Métis: história e cultura*. v. 1, n. 1 (2002). Caxias do Sul: Educs, 2008.

FERREIRA, João Carlos Vicente; SILVA, José de Moura e. *Cidades de Mato Grosso*: Origem e significado de seus nomes. Cuiabá: Memória Brasileira, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 2010*. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/. Acesso em: 24 out. 2018.

SILVA, Rodrigo da. *Monções revisitadas*: patrimônio e cultura material. 2011. Disponível em: http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/revista. Acesso em: 25 out. 2018.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TRANSLINGUAGEM: PARA ALÉM DAS LÍNGUAS AUTÔNOMAS[228]

Gisele Ottoni Tamez da Costa (UEMS)
tamez.gisele@gmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da pesquisa de mestrado *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve como objetivo principal construir um panorama acerca das pesquisas de translinguagem no Brasil no âmbito de produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado. No desenvolvimento do trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica exploratória de natureza documental, em relação ao conceito e prática da translinguagem e a interação e comunicação para além das línguas autônomas. Os dados analisados evidenciaram que a translinguagem se constitui como mudança de paradigma nas abordagens de outros meios e modos de linguagem mais expansivos e sociais.

Palavras-chave:
Translinguagem. Translingualismo. Práticas translíngues.

ABSTRACT

Translanguaging: beyond languages. This article presents an excerpt from the Master's research Translaguaging: a survey of Brazilian studies, developed in the Postgraduate Program in Letters, State University of Mato Grosso do Sul. The main objective of the research was to build an overview of research on translanguaging in Brazil, in the scope of the production of master's and doctoral thesis. In the development of the work, we used exploratory bibliographic research of a documentary nature, in relation to the concept and practice of translanguaging in addition to the interaction and communication beyond autonomous languages. Data analyzed shows that translanguaging constitutes a paradigm shift in the approach to other media and more expansive and social modes of language.

Keywords:
Translanguaging. Translingualism. Translingual Practices.

1. Introdução

Neste artigo, procuro discutira translinguagem, enquanto conceito central, que nos convida a uma mudança de olhar pós estrutural. A perspectiva da translinguagem percorre contextos além-educação associando-

[228] Neste artigo, tratam-se línguas autônomas e línguas nomeadas como sinônimas.

-se a comunicação semiótica na construção de significados e sentidos mais amplos nas inter-relações sociais. Dessa perspectiva, contextualizo o seu surgimento e como vem sendo definida e ressignificada por diferentes autores internacionais e nacionais.

2. Origem da translinguagem

Em 1994, Cen Williams, em um contexto de educação bilíngue, no país de Galês, utilizou o vocábulo *traswhei* pela primeira vez, referindo-se a uma pedagogia bilíngue específica, com a qual pretendia revitalizar a língua local como também em inglês.

Anos depois, em 2001, nos Estados Unidos, o termo foi traduzido para a língua inglesa como *translanguaging* por um dos seus colaboradores, Colin Baker, um estudioso da área da educação bilíngue. Esses estudos em contato com as pesquisas de Ofelia Garcia sobre a temática apresentaram como resultado um entendimento mais amplo e expressivo da translinguagem em múltiplas situações complexas de bi ou multilinguismos nas salas de aula em situações formais e informais de escolas públicas na cidade de New York.

Foi naquela cidade – onde centenas de culturas e línguas se encontram – que o conceito da translinguagem espalhou-se rapidamente, principalmente no contexto das salas de aula. Em um de seus primeiros livros, Garcia (2009, p. 44) considerou a translinguagem como 'uma abordagem ao bilinguismo que não é centrada nas línguas, mas nas práticas dos bilíngues que são prontamente observáveis'[229].

De acordo com os estudos da autora, a translinguagem ultrapassa as noções de bilinguismo que pressupõem o conceito de uso de línguas em situações separadas, de forma autônoma e independente. Segundo Garcia, a translinguagem compreende as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos das línguas.

Assim, é possível afirmar que translinguagem é a maneira natural pela qual os bilíngues encontram modos criativos de se comunicarem e fazer sentido, escolhendo seu repertório linguístico mental. Por esse mo-

[229] […] an approach to bilingualism that is not centered on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. (GARCIA, 2009,p.44)

tivo não se restringe à sala de aula, constituindo-se em uma teoria e prática de linguagem comum para todos os interlocutores, inclusive os monolíngues, que necessitam escolher, de sua gramática mental, quais léxicos usarem conforme o contexto em que se encontram (GARCIA, REID, OTHEGUY, 2015, p. 284).

Dessa perspectiva, é importante considerar o prefixo *trans*- que compõe a formação/composição da palavra translinguagem, tendo em vista que dá ao sentido dessa palavra um caráter transformativo que "vai além", evidenciando que os sujeitos pensam além das línguas de forma isolada. Considerar essa questão levou-me a melhor detalhar em um subitem o prefixo *trans*- e as perspectivas relacionadas a cada parte do vocábulo pelos autores mais envolvidos nos estudos da translinguagem.

3. Implicações do prefixo trans- e perspectivas translíngues

Como acima referido, antes de tratar especificamente da palavra translinguagem, considero importante explicitar a sua formação para compreender o que de fato significa sendo acrescida do prefixo de origem latina *trans*-. Recorro, para tanto, à gramática normativa no item em que trata da formação das palavras, principalmente em relação aos afixos que se subdividem em: prefixos e sufixos que constituem o processo de derivação nomeado de prefixal e sufixal. Dessa maneira, esse processo é resultado de um prefixo e um sufixo a uma palavra primitiva que, mediante essa união, tem o seu sentido alterado formando novas palavras que, de acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 83-4) "conservam de regra uma relação de sentido com o radical derivante", podendo sofrer mudança de classe gramatical.

De fato, o prefixo *trans*- possui diferentes sentidos: de movimento para além de, posição além de., como podemos observar nos exemplos a seguir:

Transnacional >> Que vai além das fronteiras nacionais.

Transamericano >> Que atravessa a América.

Transacionar >> Fazer transações ou negócios.

Em uma época de rápidas transformações ocasionadas pelo fenômeno da globalização, pelas constantes atualizações tecnológicas, bem como mudanças sociais e políticas, vários são os vocábulos encontrados denotando mudança e movimentação. Em se tratando dos estudos linguís-

ticos e, de forma mais específica, da linguística aplicada, encontramos o vocábulo translinguagem constituído pelo prefixo *trans*- + linguagem enquanto prática social e pedagógica realizada no contexto das línguas adicionais, especialmente com a língua inglesa por falantes bilíngues.

Reconhecer que o indivíduo bilíngue se apropria de práticas complexas necessárias ao desenvolvimento da comunicação se constitui, portanto, em um convite a uma mudança de paradigma, que questiona os nossos conhecimentos quanto à sociedade e como nos relacionamos com a linguagem e o campo do ensino de línguas. A partir desse novo olhar, 'a translinguagem é um ato utilizado por bilíngues de acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos do que é descrito como idiomas autônomos, a fim de maximizar o potencial comunicativo'[230] (GARCIA, 2009, p. 140, tradução minha). Desse modo, o prefixo *trans*- aponta para o transcender dos sistemas estruturados de uso das línguas.

Melhor dizendo, a translinguagem é um ato em que os estudantes usam a linguagem e o repertório bem como os aspectos semióticos quando necessitam se comunicar, sendo estimulados ao desenvolvimento da nova língua. Em outro artigo, a autora (GARCIA, 2015, p. 219) menciona que a translinguagem se constitui em uma prática fluida do linguajar, apontando para o seu aspecto transformador. "I.e. a translinguagem desafia a hierarquia das práticas linguísticas que consideram algumas mais valiosas que outras"[231] (GARCIA, 2009, p. 140, tradução minha). Outros estudiosos, contemporâneos da autora que também compreendem que o termo seja mais coerente com a fluidez dessas práticas são Li Wei e Suresh Canagarajah. No entanto, esses estudiosos também justificam a sua preferência pelo uso do termo tanto pelo prefixo *trans*- como pelo radical e sufixo -*ing* em *languaging*.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que o sufixo -*ing* na formação de palavras da língua inglesa tem mais de um sentido. Os principais, são, em primeiro lugar "Quando se refere a uma ação, atividade ou processo de maneira genérica"[232] (COLLINS COBUILD ENGLISH

---

[230] Translanguaging is the act performed by bilingualsof accessing linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages in order to maximize communicative potential. (GARCIA, 2009, p. 140)

[231] i.e. it attempts to wipe out the hierarchy of languaging practices that deem some more valuable than others. (GARCIA, 2015, p. 219)

[232] You often want to refer to an action, activity, or process in a general way. (COLLINS COBUILD ENGLISH GRAMMAR, 1990, p. 23)

GRAMMAR, 1990, p. 23, tradução minha), compreendendo o sufixo –*ing* como ação, no gerúndio, no sentido de continuidade de algo que esteja acontecendo: *Translanguaging*, isto é, translinguando. Um segundo sentido é aquele que identifica esse sufixo como atividade ou processo *translanguaging is what bilinguals do*. (A atividade da translinguagem é o que bilíngues fazem), ou seja, a ação/prática ao se comunicar fazendo sentido. Vale ressaltar que, com o acréscimo do sufixo *-ing*, em sua formação, o vocábulo translinguagem, neste caso, muda de classe gramatical, funcionando como um substantivo, ou seja, o gerúndio na língua inglesa, sempre formado com o sufixo *-ing*, também constitui função de substantivo de acordo com o sentido da frase.

Em seu livro, Canagarajah (2013) preferiu adotar e usar o termo *Translingualpractice* ao invés de *Translanguaging*, pois, "a prática translíngue captura os processos subjacentes comuns e as orientações motivadoras destes modos comunicativos"[233] (CANAGARAJAH, 2013, p. 14, tradução minha). Em outro momento, Canagarajah menciona que[234]:

> O termo prática translíngue melhor reflete o uso dinâmico da língua e mais precisamente captura o sentido de como os recursos semióticos do repertório de alguém ou em sociedade interagemais de perto, se tornando parte de um recurso integrado e aumentam e reforçam o outro (CANAGARAJAH, 2013, p. 16) (tradução minha)

Outro ponto em relação ao uso do termo *Translingual* ou Translíngue defendido por Canagarajah, compreende que, diferentemente da translinguagem pela perspectiva educacional, a prática translíngue valoriza as práticas sociais dosbi/multilíngues, articulando modos e sistemas semióticos como formas criativas que se adaptem às necessidades dos interlocutores.

O autor afirma que quando as línguas entram em contato, há maior possibilidade de interação e comunicabilidade entre os sujeitos. Abre espaço, assim, para resultados imprevisíveis ao longo da negociação de sentidos. É importante ressaltar que a prática translíngue é caracterizada pela disposição comunicativa dos indivíduos ao se ajustarem à diversidade, sensível às diferenças de poder que vão além da eficiência. Em um

---

[233] […] translingual practice to capture the common underlying processes and orientations motivating these communicative modes. (CANAGARAJAH, 2013, p. 14)

[234] Suggests the term translingual practice better reflects dynamic language use and more accurately captures how "the semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. (CANAGARAJAH, 2013, p. 16)

mundo cada vez mais globalizado e em espaços mais cosmopolitas, comuns são as situações de contínua sociabilização. Nota-se, dessa maneira, que essas ideologias tratam da comunicação, partindo de diferentes interesses sociais.

Em seu artigo, *Translingual Practice as Spatial Repertoires. Expanding the Paradigme beyond Structuralist Orientations* Canagarajah (2017) apresenta o *translingualism* (translingualismo), justificando o prefixo *trans-*, além das práticas comunicativas verbais e da interação, gerando novas gramáticas e significados, além de transcender as línguas autônomose suas estruturas separadas.

Assim, o autor emprega vocábulos similares como práticas translíngues e translingualismo e nos convida a considerar que as práticas comunicativas não ocorrem apenas com recursos verbais, ponderando que o translingualismo se apresenta em situações mais móveis, expansivas, situadas e holísticas.

Fundamentada nos três precursores internacionais da translinguagem e nos motivos pelos quais aprovam o prefixo *trans-*, procedo a reflexões sobre a translinguagem e porque essa abordagem é valorizada, cada vez mais, em um mundo de complexas possibilidades de produção de sentido que vai além das línguas autônomas.

4. ***Conceito e fundamentos teóricos***

Translanguaging ou a translinguagem, como já referido, vai além dos sistemas ou idiomas, preocupando-se com o sentido multissensorial no recurso de negociação de sentido (*meaning making).* Ofélia Garcia (2009) considera que além de capacitar a compreensão, em sua origem, a prática da translinguagem dá apoio ao desenvolvimento bilíngue, possibilitando a visão de que bilíngues ou multilíngues usam características de um sistema linguístico único ou repertório linguístico em contextos de comunicação, privilegiando *performances* bilíngues e não monolíngues.

Para uma melhor compreensão dessa perspectiva, as autoras Vogel e Garcia (2017) apresentam três fundamentos teóricos para a translinguagem na educação bilíngue. A primeira, já mencionada, é de que os indivíduos bilíngues ou multilíngues se comunicam apropriando-se de características de um único sistema linguístico e não de diferentes sistemas. A segunda propõe a perspectiva de que o bi ou multilinguismo pri-

vilegia este sistema único, acima de linguagens nomeadas. O que evidencia o terceiro fundamento teórico, é a expressão da linguagem sem preocupações ligadas à geografia, à classe social, ao gênero, entre outros aspectos característicos da hierarquização colonial de línguas nomeadas e seus efeitos de injustiça educacional e social. Ademais, reconhece os efeitos da linguagem nomeada socialmente construída com suas concepções de línguas puras e ideologias concernentes à raça, classe e superioridade de gênero, aspecto este preocupante ao considerar os efeitos aos falantes de línguas minoritárias.

Ao expandir mais a respeito dos aspectos teóricos quanto a um único sistema linguístico, a translinguagem traz, de acordo com Garcia (2009), um novo olhar ao bilinguismo. Afirma que o bilinguismo é dinâmico e a língua não é autônoma, fazendo com que o bilíngue ou multilíngue transite entre as línguas do seu repertório linguístico, em um único sistema integrado, selecionando o que será usado no momento da comunicação.

Essa percepção holística foi proposta inicialmente por Grosjean (1982), pesquisador em bilinguismo e psicolinguística. No final do século XX, pesquisadores começam a modificar as suas concepções quanto ao conceito de bilíngue, vigente na época, que se constituía por dois monolíngues em uma só pessoa. O bilíngue passa a ser visto como altamente hábil no uso de mais de uma língua, no entanto, sem a competência em ambas as línguas de modo igualitário. Na visão holística, há uma coexistência das duas línguas e a fluidez entre essas línguas sucede conforme as necessidades do bilíngue em seu cotidiano. Com essa nova visão, estudos com os bilíngues passam a ser conduzidos a partir do repertório linguístico e do seu uso conforme as convivências e os contatos em diferentes momentos da vida.

5. Aspectospedagógicos

Estudiosos da translinguagem, Garcia (2009) e Wei (2017), reconhecem-na como uma teoria prática social e pedagógica nascida da observação em sala de aula, com o objetivo da revitalização do idioma galês. O que define a translinguagem é a permissão dada ao aluno de praticar seu repertório linguístico em ambas as linguagens. Dessa forma, dá sustentação ou apoio e compreensão ao idioma ou dialeto menos conhecido ou usado em um determinado contexto, reconhecendo a translinguagem como uma prática pedagógica.

Ademais, analisada pela perspectiva de prática pedagógica, a translinguagem valoriza o aluno e suas práticas comunicativas acima da sua língua. Desse modo, dá atenção à sua criatividade durante os seus atos comunicativos ao incorporar suas práticas linguísticas familiares à nova língua, ajudando-o a reconhecer as diferenças e desenvolver as suas habilidades linguísticas e acadêmicas.

Poza (2017) afirma que a translinguagem na literatura tem sido mencionada como termo que descreve a prática de bilíngues e desafia conceitos anteriores de linguagem como também especificamente proporciona a equidade escolar com estratégias pedagógicas mais socioculturais. O autor segue definindo que essa preocupação explícita com a justiça social e desigualdade linguística são a maior distinção entre a translinguagem e outros termos similares. Há uma preocupação com os direitos e oportunidades dos que são linguisticamente oprimidos.

Como prática pedagógica, valoriza o idioma do aluno permitindo e até encorajando-o a usar e expressar-se em sua língua materna (Poza, 2017). Contudo, até hoje, a injustiça é perpetuada quando estudantes são obrigados a um desempenho escolar igual aos demais em situações de uso de apenas uma língua padrão, ou seja, realizando atividades acadêmicas com menos da metade de seu repertório linguístico. A translinguagem desafia a ideologia monoglóssica que permeia políticas educacionais valorizando o bilinguismo como um recurso e não um problema.

Conforme veremos no próximo subitem, a importância do prefixo *trans*- nos conduz a analisar práticas mais dinâmicas e expansivas de comunicação que vão “além de” línguas autônomas.

6. Prática Social: as perspectivas fluidas de construção de sentidos.

A multiplicidade das línguas e a interação e experiência de seus interlocutores apontam para um número crescente de estudos de outros autores e suas ideologias.

Como exemplo temos Canagarajah (2011), que usou o termo *codemeshing* para descrever práticas em que diferentes línguas são usadas na escrita em cursos acadêmicos. O termo refere-se ao uso de palavras estrangeiras com fins retóricos, ou seja, não implica que o usuário seja fluente naquela língua, mas conheça alguns termos do cotidiano e use-os para falar algo retoricamente significativo. Para uma melhor ex-

planação de *codeswitching, code-mixing e code-meshing* ver Rocha e Maciel (2020, p. 17-18).

Otsuji e Pennycook (2010) mencionam metrolingualismo referindo-se às práticas de multilíngues observadas em centros urbanos. No entanto, contrastando os modos mencionados com a translinguagem, distinguimos que todos são pautados no uso de duas línguas nomeadas ou dois códigos separados, enquanto a translinguagem se apropria da comunicação além-línguas socialmente nomeadas.

Garcia (2009), com alunos imigrantes da América Latina, e Wei (2011), no Reino Unido, com alunos de origem chinesa, contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento sobre a perspectiva fluida da translinguagem e juntos, produziram e produzem artigos e publicações de livros quanto aos diferentes contextos bilíngues.

Como resultado dessas experiências, os autores juntos expandem o significado do prefixo *trans*- conforme mencionado na introdução de seu livro com as seguintes considerações quanto a novos aspectos a ele relacionados: primeiramente o *trans*cender dos sistemas e espaços, as práticas fluidas que se estendem entre e além das línguas e sistemas educacionais no *meaning-making* conforme os diversos modos e subjetividade. Em segundo lugar, o seu poder *trans*-formador no desafiar das políticas tradicionais para aquela que dá voz ao outro muitas vezes silenciado. Transformador nos diferentes níveis da subjetividade – do cognitivo e estruturas sociais aos de direitos humanos linguísticos e por último, o aspecto *trans*- disciplinar, considerando que as análises de linguagem e o fazer sentido na educação nos conduz à reflexão de que o papel da linguagem na interação e comunicação abrange aspectos da socialização desse modo, transdisciplinar.

Concomitantemente, o termo prática translíngue – referindo-se às práticas híbridas de comunicação – surgiu e passou a ser usado por Canagarajah (2013) considerando que a comunicação e o fazer sentido não se restringem a fala de uma língua nomeada, mas sim a diferentes meios semióticos. O comunicar constitui-se assim em um ato performativo constituído por gestos, movimentos físicos de corpo e face, pela postura e gestos, arranjos físicos e ambiente material. Ademais, considera a ecologia do contexto, em que os participantes e os textos são levados em consideração no fazer sentido. Para o autor, a prática translíngue sugere um ato mais amplo e dinâmico.

Essa orientação reforça a noção de que a comunicação ocorre além da língua, mediante diferentes modos e recursos materiais, semióticos e multimodais conforme o contexto e o ambiente em que os sujeitos estejam envolvidos. Essa expansão do conceito da prática translíngue para repertórios envolvendo o espaço e o tempo é o que Canagarajah (2017) denomina de translingualismo. O translingualismo ultrapassa os recursos verbais, considerando ser necessário avaliar outros recursos semióticos e modalidades que também participam da efetiva comunicação.

Diante de considerações como essas e do panorama de mudanças provindas ao longo da história no estudo da linguagem, a sua relação com as práticas sociais atuais, são de grande interesse. Essa perspectiva transcende as línguas nomeadas como um meio na busca por melhores práticas sociais à co-construção da comunicação, envolvendo outros recursos linguísticos-semióticos.

Diante do exposto – com um olhar voltado para as práticas sociais da linguagem e ao encontro entre a diversidade de indivíduos e contextos também superdiversos, estudados por autores que, iniciaram e vêm desenvolvendo relevantesestudos sobre a translinguagem – chego ao fim deste item para apresentar o que pensam e pesquisam os autores brasileiros sobre essa perspectiva que possibilita o uso das práticas translíngues.

7. Estudiosos nacionais e suas considerações quanto à translinguagem

A contemporaneidade vem marcada por transformações aceleradas em todas as esferas da vida humana. Nas relações, nas ciências e principalmente na era digital. Nesta perspectiva, estão os diversos fatores que influenciaram a mobilidade humana e a facilidade de comunicação entre as pessoas com os avanços da internet, gerando reflexões de estudiosos atrelados às diversas áreas do cotidiano.

Há um crescente interesse nessa área, tendo em vista a publicação de artigos, principalmente de autoria dos estudiosos Doutora Claudia Rocha Hilsdorf (Unicamp), Doutora Maria Inez P. Lucena (UFSC) e Doutor Ruberval Franco Maciel (UEMS).

Rocha e Maciel (2015) reconhecem a necessidade de questionar a noção de língua e linguagem e suas implicações na educação linguística como também nas relações humanas. Em consonância com autores como Garcia (2009) e Canagarajah (2013), contestam os modelos monolíngues

a favor de práticas translíngues e abordagens mais condizentes com a realidade contemporânea. Os autores reconhecem língua como '*ação* e *prática'*, como também para representar a natureza fluida e interconectada dos repertórios linguísticos que marcam as relações entre as pessoas' (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 431). Convidam a uma postura crítica quanto ao uso da linguagem de acordo com o contexto específico e objetivos particulares, reconhecendo a necessidade de preocupar-se com as relações humanas, a comunicação e o bem estar do outro mediante a pluralidade em era de globalização.

Ainda, comentando sobre essas mudanças sociais decorrentes da complexidade e da superdiversidade decorrentes dos fluxos transnacionais, ao avaliar como a comunicação humana também é impactada pelas tecnologias, em discussão recente quanto à formação e prática docente, os autores Rocha e Maciel (2019) contemplam além da abrangência das práticas multimodais e argumentam:

> Diante da intrínseca relação entre as ideologias linguísticas e a reprodução das desigualdades dentre e fora do âmbito educacional, julgamos pertinente discutir interseções entre perspectivas e teorizações que se proponham a romper com os padrões lineares e homogeneizadores frente à língua/linguagem, cultura, conhecimento, como é o caso das abordagens multimodais e translíngues, bem como das teorias de letramentos, a fim de ampliarmos esse debate e possivelmente contribuir para movimentos de ruptura e transformação no campo da educação linguística contemporânea. (ROCHA; MACIEL, 2019, p.124)

Nessa vertente, os autores defendem a ideia da ampliação das ideologias linguísticas para além do cenário da educação a outras práticas comunicativas, considerando que as experiências com línguas/linguagens ocorrem em diversos contextos sociais e culturais e abrem espaço para possibilidades diversificadas de interações e práticas de linguagens bastante dinâmicas que rompem com as formas rígidas e limitadas da ideologia monolíngue das línguas autônomas.

Assim, superadas as reflexões quanto à origem e rumo das perspectivas da translinguagem e docontexto da educação de linguagens, os estudiosos passam a considerar outras formas de manifestações de linguagem. Compreendem que toda forma de interação humana e todo processo de construção de sentidos é linguagem em favor da comunicação.

Nesta perspectiva, ponto importante é abordar as questões semióticas que compõem as práticas translíngues. Conforme mencionado, o prefixo *trans*- no transcender das práticas de línguas nomeadas convida à observação das diferentes representações, significados e interpretações

transmitidos ao considerar tudo que está a nossa volta, ou seja, em nossa paisagem linguística, pois transmitem – por meio de signos, símbolos e imagens tradicionais e digitais entre outros – os significados que se constituem em meios e modos de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o que diz respeito à prática da comunicação em zonas de contato. Em relação a esse aspecto, Rocha e Maciel (2015), alinhados às ideias de Canagarajah (2013, p. 69), afirmam que:

> [...] as pessoas adotam "estratégias de negociação, a fim de alinhar uma diversidade de códigos semióticos", passando a construir, de modo situado, em meio a conflitos e assimetrias, "uma forma híbrida" de comunicação, que mistura diferentes línguas e linguagens, ao mesmo tempo em que sinaliza subjetividades e identidades. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 430)

Os autores, ressaltam, ainda, que:

> A perspectiva multimodal encontra-se intimamente relacionada ao campo da semiótica social. A mudança na paisagem semiótica contribuiu para a visibilidade da multimodalidade como fenômeno da comunicação contemporânea. O que era considerada uma função acessória nos estudos de texto, discurso, sentido como aspectos não verbais e sub analisadas tem ganhado destaque e validação na academia. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 128)

Desse modo, a translinguagem expande a visão de linguagem ao reconhecer como os diversos recursos semióticos transcendem a comunicação por meio de repertórios sociais – os espaços sociais onde os diversos recursos semióticos, objetos e o espaço interagem. Por esta perspectiva, compreendemos com Pennycook (2017) que a translinguagem ultrapassa línguas nomeadas, considerando as inúmeras possibilidades semióticas presentes em uma paisagem linguística nesse relacionamento.

Assim, como professora-pesquisadora, apreendi que a translinguagem produz uma educação transformadora e comprometida com a educação linguística, voltada à sensibilidade e empatia humana entre professores e alunos. Assim, rompe com propostas monolíngues e autoritárias, criando uma atmosfera de transformação mais democratizadora e criativa durante a aprendizagem. Na compreensão de Rocha e Maciel (2019)

> A educação, de natureza política e transformadora, demanda abordarmos a linguagem também a partir de um enfoque transgressivo, que possibilita rupturas com visões de língua/linguagem de bases predominantemente estruturalistas. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 121)

Muitas dessas reflexões e afirmações desses estudiosos se presentificam no estudo intitulado, *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*, defendido por Costa (2020), da Universidade Estadual de MS (UEMS), que teve como escopo, analisar as diferentes perspectivas abordadas em pesquisas nacionais mediante umainter-relacao `as dimensões propostas por Canagarajah (2017). Essa pesquisa trouxe considerações que possibilitam compreender as diferentes concepções de linguagem além-códigos distintos e autônomos. Ampliam a nossa compreensão de como a diversidade de recursos semióticos e práticas linguísticas emergem para que uma comunicação ocorra.

As pesquisas elencadas e desenvolvidas por autores brasileiros, demonstram a preocupação e o interesse desses estudiosos em investigarem questões de comunicação em variados contextos. Como exemplo, em relação ao translingualismo, Maciel e Rocha (2015), já salientavam que

> É um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, as linguagens e a outros recursos semióticos. (MACIEL; ROCHA, 2015, p. 425)

Os autores (2019) mencionam como a comunicação e a aprendizagem estão intimamente interligadas e são, portanto, ‘processos que se (re) constroem no âmago da produção de sentidos’ (p. 127), tendo em vista que a capacidade de comunicação está presente na vida de todo ser humano.

Desse modo, os conhecimentos e reflexões concernentes aos dados encontrados contribuem com as questões pertinentes a ações pedagógicas, bem como para que entendamos as práticas sociais em uma realidade de constantes transformações no modo de nos comunicarmos.

Ainda, as pesquisas levantadas fora do ambiente educacional, refletem o que o autor Canagarajah (2017) refere como ‘mudança de paradigma' nas análises e abordagens de outros meios e modos de linguagem mais expansivos e sociais. Ao sintetizar as ideias do autor, Rocha (2019) assevera que

> Canagarajah (2017) afirma que as ideologias neoliberais levam a uma forma redutiva de comunicação motivada, principalmente, pelas noções de instrumentalidade e eficiência, enquanto que, em sua versão expansiva, as práticas translíngues favorecem o multilingualismo crítico sendo constituídas por um enfoque translíngue, socialmente situado, ideologicamente estratégico e ecologicamente orientado. (ROCHA, 2019, p. 27)

Assim, compreendo que mobilidade humana e globalização nos apresentaram às questões de mescla entre as línguas, de um constante contato e de transculturalidade semelhante a outras partes do mundo.

8. Considerações finais

Assim, concluo que a translinguagem é mais que uma teoria, método, conceito ou pedagogia. A temática continua se expandindo em direção à noção pós humanista ou novo materialismo, tratando a comunicação como abrangente "envolvendo diferentes recursos semióticos como também inclui o ambiente ecológico, objetos e outros coisas materiais"[235]. Todos que auxiliam na compreensão de como "o tempo e o espaço moldam a noção de linguagem"[236] (ROCHA; MACIEL, 2020, tradução minha).

Desse modo, pude constatar e compartilhar como a orientação translíngue se manifesta e vai além das línguas autônomas, beneficiando a tudo e todos os envolvidos na comunicação, pois se preocupa com a construção de sentidos sem "menosprezar a estrutura linguística" (ROCHA; MACIEL, 2019, p.138).

Por fim, essa abordagem expansiva além-línguas demonstra como o viver na contemporaneidade é repleto de interações complexas e que a prática da translinguagem faz parte de todo aspecto de interação entre as pessoas mediante a negociação de sentidos, habilidade fundamental da comunicação humana

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, p. 1-28, 2011.

_____. *Translingual practice*: *Global Englishes and cosmopolitan relations.* New York & London: Routledge, 2013.

[235] Involving a lot of different semiotic resources but also including the ecological environment, objects, and material things. (ROCHA; MACIEL, 2020, p. 21)

[236] Time and space shape language. (ROCHA; MACIEL, 2020, p. 25)

_____. Translingual Practice as Spatial Repertoires. Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. Published 13 nov., 2017. Disponível em: https://academic.oup.com/applij/article/39/1/31/4626948. Acesso em: 15 ago. 2019.

COSTA, Gisele Ottoni Tamez da. *Translinguagem*:um levantamento dos estudos brasileiros. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. 153f.

CUNHA, Celso. F.; CINTRA, Luís F. *Nova gramática do português contemporâneo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century*: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

_____. Language policy. In: J. D. Wright (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences***,** 2nd edition, v. 13. Oxford: Elsevier, p. 353-9, 2015.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li**.** *Translanguaging*: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN, Francois. *Life with Two Languages*: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. 370p.

MACIEL, Ruberval, ROCHA, Claudia. Diálogos sobre prática e pesquisa translíngues: entrelaçando visões com Suresh Canagarajah. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 7-31, Universidade Federal do Paraná, 2020.

OTHEGUY, Ricardo, GARCIA, Ofeliae REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307. 2015.

OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. *International Journal of Multilingualism*. https://doi:10.1080/14790710903414331. 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14:3, 269-282. https://doi: 10.1080/14790718.2017.1315810. 2017.

POZA, L. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoninginquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, p. 101-

28, 2017. Disponível em: http://escholarship.org/uc/ucbgse_bre. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*, v. 35, n. 4, e 2019350403, São Paulo, 2019.

ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval. Ensino de língua estrangeira como prática transgue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, v. 31, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: Diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura.* Campinas: Pontes, 2019. p. 117-44

SINCLAIR, John (Ed.). *Collins COBUILD English Grammar*. HarperCollins Publishers, London and Glasgow, 1990.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (Eds). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/. Acesso em: 08 maio 2019.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/amx039. Acesso em: 23 jun.2018.

UM PANORAMA FONÉTICO-FONOLÓGICO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Ione Barbosa de O. Silva (UESB)
iboliveira@hotmail.com
Vera Pacheco (UESB)
vera.pacheco@gmail.com
Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)
adriana.lessa@uesb.edu.br

RESUMO

Considerando que a fonética e a fonologia são áreas da linguística capazes de descrever as unidades que formam o componente sonoro do sistema linguístico de qualquer língua natural, buscamos neste artigo descrever os aspectos fonético-fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua de modalidade gesto-visual. Entendemos que mesmo em uma língua sem som, a fonética e a fonologia dão conta de estudar a substância da expressão das línguas de sinais, a saber, a imagem visual. Dessa forma, pretendemos revisitar a bibliografia que trata dos estudos sobre fonética e fonologia nas línguas de sinais, sobretudo da Libras, a fim de traçar um panorama das pesquisas existentes nessas áreas de estudo. Intencionamos ainda identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019). Como resultados, identificamos que, apesar de importantes pesquisas já realizadas, essas áreas, sobretudo a fonética, constituem um campo escasso de investigação. Ainda não foi traçado na Libras uma descrição minuciosa dos aspectos físico-articulatórios das unidades que compõem o sinal. Sendo, portanto, necessária uma análise mais refinada dos aspectos fisiológicos da Libras.

Palavras-chave:
Fonética. Fonologia. Libras.

ABSTRACT

Considering that phonetics and phonology are areas of linguistics can be of describing the units that form the sound component of the linguistic system of any natural language, in this article we seek to describe the phonetic-phonological aspects of the Brazilian Sign Language – Libras, a language gesture-visual mode. We understand that even in a language without sound, phonetics and phonology can be to study the substance of the expression of sign languages, namely, the visual image. In this way, we intend to revisit the bibliography that deals with studies on phonetics and phonology in sign languages, especially in Libras, in order to outline an overview of existing research in these areas of study. We also intend to identify the minimum units that form the sign and present two phonetic-phonological models of the language, the Liddell and Johnson (1989) *Hold-Movement* model and the Lessa-de-Oliveira MLMov unit (2012; 2019). As a result, we identified that, despite important research already carried out, these areas, especially phonetics, constitute a scarce field of investigation. A

detailed description of the physical-articulatory aspects of the units that make up the signal has not yet been drawn up in Libras. Therefore, a more refined analysis of the physiological aspects of Libras is necessary.

Keywords:
Libras. Phonetics. Phonology.

1. Introdução

Tradicionalmente, entende-se Fonética e Fonologia como ciências que estudam os sons das línguas, mas ao nos referirmos às línguas de sinais, poderíamos pensar que tais ciências não dão conta de analisar línguas que não têm sons, no entanto, é tranquilamente possível essa análise, já que a fonética e a fonologia estudam a substância responsável pela produção da fala em determinada língua. No caso das línguas orais, essa substância é o som e nas línguas de sinais, o gesto.

Apesar de Saussure (2012 [1916]) não apontar as línguas de sinais em seus estudos, o mestre de Genebra assegura que os movimentos fonatórios não constituem a língua, pois de nada serviriam os sons se não existisse a língua. A língua está para além da sonoridade, sendo, portanto, possível de se apresentar também em uma modalidade visual e ser estudada pela fonética e fonologia.

Dessa forma, entender as unidades que compõem a fala, ou seja, seus aspectos físicos, e a sua organização em um sistema que constitui uma língua de modalidade gesto-visual é tão complexo quanto às línguas orais, por isso, como outras áreas da linguística, a fonética e a fonologia da Libras são áreas bastante profícuas a serem exploradas.

Nesse sentido, este trabalho apresenta um breve panorama acerca dos aspectos fonéticos e fonológicos da Libras. Para tanto, objetivamos investigar o nível fonético-fonológico dessa língua; identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua, a saber, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

Tendo em vista que a Libras é uma língua pouco conhecida, com este trabalho de descrição linguística, pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento fonético-fonológico dessa língua, como também ampliar os estudos linguísticos das línguas naturais. Ressaltamos a importância de um trabalho dessa natureza para a comunidade linguís-

tica dos surdos, inclusive no tocante a seu fortalecimento. Além disso, também poderá contribuir com o ensino da Libras, pois quanto mais conhecimento se tem de uma dada língua, bem mais preparados estarão os profissionais para ensiná-la.

Isto posto, consideramos pertinente trazer na primeira seção, com base nas propostas e análises existentes acerca da fonética e fonologia das línguas de sinais, uma discussão a partir da qual se dão os estudos nessas áreas; nas seções seguintes, apresentaremos o sistema fonético-fonológico da Libras, a partir da análise dos chamados parâmetros: Configuração de Mãos (CM), Locação (L), Movimento (M), Orientação da palma (Or.) e Expressões Não Manuais (ENMs), além de fazer um paralelo com dois modelos fonológicos, Suspensão e Movimento e a ML-Mov; e por fim, apresentaremos nossas considerações finais e perspectivas de análises futuras.

2. Fonética e fonologia nas línguas de sinais

Embora estejamos falando de uma língua de modalidade gesto-visual, como a Libras, os termos fonética, fonologia e fonema também são empregados pelos estudiosos das línguas de sinais, pois se entende que esses termos referem-se às entidades abstratas presentes em todas as línguas naturais e não simplesmente aos sons, mesmo que os termos utilizados para as línguas orais tenham a raiz grega *phone*.

Em seus primeiros estudos, Stokoe (1960) propôs o termo *quirema* (do grego, *quiros*, mão), para as unidades formacionais dos sinais (fonema) e *quirologia* para o estudo das combinações dos sinais (fonologia), porém outros estudiosos e o próprio Stokoe, em fase posterior, optaram por utilizar os termos fonema e fonologia, argumentado que as línguas de sinais são naturais e compartilham dos mesmos princípios das línguas orais. Além disso, conforme Xavier (2006, p.14) “o uso de uma mesma terminologia linguística no tratamento tanto de línguas orais, quanto de línguas sinalizadas, tem a vantagem de iluminar semelhanças entre elas”.

Portanto, independente da modalidade, oral ou sinalizada, todas as línguas possuem as unidades que compõem o sistema, que não se materializam nos sons, mas nos sinais, corroborando a fala de Silva (2016, p. 74) quando diz “Os falantes de línguas de sinais empregam imagens gesto-visuais no lugar de imagens acústicas”. Desta maneira, assim como

nas línguas orais, nas línguas de sinais também existe um número finito de elementos que combinados formam um ilimitado número de sentenças, também as unidades constitutivas da língua apresentam características distintivas como acontece nas línguas orais.

Entendemos que fonética e fonologia são ciências interligadas, pois têm o mesmo objeto de estudo e, apesar de terem tratamentos diferenciados para o mesmo objeto, não dá para estudar uma sem a outra. Portanto, apresentaremos uma análise fonética e fonológica dos parâmetros que compõem a Libras.

2.1. Fonética dos gestos

Como ciência que trabalha com os aspectos físicos envolvidos na produção da fala, podemos entender que a fonética da língua de sinais dedica-se a estudar e descrever todo gesto produzido pelo conjunto de articuladores da fala sinalizada. É válido ressaltar que, assim como nas línguas orais, nem todo som produzido pelo ser humano (espirro, arroto, bocejo) é um fone, também nem todo gesto articulado pelo indivíduo é um constituinte da língua de sinais. Por exemplo, nem toda forma possível de configurar uma mão faz parte do sistema fonológico da Libras, como também nem toda parte do corpo pode ser envolvida na articulação de acontece um sinal. Não há na Libras, por exemplo, sinais na panturrilha ou joelhos. Como acontece com qualquer outra língua natural, existem restrições na Libras. Deste modo, pretendemos com este trabalho apresentar o objeto de estudo da fonética da Libras: os gestos que compõem a imagem visual; e de que forma esses gestos se combinam e se organizam no sistema.

Nas línguas orais, a fonética estuda o som do ponto de vista físico, por exemplo, se a língua toca o palato com a ponta ou com o dorso ou se a passagem de ar é livre ou com obstrução. Na Libras, essa descrição do ponto de vista físico acontece com o gesto. É possível, por exemplo, descrever se a mão está aberta ou fechada, se os dedos estão estirados ou encolhidos, se as duas mãos realizam o mesmo sinal de forma simultânea ou consecutiva, ou seja, traços que descrevam uma configuração de mão. Sendo possível também essa descrição do movimento, se o movimento é retilíneo para frente, para trás, se é sinuoso, circular, semicircular, se há mudança de movimento em um mesmo sinal etc. Deste modo, uma análise fonética visa descrever toda a produção física do sinal. Cabe à fonética discutir a utilização das mãos e suas possíveis restrições articulatórias.

Não é possível, por exemplo, um sinal realizado com as duas mãos em que ambas realizam movimentos diferentes, é antinatural, ou seja, não é possível essa realização. À semelhança dos sons, podemos dizer que a fonética se preocupa em compreender como os sinais são produzidos, como são transmitidos e entendidos.

Apesar das pesquisas descritivas das línguas de sinais, ainda não existe uma análise criteriosa dos aspectos físicos dos gestos, como acontece com as línguas orais. Podemos inferir que também a Libras, pode ser estudada do ponto de vista articulatório (Fonética Articulatória), inclusive tem sido a área mais estudada em fonética, pois se dedica a compreender como o gesto é produzido. Já à Fonética Acústica, que estuda as propriedades físicas do som, interessa saber como as ondas sonoras se comportam até chegar ao ouvido de outra pessoa (duração, frequência e amplitude), não há ainda nada em Libras que possa se assemelhar a uma análise nesse sentido. Outra área é a Fonética Auditiva, que tranquilamente pode ser entendida em Libras como fonética visual ou perceptual, pois centraliza seus estudos na percepção da fala. Assim, é possível estudar como o indivíduo percebe a imagem visual produzida pelo sinalizante. Pela percepção pode-se identificar, por exemplo, se há sotaques em Libras, o que pode identificar a região do sinalizante. Apesar da escassez de trabalhos nessa perspectiva, é uma área que pode interessar a sócio-fonética da Libras.

Assim como o fonema das línguas orais, os parâmetros na Libras, que também são considerados fonemas, são unidades discretas, segmentáveis e divisíveis que constituem seu sistema linguístico. Os sinais são segmentos que formam as palavras na Libras, muito embora, na língua tenhamos gestos que não se configuram em sinais, mas que fazem parte da fala dos usuários da Libras, além das Ações Construídas (AC)[237] que tem se apresentado como um fenômeno muito produtivo, não é considerado um sinal, mas tal discussão foge do escopo do nosso artigo.

Vale ressaltar que apesar de esses estudos, geralmente, serem tratados conjuntamente, a fonética da Libras ainda não foi descrita, de forma mais precisa, como ocorre com línguas orais, como o Português, por exemplo. Percebemos um olhar mais criterioso nos estudos fonológicos e estes têm apresentado resultados mais consistentes, a exemplo das pesquisas de Xavier (2006), Pêgo (2013) e Máximo (2016), mas ao que se refere à fonética ainda não houve um aprofundamento.

---

[237] Para conhecimento das Ações Construídas consultar Bernardino *et al*. (2020).

2.2. Fonologia visual

De acordo com os estudos de Quadros e Karnopp (2004, p. 47), a fonologia das línguas de sinais é compreendida como "um ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos", que correspondem aos parâmetros, propondo descrição e explicação. As autoras ainda explicam quais as tarefas dessa ciência nas línguas de sinais.

> A primeira tarefa da fonologia para a língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47)

Conforme afirmam Souza e Santos (2012), sobre as unidades fonológicas das línguas orais, podemos dizer também que a fonologia das línguas de sinais se ocupa além do caráter segmental, sequência de gestos discretos, segmentais, divisíveis, também atua na camada suprassegmental que na Libras refere-se às expressões não manuais. A fonologia vai lidar com o mesmo objeto de estudo da fonética, mas de uma perspectiva diferente. Enquanto a fonética descreve se o sinal é produzido com uma mão ou com duas, a fonologia se ocupa com a função, se a utilização de uma ou de duas mãos gera mudança de significado.

A fim de explicitarmos como os sinais são produzidos e articulados, apresentaremos os elementos físicos envolvidos na composição do sinal. Descreveremos na próxima seção todos os componentes envolvidos na produção da imagem visual da Libras e faremos uma breve análise fonético-fonológico de cada segmento. Vale mencionar que mesmo esses elementos sendo classificados de maneiras diferentes por diversos autores, é consenso que todos eles compõem os sinais na língua. De modo geral, são tratados como parâmetros, mas autores como Liddell e Johnson (1989) e Lessa-de-Oliveira (2012; 2019) classificam de maneiras distintas. Liddell e Johnson (1989), fazendo uma analogia com a vogal e consoante, propõem que as línguas de sinais apresentam apenas dois segmentos Suspensão e Movimento e os parâmetros CM, L e Or são tratados como traços atribuídos ao segmento suspensão. Já para Lessa-de-Oliveira, os parâmetros, pertencendo ao primeiro nível da estrutura articulatória do sinal, são os traços formantes dos elementos do nível acima, os macrossegmentos (que são de três tipos: Mão, Locação e Movimento), os quais, por sua vez se reúnem para formar os elementos do terceiro ní-

vel, que a autora chama de unidade MLMov[238], e essas unidades, sozinha ou reunidas em duas ou três, formam o sinal, no último nível dessa estrutura articulatória hierárquica. Assim, os dedos, mãos, braços, corpo e face serão tratados como articuladores na próxima seção tanto do ponto de vista físico quanto de sua função.

3. Fonética–Fonologia da configuração de mãos (CM)

'Configurações de mãos' são os possíveis formatos que a(s) mão(s) assume(m) para realizar um determinado sinal. O número de configurações de mãos pode variar e, de modo geral, essa variação pode se dá pelo critério de organização estabelecido por cada autor. Ferreira-Brito (2010 [1995], p. 220) apresenta um quadro com 46 Configurações de mãos para a Libras. Lira e Souza (2005) propuseram 73 CMs. Barros (2008) soma um total de 114. Pimenta e Quadros (2009) apresentam 61 configurações de mãos. Faria-Nascimento (2009), por sua vez, apresenta um inventário de 75 CMs. Castro (2012) registrou 61 CMs. Já Lessa-de-Oliveira (2012) propõe 52 configurações de mãos. Madson Barreto e Raquel Barreto, em seu livro Escrita sem mistérios (2012) propõem um total equivalente a 111 configurações. Como pudemos observar, não há um quadro padrão estabelecido sobre a quantidade de configurações utilizadas pela Libras.

A configuração de mão é considerada um dos parâmetros primários da língua, juntamente com o ponto de articulação e o movimento, visto que foi observado que na maioria dos sinais articulados estes três se tornam essenciais na construção do sinal. Já a orientação da palma e as expressões não manuais foram consideradas parâmetros secundários, embora autores, como Quadros e Karnopp (2004), não façam distinção entre primários e secundários e outros como Liddell e Johnson (1989) e Lessa-de-Oliveira não tratam como parâmetros.

Os sinais em Libras são articulados majoritariamente pelas mãos. O sinal pode ser realizado com uma única mão [AMOR], [VIDA], [OBRIGADO cf. figura 01], etc. ou com as duas mãos, com a mesma configuração ou com configurações diferentes. Chamadas de mão ativa e mão passiva para descrever a participação delas na realização do sinal. A mão dominante ou, pensando nos termos da fonética, articulador primá-

[238] Sigla que corresponde aos três macrossegmentos (Mão, Locação e Movimento), que juntos formam essa unidade.

rio, é a mão principal, é aquela que se move para articular o sinal, já a passiva ou não dominante, articulador secundário, serve de base ou ponto de contato para a mão ativa como [AJUDAR], [VERDE], [CONVERSAR cf. figura 02], etc. A mão dominante tanto pode ser a direita para destros ou a esquerda para canhotos, o que não constitui unidade distintiva.

Existem também sinais com as duas mãos com a mesma configuração [TRABALHAR], [CASA], [BICICLETA cf. figura 03], etc. Sinais com as duas mãos podem apresentar movimento ou não, no caso de sinais com movimento, eles podem realizar movimentos simultâneos ou alternados. Mas mesmo nesses casos, uma mão será o articulador primário e a outra, articulador secundário.

Figura 01: Sinal [OBRIGADO, p. 968].

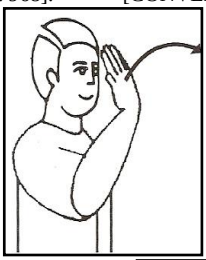


Figura 02: Sinal [CONVERSAR, p. 461].

Figura 03: Sinal [BICICLETA, p. 191].

Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Quanto ao uso das mãos, retomamos os trabalhos de Xavier (2014) e Máximo (2016) que apontam uma análise mais detalhada acerca do uso das mãos na composição do sinal. Xavier (2014) trata o número de mãos como parâmetro e aborda sobre o emprego do número de mãos na sinalização. O autor investiga a duplicidade da mão em sinais realizados com apenas uma mão, o que ele chama de *duplicação* e a retirada da mão em sinais que são tipicamente realizados com as duas mãos, chamando esse fenômeno de *unificação*.

Máximo (2016) analisa o estatuto fonológico da mão não dominante na Libras, a mão que serve de base para a realização de sinais com as duas mãos, também conhecida como mão de apoio. A partir do *Dicionário Enciclopédico Trilíngue*, de Capovilla e Raphael (2009), a autora faz um mapeamento lexical a fim de compreender em quais tipos de sinais a mão de apoio aparece, os espaços, a obrigatoriedade e/ou opciona-

lidade do seu uso, bem como a iconicidade presente.

Diferentemente de como propôs Stokoe (1960), autores como Liddell e Johnson (1984) e Lessa-de-Oliveira (2012) tratam o que é tradicionalmente chamado de parâmetros como traços. Liddell e Johnson (1984) fazem uma análise do sinal do tipo suspensão e movimento, que são, para eles, os segmentos formacionais dos sinais. Conforme os autores, configuração de mão, locação, orientação são traços que compõem tais segmentos. Dessa forma, para Liddell e Johnson (1984), a configuração de mão é um traço presente no segmento suspensão. Já Lessa-de-Oliveira (2012; 2019) analisa que a configuração de mão na verdade é um traço que compõe o macrossegmento Mão. Além disso, a autora descobre que a há três eixos de posição da mão na realização do sinal: eixos superior, anterior e lateral.

A mão pode fazer diversas configurações, como apresentado anteriormente no quadro 1 das configurações, e cada configuração pode fazer diversas combinações tanto com a locação quanto com tipo de movimento. Essas combinações demonstram a riqueza e a recursividade da língua. Por exemplo, uma mão configurada em L, pode combinar com locações na testa, no peito e no queixo (conforme observado nas figuras 04, 05 e 06 respectivamente) e com diferentes movimentos gerando assim diferentes palavras.

Figura 04: Sinal [ALEMANHA p.174].

Figura 05: Sinal [TER, p. 1242] .

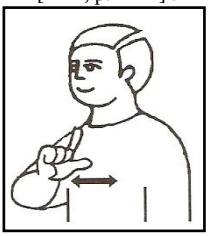
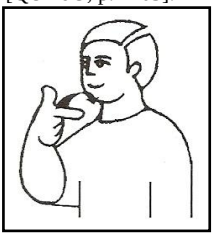


Figura 06: Sinal [QUEIJO, p. 1105].



Capovilla e Raphael (2001).

Mesmo que não haja um consenso sobre o número exato de configurações presentes na Libras, é possível destacar que é um número limitado, ou seja, existe um grupo restrito de configurações que, combinadas com outros segmentos, podem formar um número ilimitado de sentenças como acontece com qualquer língua natural.

Como nas línguas orais, também podemos encontrar alofonias em Libras. Por exemplo, na realização do sinal [DIA], a mão pode ser configurada com em *dê* ou em *zê*[239] fechado que não causará mudança de significado, é apenas uma variação dialetal.

4. *Fonética-fonologia do ponto de articulação (PA) ou locação (L)*

De modo geral, esse parâmetro, Ponto de articulação (PA) ou Localização (L), é entendido como o lugar onde acontece o sinal, que pode ser junto ao corpo, em uma parte específica, ou enfrente ao emissor, chamado de espaço neutro. O PA é a área onde os sinais são articulados e, segundo Ferreira Brito (2010[1995]), existem quatro regiões principais para a realização de um sinal: cabeça, mão, peito e espaço neutro. Dentro dessas regiões, há as subcategorias que correspondem ao espaço mais exato como o topo da cabeça, pescoço, dedos, boca, nariz etc. como assumido também por Quadros e Karnopp (2004). Ambas as autoras apontam cerca de 33 locações possíveis de realização do sinal dividas nas 4 grandes áreas de locação citadas por Ferreira Brito. Barros (2008) registra 35 locações possíveis. Para Faria Nascimento (2009), esse quadro amplia para 56 possibilidades. Por sua vez, Lessa-de-Oliveira (2012) apresenta um quadro com 32 locações. Enquanto a mão é um articulador ativo, a locação é um articulador passivo, pois não se move em direção ao sinal, esse movimento quem faz é a mão.

Além de esses locais serem considerados articuladores na produção da fala, eles também são unidades significativas, pois se caracterizam por serem traços distintivos. Porém, em sua pesquisa, Lessa-de-Oliveira (2019) identifica que o espaço neutro não compõe a locação, pois, para a autora, não tem participação ativa na construção do sinal, embora pareça que de fato o espaço neutro não é unidade distintiva, portanto, não fonológico, ainda necessita de maior investigação para comprovar essa hipótese. Nesse caso, poderíamos dizer que o espaço neutro é um articulador passivo, pois é onde o sinal se realiza, ou seja, compõe a fonética da Libras, mas não faz parte do sistema fonológico.

5. *Fonética–Fonologia do movimento (M)*

[239] Conforme nomenclatura adotada por Lessa-de-Oliveira (2012)

O Movimento (M) refere-se à movimentação que a mão ou os dedos fazem na articulação de determinados sinais. Esse parâmetro é considerado complexo, pois segundo Klima e Bellugi (1979 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54), pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde o movimento interno da mão, do punho e movimentos direcionais no espaço, como [TELEVISÃO], [VIAJAR] e [BRINCAR], mas é possível ainda sinais serem realizados sem movimento como, [PENSAR], [AJOELHAR] e [DE PÉ]. Conforme Klima e Bellugi (1979 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54). Segundo Ferreira Brito (2010 [1995]), esse parâmetro pode ser classificado em: tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Quanto ao tipo, citamos os exemplos de retilíneo para frente e para trás (figura 07), sinuoso (figura 08) e circular (figura 09).

Figura 07: Sinal [TRABALHAR, p.1263].

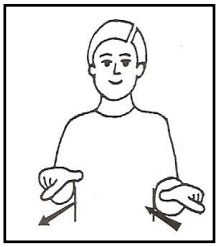
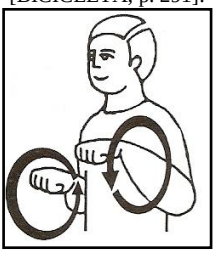


Figura 08: Sinal [BRASIL, p. 315].

Figura 09: Sinal [BICICLETA, p. 291].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Ferreira-Brito (2010 [1995]) apresenta um quadro de movimentos para a Libras considerando o tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Cada uma dessas categorias pode apresentar diversos movimentos e se combinados a um ponto de articulação podemos ter diversas possibilidades de sinais.

Vale destacar, que nos termos de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), o movimento é considerado um macrossegmento onde se encontram os traços: tipos de movimentos de mãos, tipos de movimentos de dedos, planos de movimento, orientação de mão e pontos de toques de dedos. Já na análise de Liddell e Johnson (1984), o movimento é o segmento composto pelo traço movimento. Como dito anteriormente, os autores assumem apenas dois segmentos para as línguas de sinais Suspensão e Movimento. Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), por sua vez, argumenta que as línguas de sinais se compõem de três segmentos, ou melhor, macrosseg-

mentos (Mão, Locação e Movimento), os próximos parâmetros, portanto, são considerados traços distintivos para os autores.

6. Fonética–Fonologia da orientação da palma (OR)

O parâmetro orientação de mão diz respeito "a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59). Que pode ser palma para cima, para baixo, para dentro, para fora ou para a direita e para a esquerda. Inicialmente, esse parâmetro não fazia parte da língua, mas após vários estudos foi comprovado que são essenciais, pois se esse parâmetro for alterado poderá modificar o sinal, ou seja, possui caráter distintivo na língua.

Na análise de Liddell e Johnson (1989) e de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), a orientação da palma é considerada como um traço distintivo atrelado ao macrossegmento Mão para Lessa-de-Oliveira e ao segmento Suspensão para Liddell e Johnson.

7. Fonética–Fonologia das expressões não manuais (ENMs)

O quinto parâmetro é composto pelas expressões faciais e corporais, também chamadas de marcadores ou traços não manuais. Elas podem ser o movimento da cabeça, do rosto, dos olhos, sobrancelhas, boca, tronco entre outros. Assim como Karnopp (1999), Brito (2010[1995]) e Souza (2014) concebem que as expressões não manuais se prestam a dois papéis, marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais, geralmente divididas em afetivas, relacionadas a todos os sentimentos [RAIVA], [ALEGRIA], [TRISTEZA] e gramaticais, as que exercem a função de modificadores sentenciais ou de itens lexicais, marcam ainda sentenças afirmativas, negativas, interrogativas. O que coaduna com a fala de Xavier (2019):

> As ENMs empregadas pelos sinalizantes podem ser expressivas/afetivas ou linguísticas/gramaticais. Embora ocorram conjunta ou separadamente durante a sinalização e, muitas vezes, sua distinção não seja clara, alguns estudos revelaram que ENM linguísticas/gramaticais são qualitativamente diferentes das ENM expressivas/afetivas. (XAVIER, 2019, p. 44)

Neidle, Kegl, MacLaughlin, Bahan e Lee (2000 apud QUADROS 2006) apresentam marcações manuais e não manuais como expressões de traços sintáticos abstratos, assim as Expressões não manuais (ENM), que se referem às expressões faciais e corporais, as quais ocorrem juntamente

na realização dos sinais, se juntam aos outros parâmetros para compor a fonologia das línguas de sinais.

Dentre as pesquisas sobre as ENMs na Libras, destacamos os trabalhos de Souza (2014), em sua dissertação (Re)visitando as expressões não manuais: um estudo sobre a Libras. Nesse trabalho, o autor lança mão de trabalhos já realizados sobre o objeto e propõe uma investigação acerca do papel das ENM no sistema fonológico da Libras.

Como já apontado por Xavier (2009) e reforçado por Souza (2014), os trabalhos sobre as ENMs não trazem uma definição clara e profunda acerca desse parâmetro. Xavier (2019) aponta dois trabalhos que se destacam nesse quesito que são os trabalhos de Arrotéia (2005) e Pêgo (2013), pois apresentam um estudo mais detalhado sobre as ENMs. À essa lista, acrescentamos o próprio Xavier (2019) e Souza (2020). Arrotéia (2005) traz em sua dissertação o papel da marcação não-manual em sentenças negativas e Pêgo (2013) aborda o papel do morfemas-boca denominado por Xavier (2006) de ações bucais.

Pêgo (2013) fez uma análise preliminar que abrangeu cerca de 368 sinais da Libras que apresentam ENMs. Esses sinais foram acessados por meio do banco de dados de Xavier (2006), construído, por sua vez, com base no dicionário de Capovilla e Raphael (2001).

Em conformidade com Souza (2014), embora nas últimas duas décadas tenha havido um crescimento nos estudos sobre as ENMs da Libras, há ainda carência de estudos mais aprofundados. Ratificamos ainda que apesar desse crescimento, muitos abordam apenas a função sintática e morfológica das expressões, mas percebemos que muitas estão relacionadas à prosódia e tais aspectos foram pouco explicitados. Assevera Lessa-de-Oliveira (2019) “que nem toda expressão facial é componente de um sinal, estando relacionada à sentença ou a outros aspectos da comunicação” (p. 111). A autora ainda reconhece a importância desse traço na composição do sinal, mas não conseguiu encaixá-lo em nenhum dos macrossegmentos propostos por ela. Observamos com isso que, apesar do empenho, há carência de pesquisas que esclareçam as funções das expressões não manuais nas línguas sinalizadas.

Vejamos um quadro que demonstra as áreas específicas do rosto que compõem o traço expressão facial nas línguas de sinais, proposto por Brito e Langevin (1995) e adaptado por Souza (2020).

Como já demonstrado pelos pesquisadores, há expressões que

compõem o sinal em Libras como [GORDO fig. 10], há sinais articulados apenas no rosto [SEXO fig. 11 e MASTIGAR fig. 12]. Estes últimos se apresentam em um número muito restrito.

Figura 10: sinal [GORDO, p. 967].

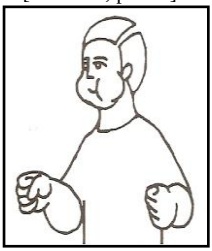


Figura 11: sinal [SEXO, p. 1194].

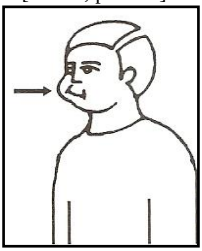
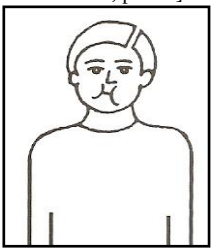


Figura 12: sinal [MASTIGAR, p. 875].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Destacamos ainda os sinais em que o uso de uma expressão marca função prosódica [O QUÊ? fig. 13]. Mas como traço distintivo, podemos exemplificar com a figura 15 que se distingue de [HOTEL fig. 14] apenas com o movimento da bochecha [sinal SEXO fig. 11] temos o sinal [MOTEL fig. 15].

Figura 13: sinal [QUÊ? p. 1103].

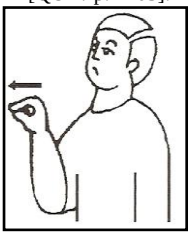


Figura 12: sinal [HOTEL, p. 740].

Figura 12: sinal [MOTEL, p, 923].

Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

Destarte, salientamos que as expressões não manuais são elementos imprescindíveis na constituição de vários sinais e sua função fonológica no sistema é indubitável, todavia, corroborando a fala de Xavier (2019), notamos que as ENMs ainda não foram explicadas satisfatoriamente. O estudo nessa área é carente, necessitando de um maior aprofundamento. Em nosso trabalho, apenas pudemos levantar alguns questionamentos nesse sentido e apontar o que a literatura tem abordado sobre o tema, o que constitui uma contribuição pequena para os estudos das

ENMs. Mas assim como as ENMs, todos os outros parâmetros ou traços necessitam de uma análise fonético-fonológica mais criteriosa, para ampliar o campo de estudo da linguística das línguas de sinais.

8. Considerações finais

Nosso percurso nessas linhas buscou traçar um caminho acerca da fonética-fonologia da Libras, com o objetivo de investigar o nível fonético-fonológico dessa língua; identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua a saber, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

Foi possível verificar que como em qualquer outra língua, a Libras pode ser estudada tanto do ponto de vista físico, como unidade articulatória, como de seu funcionamento, dedicando-se a sua descrição e organização para atribuir sentidos. Nas línguas orais, a fala é produzida por meio de sons, já nas línguas de sinais os gestos são responsáveis por essa produção e a fonética dá conta de descrever os aspectos físicos da produção do sinal, que constitui a imagem visual à semelhança da imagem acústica das línguas orais.

Desta maneira, apresentamos uma breve descrição fonético-fonológica do que tradicionalmente são chamados de parâmetros: Configuração de mãos, Locação ou Ponto de Articulação, Movimento, Orientação da palma e Expressões Não Manuais. Constatamos que apesar de esta classificação não ser consensual entre os estudiosos, esses segmentos estão na base formacional dos sinais em Libras.

Apresentamos brevemente, os modelos fonológicos Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019). Como resultados, ressaltamos a necessidade de mais pesquisas nessa área, notamos que apesar de muitos estudiosos tratarem fonética e fonologia de forma conjunta, não há uma análise criteriosa do ponto de vista físico da Libras, ou seja, a fonética da Libras é descrita ainda de forma superficial e alguns traços como as ENMs ainda não foram explorados em todas as suas funções na língua.

Em uma descrição de seus aspectos físicos, ainda não temos algo semelhante ao IPA (Alfabeto Internacional de Fonética). Seria necessário identificar e registrar todas as configurações de mãos, locações e movimentos nas línguas de sinais do mundo, ou pelo menos, uma parte delas.

Como se vê, os estudos da fonética estão apenas começando. Salientamos que nosso trabalho constitui uma pequena parcela de contribuição para uma busca da descrição fonética e fonológica da Libras e que muitos outros modelos fonológicos podem ser verificados e servir de base para tal análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROTÉIA, Jéssica. *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. Dissertação, 2005.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012. (Vol. 1)

BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS – Escrita das línguas de sinais*: Proposta teórica e verificação prática. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 199f.

BERNARDINO, Elidéa; BASTOS, Stéfanie; MARTINS, Dinalva; MOURA, Jéssica. *A ação construída na libras conforme a linguística cognitiva*. (No plero). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma gramática da língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, (2010 [1995]).

CAPOVILLA, Fernando César. Walkíria Duarte Raphael. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue/* Língua Brasileira de Sinais. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

CASTRO, Nelson Pimenta. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

FARIA-NASCIMENTO. S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira*. Uma Proposta Lexicográfica. Brasília, Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009. 290f.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais*: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). *Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 2, p. 103-22, jun. 2019. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5338. Acesso em: 01 jun. 2020.

LIDDELL, Scott K.; JOHNSON, Robert E. American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies 64*, p. 197-277, 1989.

LIRA, Guilherme de A.; SOUZA, Tanya A. F. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. 2008. Disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/. Acesso em: 02 dez. 2014.

MÁXIMO, Nídia Nunes. *Fonologia da Libras*: o estatuto da mão não-dominante. Dissertação (Mestrado), 2016.

PÊGO, C. F. *Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais*: um estudo do morfema-boca. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de LIBRAS 2. Rio de Janeiro-RJ: LSB Vídeo, 2009.

QUADROS, R. M de. Efeitos de Modalidade de Língua: as línguas de sinais. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2 p. 167-77, Campinas, jun. 2006.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira*: Estudos Lingüísticos, Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA; I. B. O. Contribuições saussurianas para os estudos linguísticos da Língua Brasileira de sinais-Libras. *Cenários*, v. 2, n. 14, Porto Alegre, 2016.

SOUZA, Diego T. de. *(Re)visitando as expressões não-manuais em estudos sobre a LIBRAS*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. 99fl.

SOUZA, Diego Teixeira. *A constituência prosódica da língua brasileira de sinais (libras)*: as expressões não manuais. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonética. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-32. 5

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the visual communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics*, Buffalo 14, v. 1, n. 8, p. 3-78, , New York, abr. 1960.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (Libras)*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER. Com quantas mãos se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (Libras). *Todas as Letras*, v. 15, n. 1, p. 111-28, 2019.

UMA ANÁLISE DO FILME "AZUL É A COR MAIS QUENTE" A PARTIR DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE FÍLMICA ESTRUTURAL-SIGNIFICATIVA – O CORPO E O AMOR LÉSBICO EM CENA

Dostoiewski M. de Oliveira Champangnatte (FACMAIS e UNIALFA)
dostoiewski.tico@gmail.com
Lidiane Nunes de Castro (UAB)
itsmelidi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho realiza uma análise do filme "Azul é a cor mais quente" (2013) a partir da proposta metodológica de análise fílmica estrutural-significativa, desenvolvida por Moreno (1995), que, por sua vez, tem como base a análise semiótica de Peirce (1990). A análise do filme proposto é realizada nos níveis da estrutura e da significação a partir da linguagem narrativa e da linguagem gestual, respectivamente, texto e imagem. Tem-se como objetivo a busca por elementos que caracterizam as personagens lésbicas – expressões e marcações textuais, delineamento de suas narrativas, apresentações gestuais e a construção do amor entre as protagonistas – tendo em vista que esse é um dos filmes europeus LGBTQIA+ de maior bilheteria nos cinemas.

Palavras-chave:
Cinema LGBTQIA+. Análise fílmica estrutural-significativa.
Azul é a cor mais quente.

ABSTRACT

The present work analyzes the film "Azul é a cormaisquente" (2013) based on the methodological proposal of structural-significant film analysis, developed by Moreno (1995), which, in turn, is based on semiotic analysis de Peirce (1990). The analysis of the proposed film is carried out at the levels of structure and meaning from the narrative language and sign language, respectively, text and image. The objective is to search for elements that characterize lesbian characters – expressions and textual markings, outlining their narratives, gestural presentations and the construction of love between the protagonists – considering that this is one of the Euro-European films highest box office in theaters.

Keywords:
Cinema LGBTQIA+. Azul é a cor mais quente.
Structural-significant Film Analysis.

1. Introdução

Para a realização deste trabalho foi feita uma revisão teórico/bibliográfica em que foram consideradas diversas possibilidades me-

todológicas como as apresentadas aqui: a análise fílmica de Vanoye; Goliot-Lété (1994), utilizada com frequência pelos pesquisadores de cinema e que se fecha no universo do filme olhando a totalidade da obra em detalhes; a Análise Crítica do Discurso Fílmico proposta por Champangnatte (2014) que foi baseada na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), que daria maior atenção aos conceitos da linguagem cinematográfica; a proposta metodológica da dissertação "Representações das identidades lésbicas na telenovela *Senhora do Destino*" (2006), de Silvia del Valle Gomide, em que a Teoria *Queer* foi utilizada como eixo metodológico e na qual a autora realizou uma análise de conteúdo temática das cenas que envolvem as personagens lésbicas; e o trabalho de Leandro Colling (2008) que traça um panorama de estudos realizados no Brasil que abordam a homossexualidade na mídia.

A análise do filme "Azul é a cor mais quente" (2013) foi feita a partir da proposta metodológica de Análise Fílmica Estrutural/Significativa apresentada por Antônio do Nascimento Moreno em "A personagem homossexual no Cinema Brasileiro"(1995), que foi adaptada de um modelo de análise semiótica idealizado a partir do pensamento de Charles Sanders Peirce (PEIRCE, 1990 *apud* MORENO, 1995, p. 66), e que qualifica o teor do discurso em função da personagem homossexual.

A escolha do filme "azul é a cor mais quente" (2013) para análise neste trabalho dá-se tanto por sua profunda abordagem dos corpos, do amor e das relações das personagens lésbicas protagonistas, quanto por esse ter sido um dos filmes de maior bilheteria, com temática homossexual-lésbica na década de 2010, tendo arrecadado mais de oito milhões de euros em bilheteria. A sinopse do filme, retirada do site IMBD, um dos mais importantes portais de dados cinematográficos, reitera a abordagem temática da escolha deste filme para análise:

> Adèle é uma estudante do ensino médio que está começando a explorar a si mesma como uma mulher. Ela namora homens, mas não encontra satisfação com eles sexualmente, e é rejeitada por uma amiga que ela deseja. Ela sonha com algo mais. Ela conhece Emma, que é uma garota de espírito livre a quem os amigos de Adèle rejeitam devido à sua sexualidade, e por associação a maioria começa a rejeitar Adèle. Seu relacionamento com Emma torna-se mais do que apenas amizade, já que ela é a única pessoa com quem ela pode se expressar abertamente. Juntas, Adèle e Emma exploram aceitação social, sexualidade e o espectro emocional de seu relacionamento em amadurecimento.

2. *Análise fílmica estrutural-significativa*

A análise fílmica estrutural-significativa é realizada nos níveis da estrutura e da significação através da linguagem narrativa e da linguagem Gestual das personagens; e delas resulta o teor do discurso, a resultante e o retrato fílmico. Conforme descreve Moreno (1995), a linguagem narrativa compreende os aspectos mecânicos e técnicos de condução da personagem dentro do enredo e contribuem para a expressão e compreensão da personagem e de seu discurso. Já a linguagem gestual compreende a gestualidade e subgestualidade que é empregada durante a composição e caracterização da personagem. O autor explica que durante a análise estrutural ou sintática, os aspectos analisados são os estruturais: título, gênero, formato, elenco, personagens e sinopse. Na análise significativa, dentro do centro narrativo e gestual, são considerados o significante e o significado: a mensagem transmitida explicitamente pelo filme e o que a obra induz o espectador a pensar ou julgar, respectivamente.

Sobre os aspectos físicos a serem considerados sobre a linguagem narrativa, Moreno (1995) assinala: a posição da personagem *gay* no enredo (principal ou coadjuvante); contexto social da personagem *gay* (a classe social a que ela pertence); tipo de narrativa (linear, retrocesso ou em *flashback*); tipo de interpretação (natural, moderna, impostada ou teatral); tipo de montagem (paralela, linear ou *flashback*); ênfase da pontuação cinematográfica (efeitos, narração e posicionamento do personagem no plano de acordo com a função do discurso). Enquanto em relação aos aspectos físicos a serem considerados sobre a linguagem gestual, Moreno (1995) aponta: tipo de gestualidade (estereotipada, não estereotipada ou inexistente); subgestualidade (maquiagem, vestuário e adereços utilizados pela personagem); características (o discurso do emprego da gestualidade).

Moreno (1995) utiliza ainda a Sequência Lógica que segundo ele explica, "compreende os vários blocos de ação que constroem [*sic*] um pensamento num segmento (ou seqüência [*sic*]) do filme" (p. 71) que se utiliza para detalhar melhor as ações e explicitar o conteúdo do filme minuciosamente. Neste ponto, segue o autor, há a descrição dos gestos que são utilizados nesta sequência com a apresentação dos movimentos corporais, enfatizados ou repetidos, que a atriz, tratando-se de cinema lésbico, utilizou ao construir a personagem. Em seguida, ele relata que é definida a Resultante e elaborado o Retrato Fílmico classificando o teor do discurso. Segundo ele, são três as possibilidades de resultante: Resultante 1, gestualidade e narrativa repletas de estereótipos que contribuem para a

perpetuação do preconceito; Resultante 2, tratamento humanístico que contribui para a discussão e ampliação do espaço social do homossexual; Resultante 3, retrato dúbio, existindo dúvidas sobre como o assunto é tratado.

3. *Análise do filme "Azul é a cor mais quente"*

A análise de um filme feita a partir da análise fílmica estrutural-significativa é realizada em tópicos estabelecidos por tal metodologia, conforme a seguir.

3.1. Recursos Narrativos

Tipo de narrativa e montagem:

Narrativa Clássica com montagem linear, mas com toques de desconstrução espaço-temporal.

Ênfase da pontuação cinematográfica:

Utilização da câmera solta ou na mão com close-ups e super *close-ups*, planos longos, elementos azuis, fotografia branca/azul, músicas diegéticas[240], montagem ágil com movimentos de câmera ágeis, *mise-en-scène*[241] dinâmico.

São utilizados muitos planos em close-up da personagem Adèle, inclusive nas cenas de sexo, mostrando cada mudança em seu rosto e suas emoções e criando um perfil psicológico da personagem e uma ligação entre ela e o espectador. Em sua primeira cena de sexo, com Thomas, os *close-ups* servem para mostrar que ela está fingindo sentir prazer com a relação, mostrando-se desconectada do que está acontecendo ali e serve para revelar a confusão pela qual Adèle está passando sobre a sua orientação sexual. Já nas cenas de sexo com Emma, mostram o prazer que ela descobre na relação com Emma e o forte desejo que sente por ela.

---

[240] Que fazem parte do universo da narrativa, que representam a realidade da narrativa desenrolada dentro do contexto ficcional. Ou seja, uma música que está sendo ouvida pelo personagem dentro do filme.

[241] Expressão utilizada para definir o movimento dos personagens pelo cenário e o posicionamento dos objetos no palco ou para referir-se a tudo aquilo que aparece no enquadramento.

Outro ponto importante é a mudança na exposição que também destaca o contraste das emoções da personagem durante o filme. Quando Adèle começa a namorar Emma, os planos são superexpostos[242] e com a presença de muita luz solar que criam um clima harmônico e de natureza perfeita representando a maneira como uma enxerga a outra nesse começo de relação. Depois, quando Emma já não está com o cabelo azul, os planos possuem uma exposição mais natural e sem brilho, apontando que o relacionamento entre elas ficou monótono com o passar do tempo. E no final do filme são utilizados planos subexpostos para retratar as emoções de Adèle, criando uma atmosfera de vazio e desolação.

A cor azul é utilizada com frequência no filme, primeiramente através do cabelo de Emma, nas unhas da colega que beija Adèle na escada do colégio e depois com a aproximação entre ela e Emma, cada vez mais a cor está presente, inclusive quando Adèle beija Emma pela primeira vez, está vestindo uma blusa azul. Até que Emma abandona o cabelo azul e a cor começa a desaparecer do filme, voltando na cena em que Adèle vai à praia com seus alunos e imerge na água azul, criando um sentimento de solidão e de que ela ainda está presa à Emma, imersa e seus sentimentos por ela.

São utilizados planos longos durante todo o filme que dão um ritmo mais lento à narrativa que é característico do cinema francês, proporcionando mais tempo para que os espectadores possam compreender a trama e observar os detalhes nas imagens. A utilização desses planos encurta a distância entre o filme e o público e contribuindo para tornar o filme menos dramático e mais realista, criando a ilusão de que a vida da personagem é a revelação da vida dos próprios espectadores.

3.2. Aspectos fixos dos personagens homossexuais

Posição do personagem no enredo:

São personagens protagonistas da trama, sendo a obra centrada na vida de Adèle, nome original do filme em francês[243].

---

[242] Uso excessivo de luz que passa pelas lentes da câmera tornando a imagem muito clara, ficando uma imagem desbotada.

[243] La Vie d'Adèle – Chapitres 1 et 2.

Contexto social do personagem:

Adèle aparenta ser de uma família de classe média baixa, a televisão está sempre presente, inclusive durante as refeições que não possuem muito diálogo, e através dela a família experimenta o mundo. Quando Emma janta junto com eles a refeição é simples, macarrão, e as conversas são superficiais e mais conservadoras, fazendo com que Emma tenha que fingir ter um namorado. Adèle participa, junto com os amigos do colégio, de um protesto em defesa da educação, contra as privatizações e exigindo mais dinheiro para a educação. Adèle teme a insegurança na profissão, ficar sem emprego, e busca um trabalho mais concreto ao invés de uma paixão que a motive.

Emma aparenta ser de uma família de classe média alta, participando de círculos sociais mais abastados e morando sozinha enquanto cursa a faculdade de Belas Artes. Sua mãe e padrasto, cientes do relacionamento das duas, ao receberem Adèle preparam um jantar mais sofisticado com ostras e bons vinhos, a conversação é mais profunda e possuem diversas pinturas adornando a casa. Emma é movida pela paixão na profissão e não demonstra preocupação em momento algum com as questões financeiras.

Profissão:

Adèle é estudante do ensino médio durante a primeira parte e trabalha como professora depois da elipse temporal que marca o início do segundo capítulo. Emma é uma estudante universitária no primeiro capítulo e artista plástica no segundo.

3.3. Aspectos da linguagem utilizada e da composição geral do personagem

Tipos de gestualidade:

As duas personagens apresentam gestualidade não estereotipada, considerada normal e natural. Emma possui elementos *queer* em seu comportamento, borrando as fronteiras de gênero através de uma identidade que pode ser definida como *Tomboy*[244].

[244] A identidade *Tomboy* deixa espaço para a pessoa articular uma identidade que não se conforma estritamente a uma construção de gênero binário e serve para proteger a pessoa dos aspectos negativos do que significa ser mulher dentro da sociedade, tanto para aqueles

Subgestualidade:

Adèle possui um estilo mais desencanado, constantemente com o cabelo bagunçado. Ela começa a vestir-se com um estilo um pouco mais sério depois que começa a trabalhar como professora, quando também aparece de óculos. Não aparenta uso de maquiagem e apenas de vez em quando utiliza brincos ou pinta as unhas.Emma usa roupas mais masculinizadas, não utiliza brincos e nem maquiagem.

3.4. Análise de sequências:

Aqui é apresentada a sequência de quando as personagens conversam pela primeira vez.

Sequência 1

Cena do primeiro encontro no bar

O primeiro encontro entre as personagens acontece enquanto Adèle caminha pela rua indo encontrar um dos rapazes da escola e avista Emma abraçada com uma amiga ou possível namorada. Antes de Emma aparecer na tela, Adèle olha, respira e então é mostrada a imagem de Emma do outro lado da rua seguida da imagem de Adèle aparentando estar nervosa, olhando para Emma e para a praça ao redor, como se tivesse medo de continuar olhando para ela. As duas apenas trocam olhares e Adèle fica desnorteada por alguns instantes sob o som de um instrumento chamado Hang que é tocado por um músico de rua numa das calçadas por onde Adèle passa. Durante o encontro é a primeira vez em que Adèle aparece com uma calça jeans azul e Emma além do cabelo, está com uma jaqueta azul e uma calça jeans azul, além da arte na blusa.

Depois ela se masturba pensando em Emma, mas as duas conversam pela primeira vez quando ocorre um segundo encontro dentro de um bar lésbico em que ela chega após seguir um grupo de mulheres do bar gay em que estava com seu amigo.

Sobre a relação das personagens, esse primeiro encontro entre elas deixa claro o interesse de uma pela outra e a curiosidade que Emma despertou em Adèle. A conversa das duas, em comparação com os diálogos no colégio, mostra que Adèle é mais madura do que o seu grupo de cole-

---

que decidem adotar a masculinidade quanto para os que optam por descartar a feminilidade.

gas da escola. Tudo começa com trocas de olhares e flertes mais discretos, mas evolui rapidamente durante os próximos encontros. As duas são atraídas magneticamente desde o princípio e vivem um romance intenso que termina de maneira tão intensa quanto foi a relação das duas.

Em uma das cenas no colégio, os alunos da turma de Adèle estão lendo trechos de um romance que é narrado por uma personagem feminina e em uma das conversas dela com Thomas, o rapaz com que se envolve no começo da trama, comenta sobre "La vie de Marianne", romance escrito por um homem que se coloca no lugar de uma mulher o que o diretor faz ao adaptar a obra "Azul é a cor mais quente" e dar o nome de "A vida de Adèle" ao título original em francês, ele conta a história colocando-se no lugar da protagonista e apresentando a obra da perspectiva dela.

Existe um salto no tempo e algo está faltando entre elas. As duas estão morando juntas, Emma começou a carreira como artista e Adèle como professora. A mudança na cor do cabelo de Emma, abandonando o azul, marca a mudança na sua relação com Adèle, que começa a esfriar, e o começo desse segundo capítulo da trama. Na cena, Emma pinta Adèle nua e a câmera passeia exibindo o corpo da personagem. Essa exibição do corpo da protagonista está presente durante todo o filme, como uma espécie de obsessão pelo corpo dela com a câmera sempre próxima, inclusive do seu rosto enquanto ela está dormindo, e um uso constante de close-ups.

As cenas entre as duas durante o segundo capítulo da trama são todas dentro de casa. Durante uma festa que fazem ali, Emma está muito próxima de Lise e isso faz com que Adèle esteja triste e com ciúmes. Adèle passa toda a festa deslocada no meio dos amigos artistas de Emma. Por mais intensa que tenha sido a relação entre elas e a conexão física, Adèle não consegue se encaixar no mundo das artes em que Emma vive. Depois da festa, Emma se recusa a fazer sexo com Adèle[245], mesmo com sua insistência, mostrando que a relação entre elas mudou e o close-up do rosto de Adèle mostra a insatisfação com o relacionamento. Emma parece incomodada com a falta de ambição criativa de Adèle. As duas estão insatisfeitas com a relação, mas acomodadas.

[245] Lesbian bed death.

Um ponto de partida importante ao olhar as cenas de sexo é a informação de que o diretor foi influenciado pelo neo realismo[246]. Durante as cenas das relações sexuais entre as personagens, as imagens são gráficas, e causam a impressão de que possuem um caráter heteronormativo, ou seja, foram feitas utilizando o corpo feminino como objeto de voyeurismo de um espectador ideal masculino como o sujeito do prazer, o Male Gaze[247], teorizado por Laura Mulvey no artigo "Prazer visual e cinema narrativo" (1975). Muito explícitas e longas, apesar de revelarem a intimidade entre Emma e Adèle e a conexão entre as personagens, até mesmo a escolha de posições sexuais como o *scissoring*[248], que faz parte dos filmes pornográficos, não é vista como uma caracterização real dentro da comunidade lésbica.

Alguns pontos negativos que fazem o filme perder o aspecto de real que o diretor busca apresentar são a solidificação da relação acontece sem desenvolver a questão da rejeição dos amigos quando desconfiaram que Adèle fosse lésbica, tudo ficou esquecido depois dessa cena, a ausência da família dela durante a segunda parte sem que seja possível saber como eles reagiram ao descobrir que Emma não era apenas uma amiga e a traição de Adèle que acontece com um homem, reforçando o estereótipo de que falta algo na relação entre duas mulheres e que as lésbicas sempre acabam voltando para os homens depois de uma experiência ruim com uma mulher.

A primeira cena do filme mostra Adèle saindo de casa para ir ao colégio, ela caminha distanciando-se da câmera em direção ao ônibus. Durante o filme existem muitas cenas como essa, da personagem caminhando indo embora, indicando um futuro incerto. E a cena final também é assim, a câmera fica fixa enquanto ela se afasta caminhando depois de ir embora da exposição de Emma. Durante a cena ouve-se novamente o som do instrumento Hang que ela ouviu quando viu Emma pela primeira vez, agora não de maneira diegética como foi com o homem tocando, levando o espectador a crer que marca o encerramento da história entre as duas. Mas o final deixa dúvidas se Adèle está encerrando aquele capítulo

---

[246] Vários personagens do filme, inclusive a protagonista, receberam o mesmo nome das atrizes e atores como acontecia no neo-realismo italiano, aproximando realidade e ficção e interpretando, até certo ponto a si mesmos sem a presença de um roteiro concreto e maior liberdade de improvisação.

[247] Ponto de vista masculino em que as mulheres são objetos agradáveis ao olhar e os homens desempenham o papel de observadores.

[248] Tesoura.

da sua vida e esquecendo Emma para poder virar a página e recomeçar. O final é dúbio, não se sabe se é um momento triste ou feliz porque Adèle segue em e já não seguimos o caminho com ela.

3.5. Características gerais da personalidade do personagem

Adèle é uma jovem bonita, popular, tímida e inteligente, que ainda está terminando o ensino médio e passa por uma fase de descobertas sobre a vida e sobre si mesma. Mas também é confusa e insegura, por vezes retratada como fraca, sem ambições e vulnerável. Adèle é guiada completamente por suas emoções.

Emma é alguns anos mais velha, já está terminando a faculdade, possui mais conhecimento do mundo e é mais experiente. Sua personalidade é sedutora, ela é dominante, possui um nível maior de educação do que Adèle e está em um nível mais alto do que ela dentro da escala social. Emma é forte, determinada e masculina.

3.6. Aspectos sobre a sexualidade do personagem

Como o personagem se apresenta/assume verbalmente:

Adèle, quando confrontada pelas amigas do colégio com discursos homofóbico depois que Emma aparece por lá para esperar por ela, nega ser lésbica, mas até então sua única experiência lésbica havia sido o beijo trocado com a colega de turma. Depois do relacionamento com Emma, ela trai a namorada com um homem e ao encontrar-se com ela responde que teve alguns envolvimentos, mas nada sério, sem dizer se foram com homens ou mulheres. Em diversos momentos o filme parece apontar em uma direção fálica quando ela lambe uma faca em uma cena e suga o *spaghetti* em outras, contrapondo-se à Emma que tem as ostras como comida preferida.

Emma conta à Adèle que aos 14 anos de idade beijou uma garota pela primeira vez e que tentou sair com homens e com mulheres, mas que depois percebeu que preferia mulheres e que tem certeza disto. Ela não diz verbalmente que é homossexual, mas isso fica claro através da fala dela.

Em que ponto da narrativa fica claro que o personagem é homossexual (ou não é heterossexual)?

Adèle confidencia ao amigo que se sente como se estivesse fingindo quando fala do relacionamento que inicia no começo da trama com um dos rapazes do colégio e depois de terminar o relacionamento com ele, deixa-se beijar por uma das garotas da sua turma na escada do colégio, voltando ainda a procurar essa amiga no banheiro e beijá-la, mas não sendo correspondida. Com Emma ela faz perguntas sobre suas primeiras experiências com mulheres e toma a iniciativa para que ocorra o primeiro beijo. O relacionamento avança e elas chegam a morar juntas por um tempo.

Logo na primeira cena em que Emma aparece, ela está abraçada com outra mulher e troca olhares com Adèle. As duas se encontram no bar e ela flerta com ela, mas a confirmação ocorre quando em uma conversa com Adèle, ela afirma estar num relacionamento com Sabine há mais ou menos dois anos.

Como se dá a performatividade de gênero? Que normas ou conjunto de normas o personagem reitera e/ou reforça?

As personagens trazem alguns estereótipos recorrentes. Quando passam a morar juntas, Adèle exerce um papel mais de dona de casa, cozinhando inclusive para os amigos de Emma durante uma festa e lavando a louça quando o evento termina, sem a ajuda de Emma que está na cama lendo. Emma parece delegar à Adèle as tarefas domésticas enquanto assume o papel masculino de artista. Quando Emma conversa com ela sobre encontrar algo que ame para fazer, ela mostra-se feliz com o trabalho, a profissão atribuída ao feminino, em educação infantil e suas obrigações no lar.

Emma possui um estilo mais *tomboy*, com performatividade de gênero que difere das consideradas normais de acordo com os padrões da heteronormatividade. Ela é inteligente, sedutora e livre e se enquadra no estereótipo de *lesbian cool*, lésbica sofisticada, artista, que reitera a importância das funções consideradas masculinas, como trabalho e poder. Emma é apresentada em contraposição à Adèle, que vive com os pais e não trabalha durante o primeiro capítulo e que durante o segundo, cuida dos trabalhos domésticos enquanto Emma está focada em seu trabalho. As características masculinas são evidenciadas heteronormatizando a relação das duas.

3.7. Resumo conclusivo e redutor sobre a representação dos homossexuais na sociedade

Ao final da pesquisa conclui-se que o filme aborda o amor jovem através de personagens que possuem gestualidade não estereotipada, o diretor preza o realismo, existem elementos *queer* na obra e as personagens não apresentam comportamentos caricatos nem atuam de forma caricata. Entretanto, as personagens desempenham papéis masculinos e femininos dentro de uma lógica heteronormativa. A representação está enquadrada no Resultado 5, pois em determinados momentos as personagens são caracterizadas de modo positivo, mas em outros acabam reduplicando preconceitos, indicando uma representação dúbia e ocasionando dúvidas sobre qual o tratamento dado a essas personagens.

4. Conclusão

Não é pretensão do presente estudo fechar um discurso sobre o que os filmes deveriam apresentar sobre lesbianismo, mas fazer a exposição de como o filme analisado apresenta o grupo social no qual se insere.

É notável o distanciamento do filme em relação às representações caricaturais, entretanto, a obra ainda está baseada no modelo hegemônico da heteronormatividade. As mulheres são bonitas e algumas delas seguem padrões de feminilidade de acordo com os padrões de beleza midiáticos, enquanto Emma possui um visual mais masculinizado numa versão *lésbica cool*. Isso sugere que houve um abandono do estereótipo da mulher lésbica como masculinizada, mas houve a adoção de um outro em que a masculinidade é misturada com um toque de modernidade e a feminilidade lésbica é construída através de um novo estereótipo, mais palatável e visualmente aceitável.

"Azul é a cor mais quente" (2013) é um filme cujo amor lésbico faz parte do tema central da obra, mas foi dirigido por um homem heterossexual e não conta com lésbicas desempenhando papéis de produção e roteiro que poderiam influenciar de maneira significativa a abordagem. Portanto, por mais que o diretor buscasse apresentar as personagens e o relacionamento entre elas da maneira mais real possível, acabou falhando em determinados aspectos por conta da ignorância sobre o universo que estava abordando, apresentando um olhar masculino sobre um universo feminino. A representação acaba sendo dúbia, pois ao mesmo tempo em que atua combatendo a reduplicação de preconceitos e homofobia em de-

terminados momentos, em outros, como quando Adèle trai Emma com um homem, faz exatamente o oposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski. A análise crítica de discurso aplicada ao cinema: Esboço de uma proposta. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias e trabalho docente – entre políticas e práticas.* Rio de Janeiro: De Petrus *et al*./FAPERJ, 2014.

COLLING, Leandro. Aquenda a metodologia! uma proposta a partir da análise de Avental todo sujo de ovo. In: ____. *Bagoas*: estudos gays – gêneros e sexualidades, volume 2, número 2, Natal: EDUFRN, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GOMIDE, Silvia del Valle. *Representações das identidades lésbicas na telenovela Senhora do Destino*. Dissertação – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

MORENO, Antônio do Nascimento. *A personagem homossexual no Cinema Brasileiro*. Dissertação – Niterói: EDUFF, 1995.

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo (1975). in: Xavier, I.(org.). *A experiência do cinema*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal Embrafilme, 1983.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

UMA VIOLÊNCIA INVISÍVEL EM EDUCAÇÃO: O ASSÉDIO MORAL

Elenilza Ferreira de Melo (UNADES PY e CIA BR)
elenilza@yahoo.com
Dayvison Bandeira de Moura (UNADES PY e CIA BR)
diretoriapesquisa@mestradomercosul.com.br

RESUMO

Este estudo foi elaborado com o seguinte objetivo: definir acepções de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, inglês, alemão, francês e italiano no intuito de categorizá-lo semanticamente à "violência invisível". Essas acepções relacionadas ao item lexical: "violência" e ao determinante "invisível". Ela pode ser associada à tipificação do item lexical: assédio moral. Categoria lexical equivalente a "acoso" moral, espanhol; "harcèlement", francês; "mobbing", Itália, Alemanha; "bullying at work", Inglaterra e Estados Unidos. Do ponto de vista temático o Direito e a Educação tem a ver com manifestações diacrônicas e sincrônicas. Quanto ao método empregado, a análise documental segundo Ludke e André (1986); Cellard (2008) foi utilizado; foi adotado a abordagem qualitativa na ótica de Guba; Lincon (1985 *apud*: Laperriere, 2008). Já a descrição dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), com a interface analítica da Teoria do Assujeitamento Social formulado por Michel Pêcheux (1970), associado à ótica do assédio moral concebido por Hirigoyen (2002); Melo (2018; 2019). Assim foi possível reconhecer processos de práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral. Mas as significações dessas práticas têm sido atenuadas historicamente, em instituições públicas que mitigam os danos provocados aos sujeitos vitimados, naturalizando-os com base em práticas manifestas, configuradas por práticas discursivas voltadas à "invisibilização".

Palavras-chave:
Assujeitamento. Assédio moral. Violência invisível.

ABSTRACT

This study was developed with the following objective: to define meanings of moralharassment based on it's correspondence with the spanish, english, german, french and italian languages, in order to categorize it semantically to "invisible violence". These meanings relate to the lexical item "violence" and the determinant "invisible". It can be associated with the typification of the lexical item "moral harassment". Lexical category equivalent to moral "acoso", Spanish; "Harcèlement", French; "Mobbing", Italian; German; "Bullying at work", England and the United States. From the thematic point of view, Law and Education has to do with diachronic and synchronic manifestations. As for the method used, the documental analysis according to Ludke and André (1986); Cellard (2008) was used; the qualitative approach was adopted from the perspective of Guba; Lincoln (1985 apud: Laperriere, 2008). The description of the data used the content analysis of Laurence Bardin (2011), with the analytical interface of the Theory of Social Subjecting formulated by

Michel Pêcheux (1970), associated with the perspective of moral harassment conceived by Hirigoyen (2002); Melo (2018; 2019). Thus, it was possible to recognize processes of abusive practices that violate the dignity of the human person in the workplace. But the meanings of these practices have been historically attenuated, in public institutions that mitigate the damage caused to the victimized subjects, naturalizing them based on manifest practices, configured by discursive practices aimed at "invisibilization".

Keywords:
Bullying. Subjection. Invisible violence.

1. Introdução

O estudo corresponde à análise da violência invisível, correlacionando-a ao assédio moral, partindo do preceito semântico, na tentativa de buscar associações. Cabe esclarecer, que tais categorias são inerentes ao objeto da pesquisa de doutorado em fase de desenvolvimento. A mesma está subordinada ao programa de pós graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Del Sol – UNADES/PY, filiada à linha de Formação Docente.

Quanto ao objetivo: definir acepções de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, inglês, alemão, francês e italiano no intuito de categorizá-lo semanticamente à "violência invisível". As acepções relacionadas ao item lexical: "violência" e ao determinante "invisível". Ela pode ser associada à tipificação do item lexical: assédio moral. Categoria lexical equivalente a "acoso" moral, espanhol; "harcèlement", francês; "mobbing", Itália, Alemanha; "bullying at work", Inglaterra e Estados Unidos. Alude-se a manifestações diacrônicas e sincrônicas.

No que tange ao método empregado e a análise documental segundo Ludke e André (1986); Cellard (2008) foi utilizado; foi adotado a abordagem qualitativa na ótica de Guba; Lincon (1985 *apud* LAPERRIERE, 2008). Em relação à análise documental, as concepções teóricas que convergem para o uso desta metodologia têm como fundamento: (...) "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, (...) jornais, revistas, (...)" (1986, p. 38 *apud* LÜDKE; ANDRÉ).

Portanto, a análise documental não se trata de um acumulo aleatório de documentos, mas diz respeito a uma técnica importante na pesquisa qualitativa que náo podem ser percebidas, apenas por meio da logica quantitativa. Os aspectos essenciais à sigularizacao de um problema: as-

pectos semânticos, que permitem maior profundidade para o entendimento dos contextos singulares que estão relacionados ao tema investigado.Adquire lugar análises explanatórias de interfaces atinentes ao conteúdo que está vinculado à significação, portanto ao caráter semântico. Ocorre a descrição com base na leitura flutuante, pré-análise, categorização e decodificação, sucedida da análise, empregou-se Bardin (2011), os verbetes: violência, invisível foram recortados de dicionários onde significações serviram à leitura flutuante eas demais correspondentes.

Em seguida, o estudo associa-se ao assédio moral, sob o ponto de vista de Hirigoyen (2002), que estuda práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral. As significações dessas práticas revelam danos aos sujeitos, porém issotêmsofrido "invisbilização"em instituições públicas, apesar de práticas manifestas.Esse artigo está organizado em 3 sessões: Violência invisível, Assédio moral e Assujeitamento social, seguida da conclusão e referências.

2. Violência Invisível

A existência de uma violência marcada por formas de invisibilização, diz respeito a conotações que face à sua naturalização, são aceitas passivamente, em diferentes contextos, urdida na trama social. Com efeito, o reconhecimento deles, visa a desnaturalização de "nós" difíceis de serem desfeitos, haja vista o combate a um inimigo cuja visibilização não é físico. Outrossim, há inumeráveis manifestações dele ao longo da história, frente à essa dimensão, busca-se aqui ocorrências semânticas.

Se pode entender a violência invisível presente no cotidiano escolar, como uma das formas insidiosas e viróticas desse mau. Mas, a escola tem convivido com formas de violação e os seus efeitos vão se incorporando à rotina delaque se perde a percepção de sua existência. Apesar disso, elas vão sendo reformuladas, assumindo novos contornos e "tons". No entanto, o caráter deletério da violência verbal ou física na escola, continua a atingir educadores que agridem-se. Disseminar os valores da educação formal, exige o exemplo "das" e "nas" práticas docentes e, entre docentes, independente da posição laboral deles.

Ao longo da história da educação, no Brasil, as significações atribuídas às práticas violentasentre professores têm sido atenuadaspor eufemismos, sobretudo, em instituições públicas que as naturalizam com práticas discursivas que refletem asua "invisibilização".

No primeiro quadro, evidencia-se verbetes com destaque: primeiro etmologia, seguido de outras em um total de 3. Assim, o conteúdo associa-se a abordagem qualitativa, consoante a primeira categorização parafraseandoformulações de Moura (2020).

Quadro 1: **VIOLÊNCIA** 1ª Categoria **INVISÍVEL; ASSÉDIO.**

Etmologia	**1**	Remonta ao latim como *violentia*, associada ao adjetivo *violentus*. [...]Alinea 1: Diconario ... disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/, acesso em 20/03/2021.
	2	[...] A palavra violência deriva do Latim "violentia", que significa "veemência, impetuosidade". Mas na sua origem está relacionada com o termo "**violação**" (violare).Alinea 2: Dicionario... disponível em: https://www.significados.com.br/violencia/. Acesso em 20/03/2021.
	3	Alinea 3 – Dicionario... https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf, acesso em, 20/03/2020.

Dados compilados pela autora.

Quadro 2:

Significação e Tema[249]	**1**	1a- É a imposição forçada de uma pessoa a outra, **independentemente da forma**, **contexto** e **nível** de relacionamento ou parentesco [...]1b - Pode surgir na privacidade da família, [...] **no local de trabalho**. Destacam figuras legais **como violência institucional** ou violência de gênero [....] Alinea 1: Dicionario .... disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/. Acesso em: 20/03/2021.
	2	[...] Existe também a violência verbal, que **causa danos morais**, [...] mais difíceis de esquecer do que os danos físicos. [...]Quando se trata de direitos humanos, a violência abrange todos os atos de violação dos direitos: civis [...]; sociais (**saúde, educação,** segurança, habitação); econômicos (**emprego** e salário); culturais [...].Alinea 2: Dicionario... https://www.significados.com.br/violencia/, acesso em: 20/03/2020.
	3	[...]Violência é o que se exerce com força**contra um obstáculo**. Daí: comportamento de **uma pessoa contra uma outra que ela considera como um obstáculo** à realização de seu desejo.Alínea 3: Dicionario ...https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf, acesso em, 20/03/2020.

Dados compilados pela autora.

Os dois quadros possibilitam ser compreendida a correlação do caráter etmológico do verbete: "violentia" assim como, estabelecer associações as manifestações em (...), enunciados onde se constata a oxorren-

[249] Conceito de tema para Bardin: "Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema; [...] ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios ([...] a fim de se estabelecer quocientes." (BARDIN, 2011, p. 134)

cia do verbete: violação que etimologicamente corresponde a “violare”. Essas designações do latim, não apenas, se perpetuaram no campo lexical, como também, no léxico do português, evocando Cançado (2009). Não seria estranho o reconhecimento das formas bárbaras comumente, ligadas às práticas de povos bárbaros ou das barbáries que compreendiam as lutas territoriais.

No entanto, a violência que figura como significativa às intenções desse estudo, dizem respeito àquelas onde as armas se ligam à **palavra**. Quando ela afeta de modo letal o indivíduo em sua pessoalidade, dignidade moral, essência humana subjetiva. O que permite que adquira motivo de preocupacão as barbáries que se praticam na escola. Outra faceta desse panorama, se dá pelo prejuízo à natureza do ser e àdo exercício profissional que interatuam ao mesmo tempo “em” certas ocasiões e “por” certas pessoas. Em razão de ocorrências complexas, enxergar o resultado do trabalho de alguém; às vezes nem mesmo seu melhor nível de desempenho é suficiente para não ser alvo de ataquesao trabalho e ao ser profissional, por extensão à pessoa humana. Logo, a ambos.

Com isso em mente, se pode compreender as motivações para os usos dos destaques nas acepções atribuídas ao verbete **violência**. Na primeira alínea do 2º quadro, têm-se: “independente da forma contexto e nível”; na segunda alínea: em relação aos “direitos sociais” que se liga à“saúde e educação” ... na terceira alínea: ela, a “violência”emprega “força contra um obstáculo”... Essas designações de acordo com as expectativas desse estudo, estão associadas ao: “local de trabalho e violência institucional”; “causa danos morais”; “uma pessoa contra uma outra que ela considera como um obstáculo”. A sequência das últimas três acepções obedeceu a mesma ordem de alíneas já identificadas.

Devidamente, as acepções ligadas à origem do verbete violência ou violação, são tipificadas pelas fontes consultadas e não a categorizações de barbáries clássicas medievais ou comuns a outras conhecidas durante a historia antiga. Mas sim, inscreve “as violências” e“violações” àcontemporaneidade, por conseguinte ligado-a à historia recente da escola brasileira e de outras instituições profissionais. Posto que práticas abusivas em relações interpessoais no ambiente de trabalho, revelam uma face nefasta: o “assedio moral”. Ele viola “direitos sociais”, afeta de modo multifacetado os atores quando do exercício de suas funções, provocando efeitos muitas vezes irreversíveis à “saúde do trabalhador e ao sistema educacional”. Mesmo assim ele tem sido lugar para que“um igual” sofra a ação de outro, **consciente** ou **inconscientemente**, atue como algoz, ha-

ja vista o emprego da força que imprimiu. Isso porque um colega de trabalho foi encarado como uma espécie de obstáculo. Tal categorização é invisível e incompativiel com ele: o humano e trabalhador. Por inúmeras razões que merecem ser dimensionadas, assumiu o lugar de oprimido para o opressor. Esse em parte é vitimado pela ação externada, ela também é contra ele e, por essa razão, contra a dignidade de ambos, mesmo que isso não esteja claro.

Sua atuação dá-se de maneira **vertical** ou **horizontal**, direta ou indireta, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, atingindo o pessoal, profissional, a integridade física, psíquica ou moral. Por isso, entender a violência invisível, suas implicações no ambiente educativo e contra profissionais merece atenção.

Violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS[250]) como:

> [...] o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação, embora o grupo reconheça que a inclusão de "uso do poder" em sua definição expande a compreensão convencional da palavra. (OMS, 2021)

A violência moral no trabalho constitui um fenômeno internacional, segundo levantamento recente da Organização Internacional do Trabalho (OIT), afetando países desenvolvidos. Portanto, o assédio moral, tem se revelado uma prática em relações hierárquicas e sua presença na sociedade atual, promove danos às vítimas de tal processo. Trata-se de um acontecimento que se agrava na atualidade, causando sofrimentoaos assediados. De acordo com Hirigoyen (2006),

> [...] qualquer procedimento abusivo que se manifeste por comportamentos, palavras, atos, gestos e/ou escritos que venham a acarretar prejuízo à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de um indivíduo, ou ainda, colocar em risco seu emprego, pode ser considerado assédio moral. Os casos de assédio moral não ocorrem exclusivamente na relação entre superior e subordinado, mas também entre colegas de trabalho, bem como dos subordinados para os superiores. (HIRIGOYEN, 2006)

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, ameaça ou na prática, contra si pró-

[250] Disponivel em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%AAncia. Acessado em: 18/03/2021.

prio, outra pessoa ou contra um grupo, comunidade que resulte, possa resultar em sofrimento, morte, danos psicológicos e privação.

Então, a manipulação perversa faz parte do abuso de poder e causam prejuízos à saúde mental e física de trabalhadores da educação básica.

3. Assédio Moral

Nessa sessão, a significação dada ao verbete: assédioem (02), dois dicionários, ladeado ao conceito do que é assédio, vinculado ao determinante de valor adjetivo: "moral". Essa opção atende à análise de conteúdo, eleita para o tratamento dos itens lexicais face a leitura flutuante, que requer a pré-análise, a decodificação, categorização e a descriçãoBardin (2011), a planificação se dará em quadros. Assim, a abordagem qualitativa nessas etapas e as da sessão anterior permitirão que seja possível entender: **o Assédio moral pode ser caracterizado como uma forma de violência**.

Observe-se o quadro a seguir onde a relação entre os verbetes ocorre pela associação de ordem semântica entre eles. Esse processo sserá associado a um determinante e seu papel para a construção de mensagens e/ou de enunciados. Isso quer dizer que há a associação entre uma palavra que atua para a constituição de outra, permitindo a ambas a inteireza. Tal processo é de tal modo: sofisticado, apesar de aparentemente simples, em uma leitura aligeirada. Com isso em menote, o quadro foi elaborado de maneira que a compilação dos dados: significações atribuídas à cada verbete, adquire completude e estabelece-se associações com os demais na segunda etapa do quadro. Avaliem:

Quadro Associativo (3).

Verbete:	Significação ao item lexical	Verbete:	Significação ao item lexical **determinante:** caracterizador
1.assédio[251]	1a. [...] "cerco a lugar, **posição**, que se quer conquistar", 1b "insistência em aproxi-	**Moral**	1.1a.[...] "**Conjunto de regras de conduta**, inerente ao espírito humano, aplicáveis de modo absoluto para qual-

[251] Verbete: assédio in: Aulete (2011, p.159; 944). Observação, foram selecionadas as significações que mantém, maior relação com o objetivo do estudo. Em razão disso, a existência de demais significações presentes na fonte supramencionada, foram suprimidas.

	mar-se de, 1c. em abordar alguém, [...]		quer tempo ou lugar" [...]
2.assédio[252]	2a. " **insistência importuna** em relação a alguém. O assédio da atriz irritou o cineasta. 2b. [...] "**assédio moral exposição de um subordinado** ou parceiro a situações constrangedoras **no exercício de suas funções**". [...]	**Moral**	1.1b. [...] "**Conjunto de costumes, valores,** etc. que norteiam a conduta das pessoas em geral" [...]

Dados compilados pela autora.

Como é possível observar: assediar está relacionado com "lugar" ou "posição" e estas acepções apontam para um jogo onde as faces do poder manifesto por alguém, ou da implicação delas sobre um ou muitos subordinados, pode tonar o agente da ação assediadora um verdadeiro algoz, como já mencionado, no processo contextualizado pelo quadro. Por outro lado, há que se refletir os efeitos descaracterizadores da legitimidade humana que subjaz naquele (s), naquela (s) que sofre (m) os resultados do cerco, de se sentirem sem saída. Portanto, provavelmente, passivas às ações de outro. Geralmente, esse outro assume uma função de chefia, ou de autoridade e, por essa razão se vê em condições de subalternizar o subordinado. É evidente que essa postura não permitiria os excessos de manifestações capazes de violar a dignidade humana, ou moral, e, por conseguinte, os valores que em tese deveriam delinear as ações de ambos.

No entanto, as tensões comuns às relações tornam tais práticas comuns a muitos daqueles ou daquelas que exercem poder, autoridade e/ou chefia. Com efeito referir-se ao assédio moral não tem a ver com qualquer forma de cerco, ou a imposição de qualquer conjunto de regras. Mas sim, transgredir níveis para os quais um conjunto delas foram elaboradas. Viver em sociedades civilizadas, deveria representar a garantia de que as relações entre seres humanos da mesma espécie, fossem marcadas pela evidênciar o respeito à humanidade que consiste em sê-lo: "humano". Notadamente, as relações entre os verbetes expõem uma aproximação completar de cunho filosófico, mas que tenham de primar pela preservação de valores morais, visto que eles são matéria-prima para a garantia do desenvolvimento social salutar.

[252] Verbete: assédio; moral in: Bechara (2011, p. 300; 841). *Idem.*

É verdade que se faz necessário entender que o espírito humano não pode ser desmistificado e definido por um único padrão de moralidade, já que ela tem a ver com a história que é processual, com a cultura, com as percepções que mudam em meio ao tempo que não é estanque. Os cercos assediantes, os constrangimentos face ao exercício das responsabildiades laborais não podem estar submetidos ao simples arbítrio de outra pessoa, permitindo que ela inferiorize às demais, conduta questionável.

Esse panorama acaba revelando a natureza de uma violação que está atrelada à invisibilidade e do caráter deletério a que seus efeitos promovem na superificie do ser e, em lugares recônditos dele. É urgente perceber as características do conteúdo encerrado nas palavras ditas, escritas e, sobretudo naquelas manifestas em ações que têm causado sofrimentos que tornam a vida de muitos, um sentenciamento existencial.

Nesse sentido, é que o Direito se compromete com a titpificação dessa postura que é ilegal, dolosa, contumaz, por essa razão cabe trazer às reflexões sobre conceitos e percepções de ordem psicanalítica e com absoluta relevância jurídica, em razão das violações poderem ser classificadas como assédio moral, recorrentes em institucões públicas e privadas, que recebe atenção em estudos e pesquisas científicas.

Agora, cabe conhecer o verbete: **assédio** conforme o *Dicionário*[253] *On-line de Português*:

> [...] Assédio Moral. **Exposição dos trabalhadores a situações constrangedoras, duradouras e repetitivas durante o exercício de um trabalho, geralmente acontece em relações em que há subordinação hierárquica.**Etimologia (origem da palavra assédio). De origem questionável; talvez do latim *absedius* ou *absidium*; pelo italiano assedio. (grifos para esse estudo)

Essas acepções permitem estabelecer associações compontos de vista da pesquisadora francesa Marie Hirigoyen, (2002), psicanalista e "vitimologista",foi uma das pioneiras a estudar o tema. Ela deu nome ao fenômeno em seu livro **Assédio Moral: A violência perversa no cotidiano**. Ela salienta dois tipos de violência no cotidiano: A violência privada e o Assédio na empresa. A partir deles estuda-se o assédio moral no cotidiano escolar. No seu livro, ela conceitua:

> [...] toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo, **por comportamentos, palavras, gestos, escritos, que possam trazer dano à**

[253] Disponível em: https://www.dicio.com.br › assedio. Acesso em: 18/03/2021.

> **personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa**, por em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. (HIRIGOYEN,2002, p. 65) (grifos para esse estudo)

Diante de tantas violências, as que são vivenciadas na escola, tornaram comum a subversão do direito à dignidade humana como sendo algo natural. Muito embora tais práticas representem a naturalização da violência e do cerceamento da liberdade e da vida. Para compreender melhor sobre a temática, ensina Marilena Chauí:

> O uso da força física e d**o constrangimento psíquico** para obrigar alguém a agir de modo contrário **à sua natureza** e **ao seu ser**. A violência é violação da integridade física e psíquica, **da dignidade humana** de alguém.(CHAUÍ, 2002, p. 163) (grifos para esse estudo)

Em ampliação às discussões sobre a superação dessa violência, se deve lembrar que a escola não pode se furtar de seu papel de formadora, e, portanto, ser instituído nela que as praticas interpessoais entre os educadores independente do cargo ou função que ocupam/atuam, devem ser exemplo no que tange ao exercício de hábitos e cosntumes marcados por valores morais, éticos que viabilizem o respeito e a garantia à dignidade humana entre os profissionais. Estejam esses em posições de chefia ou não. Do contrário, que efeito pode resultar a produção de normas que pretendem dissuadir entre os educandos ações e expressões que possam violar uns aos outros, se os educadores também, de alguma maneira são exemplo contrário? Vale lembrar que o assédio moral não é uma categoria tipifica de estudantes, a classificação dada às ações favoráveis a violação praticada por eles corresponde a outras, como é o caso do "bullying".

Percebe-se então que, a escola tem sido um ambiente, onde também, formas de violência têm sido propagadas e até toleradas como não sendo letais. Mas, essa aparente invisibilziação pode estar na base de posturas conformadoras para outras violências mais severas, como é o caso do assédio moral. Para efeito de que se tenha em vista o papel da educação, observe-se que conforme preconizado no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB)

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E complementa em seu § 2º: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". (LDB, 1966)

Heinz Leyamann (1932–1999), criador do termo "mobbing"**.** Termo utilizado para designar assédio moral, sendo aplicado na **Itália,**

Alemanha e Escandinávia. Outra denominação é "acoso" moral comum ao **Paraguai** e à **Espanha**, já na **França** "harcèlement moralou", e "bullying at work". **Estados Unidos, Inglaterra**. No Brasil, essas expressões têm a designação como assédio moral.

Convém esclarecer: o termo "mobbing" é uma expressão técnica, usada na biologia para definir comportamentos relacionados aos pássaros e mamíferos, observemos a definição, "Mobbing"

> [...] termo usado para fazer referência a uma constelação de padrões comportamentais que envolvem animais agrupando-se em torno de um potencial predador e usando movimentos repetitivos de aproximação e afastamento, podendo evoluir de uma simples inspeção ao predador até perseguições e ataque físico ao alvo. (TIM CARO *apud* PRATA, 2008, p. 43)

Logo, "mobbing" é utilizado no estudo do comportamento de animais. Identifica uma postura antipredatória, agressiva quando a espécie é ameaçada. A palavra "mob" tem origem no vocábulo inglês. "To mob" é verbo que significa movimento de um bando de animais que cerca e outro ataca.

A partir dessa terminologia que ajuda a entender o significado e a projetar essa imagem de um grupo de animais, cercando outro para atacar sua presa ou, para seduzi-la. Mas nesse caso, é uma relação **natural** que está associada à sobrevivência da espécie. Mas, animal irracional. Diferentes, portanto, dos seres humanos. Todavia, **atacar**, **cercar**, **assediar**, **acuar**, **agredir**, **excluir**, **ridicularizar** um indivíduo ou grupos de trabalho, no ambiente de trabalho, não têm a mesma conotação de sobrevivência tão afeita às espécies desprovidas de racionalidade, em relação ao ser humano. De tal maneira que não seria aceitável haver uma apropriração contemporânea dessas ações.

Pois o comportamento incoerente, inaceitável, injustificável, ainda que explicável de alguns seres humanos, pouco afeitos à humanidade e ao respeito à dignidade humana. Ao agressor parece não ser motivo suficiente que o apelo às possíveis características da "humanidade" comum a espécie humana, seja argumento substancial para evitar a convivência habitual com práticas violadoras que possam ser tipificadas como: "bullying at work", "harcèlement moralou", "acoso" ou mais próximo da linguagem da área: "mobbing".

Ela é a representação da violência vil que tem permeado relações laborais, de trabalho, no Brasil. Sua prática manifesta possui multifaces, de acordo com as características de violação de direitos do outro – sujeito

vitimado, a ponto de ser colocado em xeque não apenas, a sua competência profissional. E em razão desse argumento, se dá uma progressão para hostilizações de ordem diversas, chegando a obnubilar física e/ou psicologicamente, sujeitos, pessoas, seres humanos. Em uma tentativa hostil de animalizá-los.

Como se não bastasse, a necessidade de ser estabelecido um empréstimo de um termo mais comum a espécies animais desprovidos de humanidade, a adoção do termo "mobbing" tem sido possível em razão da relação do interdiscurso do termo para categorizar práticas que remontam a violação de direitos pelos senhores de "escravos", **capitães do mato** à época do escravagismo, na colônia portuguesa e Império, no Brasil. Os escravizados eram encarados como sujeitos desprovidos de humanidade, e, por isso, despsicologizados, coisificados, bem material, resultado da caça, do tráfico, da venda e do cárcere: presas fáceis.

Como são muitos os ambientes onde a prática da violação à humanidade de alguém é posta como um alvo para a sua negação, e ainda, levando em consideração que esta prática se naturalizou, se pode aludir a relação disso, com o assédio institucional, moral. Infelizmente, escola não está imune à presença multifacetada de "mobbing" em seu ambiente.

No contexto das relações humanas, "mobbing" corresponde a uma forma de "bullying" ou de assédio moral. A diferença é que ele é cometido nas relações entre adultos. As mais comuns são nas relações laborais. O assédio moral pode ocorrer em qualquer área e pode ser sofrido por qualquer indivíduo sem distinção social, educacional, étnica ou econômica. O "Bullying" e "Mobbing" são gêneros de uma espécie de agressão denominada assédio moral.

Segumdo Moreira, (2010, p. 39) que cita Heinz Leyamann (1932–1999), criador do termo "mobbing" para se referir ao assédio moral, preferiu utilizar o termo "bullying" para escola, embora isto não seja recorrente por outros autores. Da língua espanhola, o termo "acoso" é: perseguição a cavalo de um animal bovino, em campo aberto, até derrubá-lo. Assediar é perseguir, com determinação e ardor, sem dar descanso, a uma pessoa como a um animal. Assediar é cercar, rodear, sitiar, importunar, perseguir insistentemente até conseguir o seu propósito em relação a sua vítima.

Bem, entender que a existência da violência invisibilizada que esse estudo associa ao assédio moral, assim como em razão das relações de ordem semântica, fortalecem a compreensão dessas violações. Falta pois

a esse estudo estabelecer mais uma relação que tem a ver com a construção de um indivíduo marcado por elementos que tessituram seu despertencimento de cunho subjetivo. Os discursos e práticas contra a dignidade humana inerente à uma pessoa, face a exposições a que esta é submetida em diferentes ambientes institucionais é que faz-se referência então ao Assujeitamento Social, formulado por Michel Pêcheux. Na próxima etapa, serão elencadas considerações acerca dessa conceituação.

4. Assujeitamento Social

Nesse momento, é inadiável não chamar atenção para a reflexão a respeito de como se constituem os sujeitos.Correlacionar às violências invisíveis a costumes sociais que têm convivido com conformações frente à existência de práticas que têm violado à subjetividade humana, sua dignidade. Enfrentar a naturalização dessesmales, posto que são danosos à natureza do ser, e, por conseguinte à sua existência no âmbito social, especialemente, no trabalho.

Então, esse estudo convida o leitor a avaliar elementos da matéria-prima do pensamento teórico e filosófico de Michel Pêcheux: **o Assujeitamento Social**. Pensar a respeito dele é mergulhar em meio à descoberta de formas e estratégias que desvelam fatos comuns à interdição, às proibições, aos óbces que impediram que todo e qualquer humano pelo simples fato de sê-lo, pudesse elaborar suas percepções a respeito de si, como também, daquilo que se tem entendido como sociedade. Na verdade, estar na sociedade, ser parte dela ou, apenas construí-la e servi-la representam exercícios de cunho filosófico acerca dos processos que isso envolve. Além disso, pensar acerca de quem foram os agentes que instituíram um modelo de máquina social contra o desejo indomável de sonhar em si tornar sujeitos de si, produtores de sua voz. O que ocorre em uma verdadeira luta por essa conquista: ser plenamente e de modo significativo sujeitos de discurso.

Sim, pode haver proveito em outras ideias e ideologias. Mas, a consciência coletiva dos indivíduos sociais ser apenas, o resultado do que alguém definiu, corresponde a um ponto de vista contraditório. Existir não pode só estar associado a replicar ideias preconcebidas ou programações filiadas a interesses dominantes, mas sim, construir com os demais

agentes sociais. Há uns que podem ser sujeitos[254] de fato, enquanto outros passivamente, sujeitam-se. Então, se tem um problema social e ele está também, associado aos processos de violação a subjetividades no ambiente de trabalho sujeitos a normas de conduta, percepções de moralidade, de valores incoerentes ou cuja aplicação contra o trabalhador signifique violência assujeitadora, assédio moral imperceptível, mesmo em função da gravidade. Por essa razão, recorre-se ao assujeitamento social. Note-se a conceituação formulada por Pêcheux:

> Um processo de produção discursiva é concebido como uma **máquina autodeterminada e fechada por si mesma**, de tal modo que um **sujeito-estrutura** determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que "utilizam" seus discursos quando na verdade são seus **servos assujeitados, seus suportes**. (PÊCHEUX, 1997, p. 311) (grifos para esse estudo)

A contextualização analítica desse estudo, recorrendo ao pensamento de Pêcheux, reflitam em primeiro lugar acerca de que elementos correspondem à algumas consequências da violência invisível que se liga ao assédio moral e, por conseguinte ao assujeitamento social. Em relação à isso cabe pensar: " o sujeito se constitui pelo 'esquecimento' **daquilo que o determina**" (1988, p. 163).

Ora pois, se se tem sujeitos que são marcados ou melhor constituídos por uma espécie de esquecimento, esse além de multifacetado pode ser relacionado a diversos aspectos que fazem parte da ordem social e que são conformados, aceitos ou tolerados... Apesar de Pêcheux não fazer referência explícita à ideia de violência que se concebe nesse estudo, se entende como sendo possível de ser associado ao assujeitamento social. No entanto, seria demasiado o esforço para situar de modo preciso as formas de esquecimento a que ele se refere em sua concepção teórica, além de não figurar como cerne da proposta desse estudo. Mas, afim de não tornar árida a afirmação dele, é interessante associar esse esquecimento de um ponto de vista que o sujeito concebe de si mesmo, a partir de valores, da moral, com os costumes que interatuam para a elaboração das percepções sobre a realidade.

A gênese de como a humanidade tem concebido a racionalidade, como a tem desenvolvido, descoberto, construído e reconstruído, colocou

---

[254] [...] "O sujeito se identifica com a formação discursiva na qual está inserido e, tendo a ideologia apagado o seu funcionamento, agindo como se não estivesse, o sujeito em sua realidade criada por ela, mas funciona a partir da ilusão de ser a origem daquilo que diz e daquilo que é."

inúmeros da mesma espécie em lados opostos: um dignos de virtuosidades ou desprovidos dela. Por isso, inumeráveis vezes, uns conta os outros. Esquecer que a dignidade humana é preciosa, e por isso inegociável, deveria desautorizar barganhas para que não fosse possível vendê-la a qualquer preço. Se for levado em consideração os esforços para forjar os fundamentos da dignidade humana para torná-la algo valioso, além do fato de que isso envolveu muito esforço: lutas sociais indescritíveis, por séculos. Esta reflexão irá apontar a convivência com agressões verbais contra trabalhadores de setores como limpeza, coleta de lixo, mototaxistas e outras mais, são vistascomo de menor prestígio, está atrelada à aceitação de que alguns seres humanos valem mais do outros. Tal ponto de vista, corresponde a simulacros já conhecidos em outras épocas. Na atualidade, há os que se sujeitam às situações mais diversas de violação e, assujeitamento na ordem ou da ordem social e, ao mesmo tempo, há aqueles que se sentem autorizados a colocar em evidencia posições de supremacia, com uma naturalidade que, até parece apenas, concretização do arbítrio humano.

As complexas relações que fazem parte da teia social, expõem a todos a violações contrárias a imagem que o sujeito tem de si, de seus direitos humanos. Também, há aqueles que não concebem que possam ser dotados desses direitos, quiçá aceitar que possam alcançá-los algum dia. Para muitos trata-se de uma ideia remota. Observem que aceitar ações de agressão verbal e psicológica que se perpetuam no ambiente laboral é deveras curioso porque tem a ver com formas de desrespeito não apenas, à realização do trabalho, mas sobremaneira, a tudo que representa a humanidade que constitui uma pessoa. Por alguma razão, muitos não reagem às múltiplas formas de assédio, inclusive o moral. Parece que há um esquecimento daquilo que a humanidade tem aprendido com as experiências ao longo da história antiga e recente do Brasil. Não obstante, admite-se a exploração, a humilhação, as situações insidiosas, as descaracterizações da pessoa e de seu trabalho, ao tratamento jocoso... A violência,o assédio moral por sua devastação é associado aqui ao assujeitamento social, tendo em vista suas invisibilizações.

A seguir, Lara *et al*. parafraseia Pêcheux, reflitam em razão das reflexões que já foram tecidas.

> [...] Pêcheux aponta que as características da ideologia possibilitam uma análise de condições contraditórias, criadas em um momento histórico especifico, considerando principalmente, a contradição desigualdade-subordinação como elemento no qual a ideologia tem a função de perpetuar. Esse conjunto de elementos nada mais é do que uma estrutura de

> formações discursivas, constituindo em si um ideologia. (LARA, 1995, p. 71)

Com as ponderações em mente, leia-se os dados do quadro:

Quadro 4 (Síntese Descritiva): Categoria de Análise e "Codificação".

VIOLÊNCIA INVISÍVELBarreto (2000).	ASSÉDIO MORALProta (2008, p. 515).	ASSUJEITAMENTOSOCIALHirigoyen (2002).
"Depressão"	"MOBBING" Itália/Alemanha	Relação de poder Vertical
"Síndrome do Pânico"	"Acoso" Espanha...	Relação de poder Horizontal
"Esgotamento Físico"	"Harcèlement" Francês...	Opressor e Oprimido Chefia e "subalterno"
"Readaptação"Permanente e Provisória	"harassment at work" Inglaterra/EUA	Opressor e Oprimido (?) Subalterno/subalterno/ chefia

Dados compilados pela autora.

A racionalização dessa violência invisível, no ambiente escolar, manifesta-se por meio de frases banais que vão se cristalizando nas rodas de conversas entre professores, seja nos corredores da escola, nos ambientes das formações, em sala de aula ou mesmo em salas que onde se reúnem os educadores.

> [...] a marca do inconsciente como 'discurso do Outro' designa no sujeito a presença eficaz do 'Sujeito',que faz com que todo sujeito 'funcione', isto é, tome posição virgula 'em total consciência e em total liberdade', tome iniciativas pelas quais se torna 'responsável como autor de seus atos' (PÊCHEUX, 1975/1997, p. 171 *apud* MILÁN-RAMOS, 2019, p. 167)

Práticas violadoras e assediantes, no ambiente escolar causam aos professores com mais o menos tempo de exposição: depressão; síndrome do pãnico; esgotamento físico, readaptação permanente ou provisória.

Como foi elencado na primeira etapa do quadro acima. Logo, "MOBBING" Itália/Alemanha; "Acoso" Espanha; "Harcèlement" Francês; "harassment at work" Inglaterra/EUA, no Brasil, assédio moral a violência invisibilizada.

5. Conclusão

Foi possível constatar que as definições de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, francês, inglês, alemão, e italiano estão categorizados semanticamente à violência invisível, como também, por associação a fundamentos do assujeitamento social. Tendo em vista, os estudos realizados nos verbetes, no caráter etmológico dos itens lexicais eleitos para esse estudo, compilados de dicionários. Além deles, as conceituações sobre assédio moral e assujeitamento social constatam relação com o problema que norteia a pesquisa de doutoramento em fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo*. Organizador Paulo Geizer. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 126-127; 133;134

ARRETO, Margarida Maria Silveira. *Violência, saúde e trabalho*: uma jornada de humilhações. São Paulo: EDUC, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa*, 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semâmtica*: noções básicas e exercícios/ Márcia Cançado. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.15-19

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis RJ: Vozes, 2008

CHAUI, Marilena. *Experiência do pensamento*: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Assédio Moral*: A Violência Perversa no Cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JUNIOR, Nadir Lara, Dunker, Christian Ingo Lenz, Pavón-Cuéllar, David (Orgs). *Análise lacaniana de discurso subversão e pesquisa crítica*. Appris, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Dayvison Bandeira de. "PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental". In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues (Org.). *Coleção da editora EDUCAÇÃO Dilemas Contemporâneos*. Vol. Lucas Rodrigues de Oliveira. Mato Grosso do Sul: Pantanal, 2020. p. 119-46. Disponível em: https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2020/educacao-dilemas-contemporaneos-volume-iii/ebook.pdf.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1983].

_____. *A Análise do Discurso*: Três Épocas. Trad. de J. de A. Romualdo). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-318

PRATA, Marcelo Rodrigues. *Anatomia do Assédio Moral no Trabalho*: uma abordagem transdisciplinar. São Paulo: LTR, 2008. p. 511

Outras fontes:

Dicionário online da Língua Portuguesa, dispon´vel em: https://www.dicio.com.br/violencia. Acessado em: 20/03/2021.

Dicionário de Filosofia, disponível em: https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/violencia. acessado em 20/03/2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. http://www.ilo.org/brasilia/lang-pt/index.htmacessado em agosto de 2017.

VARIAÇÃO LEXICAL EM SEARA VERMELHA, DE JORGE AMADO

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
mteixeira@uneb.br

RESUMO

No presente artigo, ancorados nos estudos lexicológicos e pautados em conceitos da Sociolinguística, almejamos tecer algumas considerações sobre as escolhas lexicais empreendidas pelo escritor baiano Jorge Amado, em seu romance "Seara vermelha" (1946), para designar aspectos dos *modus vivendi* do homem sertanejo. Uma leitura da referida obra na perspectiva lexicológica nos permite estabelecer a interseção entre o estudo do vocabulário com o conjunto de valores através dos quais se manifestam as relações entre indivíduos de um mesmo grupo que partilham patrimônios comuns como, por exemplo, a cultura, a língua e os costumes.

Palavras-chave:

Lexicologia. Jorge Amado. Variação lexical.

ABSTRACT

In the present article, anchored in lexicological studies and based on sociolinguistic concepts, we aim to make some considerations about the lexical choices made by the Bahian writer Jorge Amado, in his novel "Seara Vermelha" (1946), to designate aspects of the modus vivendi of the sertanejo man. A reading of the applied work from a lexicological perspective allows us to establish an intersection between the study of vocabulary and the set of values through which they manifest themselves as relationships between us in the same group that share common heritage, for example, culture, language and the costumes.

Keywords:
Lexicology. Jorge Amado. Lexical variation.

1. Introdução

É por meio da linguagem que o homem interage, assimila, perpetua e difunde os padrões culturais desenvolvidos por se e por seus semelhantes. O léxico, nível da língua que melhor registra os aconteci-mentos, permite que os membros de um grupo sócio-linguístico-cultural conheçam e possam fazer inferências a respeito dos fatores que condicionaram e condicionam a sua constituição.

Toda palavra comporta duas faces: precede de alguém e se dirige para alguém, constitui-se como produto da interação entre os interlocuto-

res dos processos comunicativos, consequentemente, a palavra está sujeita a variar de acordo com a cultura e a sociedade. Nessa direção, Antunes (2012, p. 47) afirma que "(...) as palavras têm a cor, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam". Daí, acreditarmos que umas das formas de se mergulhar na cultura de uma comunidade é enveredando pelos estudos lexicais.

Destarte, firmamos como um de nossos propósitos de investigação no campo da lexicologia realizar estudos do vocabulário documentado em textos produzidos na Bahia. No momento, encontra-se em desenvolvimento o projeto de pesquisa "Estudo do vocabulário de Jorge Amado", do qual extraímos um recorte para ser abordado no presente artigo. Acreditamos que, ao produzir seu texto ficcional, o romancista traz para a sua narrativa os *modus vivendi* e *operandi* dos homens e das mulheres que habitam o espaço onde a trama transcorre. Uma leitura de um romance, por exemplo, na perspectiva lexicológica nos permite estabelecer a interseção entre o estudo do vocabulário com o conjunto de valores através dos quais se manifestam as relações entre indivíduos de um mesmo grupo que partilham patrimônios comuns como, por exemplo, a cultura, a língua e os costumes.

No presente texto, ancorados nos estudos lexicológicos e pautados em conceitos da sociolinguística, almejamos tecer algumas considerações sobre as escolhas lexicais empreendidas pelo escritor baiano Jorge Amado em seu romance "Seara vermelha" (1972 [1946]).

2. *Ancoragem da* análise lexicológica

Segundo Teixeira (2018), o homem está em constante processo de transformação. A língua é a condição *sine qua non* para a sua interação e para a assimilação dos padrões culturais do grupo social que faz parte e, consequentemente, sem o seu uso seria impossível desenvolver a essência da cultura. Cada língua está adequada à cultura em que se desenvolve, por esta razão, a língua, meio de comunicação entre os integrantes de um grupo, é essencial para a formação e consolidação da cultura.

As sociedades mudam, mudam-se os valores, as crenças e as formas de representá-los. A língua sendo o patrimônio cultual de um grupo e a forma de representar esse patrimônio também está sujeita à mudança. É ponto consensual entre os linguistas da contemporaneidade: todas as línguas, independentemente da quantidade de falantes e de sua estrutura,

estão sujeitas a fatores de mudança. Para a sociolinguística, a língua vive através da diversidade, ou seja, as línguas são heterogêneas e, como tal, estão sujeitas a variação.

Afirmam ainda alguns linguistas que o uso de um dado sistema linguístico pode ser condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos. Significa dizer que os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro (internas) ou de fora (externas) dos sistemas linguísticos. A heterogeneidade linguística não é fenômeno aleatório, pelo contrário, é estável e ocorre com certa regularidade, fato que possibilita seu estudo e sua descrição, segundo um método próprio e lastreado em uma teoria.

O estatuto social dos falantes - sua situação socioeconômica, seu grau de escolaridade, sua etnia, seu sexo – e as formas linguísticas variantes que ele utiliza são dimensões correlacionáveis de modo sistemático, revelando uma estratificação social das variantes. Além disso, observa-se também que o uso de cada variante não é homogêneo: o mesmo falante usa ora uma, ora outra, dependendo do contexto de fala em que ele se encontra – mais formal, menos formal; espontâneo, não espontâneo. É o que a sociolinguística variacionista chama de estratificação estilística das variantes.

Conforme Teixeira (2018), na investigação da língua, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos da sociolinguística, a amostra de língua é analisada, sempre que possível, distribuindo os falantes por diferentes faixas etárias, classe social, nível de escolaridade, gênero, por exemplo, para verificar se os condicionantes sociais exercem ou não inflênica sobre o uso de determinadas variantes. Segundo Tarallo (1986), por traz de um processo de mudança linguística há uma motivação social: as variantes estão distribuídas pela estrutura social e pelas situações de uso, recebendo diferente avaliação social, ou seja, podem avaliar positivamente uma variante e estigmatizar outra.

Dentre as variáveis internas encontram-se os fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. Eles dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua.

As línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade. Isso só é possível

porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada. A variação é estruturada de acordo com as propriedades sistêmicas das línguas e se implementa porque é contextualizada com regularidade.

Segundo Tarallo (1986), a variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico – as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos – e diastrático – se manisfestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais.

Independente do eixo diatópico/geográfico ou diastrático/social, a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. Entretanto, em conformidade com os estudos sociolinguísticos, devem ser levados em conta os recursos comunicativos próprios de discursos monitorados e não monitorados, o grau de isolamento geográfico e social, as relações sociais e as características das redes sociais e o grau de relação do falante ao meio, os estilos formais e informais na fala e na escrita em conformidade com o controle e o monitoramento da produção linguística, o plano da enunciação, isto é, o grau diferenciado de envolvimento dos falantes nos diversos gêneros discursivo-textuais.

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão versusnão padrão, conservadoras versusinovadoras, de prestígio *versus* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade de fala.

A substituição de uma forma por outra é progressiva, mas nem sempre sistemática. As línguas por estar em constante complexo fluxo temporal de mutações e substituições podem partilhar características num certo domínio da sua gramática e conhecer divergências importantes num outro domínio. Nessa direção, os sociolinguistas variacionistas são unanimes ao afirmar que são os falantes mais jovens, com menor poder econômico e menor grau de instrução os responsáveis por implementar no sistema linguístico uma variante linguística nova.

Entretanto, a sociolinguística tem mostrado que atrás dum processo de mudança linguística não há só um quadro de variações, mas principalmente uma motivação social. Assim como as variantes estão distribuídas diferentemente pela estrutura social e pelas situações de uso,

assim também recebem elas diferente avaliação social. Alguns grupos de falantes, por exemplo, avaliam positivamente uma das variantes e estigmatizam a outra, o que abre perspectivas para sua eventual adoção ou rejeição. Nesse sentido, o que parece relevante para a mudança não é propriamente a função linguística de um elemento, mas antes a informação social veiculada por suas várias realizações.

Dito estas breves palavras sobre a concepção de língua pautada na perspectiva da Sociolinguística Variacionista, gostaríamos de sinalizar que o que se propõe aqui não é um estudo de natureza sociolinguística estrito sensu, apenas nos valemos de alguns conceitos desta área do saber para lastrear nossas análises sobre a variação lexical documentada por Jorge Amado em seu romance *Seara vermelha*.

3. Breve análise da variação lexical em Seara vermelha

A linguagem, constituída de símbolos socialmente convencionados, integra a cultura que, a partir da internalização de um conjunto finito de elementos, cria e recria possibilidades de combinação, gerando novos sentidos. Os símbolos culturais, depois de criados e aceitos como convenção, possibilitam o diálogo e o entendimento do discurso do outro. É no constante movimento de consciência e pela materialidade simbólica da palavra que o homem se dirige a si próprio e ao outro. É neste jogo constante de transformação das estruturas simbólicas que o ser humano se apropria dos significados que compõem e sustentam determinados sistemas culturais.

É por meio da palavra que o homem se situa no tempo, lembrando o que ocorreu no passado e, em pensamento, planejando o futuro. E também por meio da palavra que o homem conceptualiza o mundo circundante, incorpora novos conceitos e atualiza outros. Ao nomear, o homem atribui significado à realidade e apropriando-se dela através do processo de categorização. A classificação dos objetos que o homem opera resulta em resposta única a uma determinada categoria de estímulos do meio ambiente. Segundo Biderman (1998, p. 88), “(...) a categorização supõe também a capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do indivíduo”.

Heller (1989. p. 17) afirma que "(...) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro" e, por conseguinte, a verdadeira essência da substância social. Heller diz ainda que:

> [...] Todos os homens, qualquer que seja sua posição na hierarquia social, vivem a cotidianidade. Nela colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideais, ideologias. (HELLER, 1989. p. 17)

A matéria-prima do fazer literário e da história é o cotidiano. O produtor de texto ficcional conceptualiza o mundo a sua volta, a partir de sistemas constituídos, assim como opera todos os seres humanos. Ao produzir seu texto, inevitavelmente, faz reverberar todas as representações da sociedade as quais foram capturadas via seus órgãos sensores e por intermédio das mais variadas linguagens que acessou durante a sua tessitura de sujeito psíquico, social, cultural e linguístico. O discurso literário, ao mesmo tempo em que se alimenta de outros discursos literários, estabelece diálogos com os discursos históricos engendrados naquela e por aquela sociedade. Evocamos aqui Bakhtin (2004) que afirma que diálogo não significa apenas a comunicação entre duas pessoas; refere-se ao amplo intercâmbio de discursos, tanto na dimensão sincrônica como diacrônica, manifestados naquela sociedade.

Foi por meio da palavra que Jorge Amado se teceu enquanto sujeito social, em determinado Cronos e lócus, atravessado por outros tantos discursos. Natural, portanto, que, em "Seara vermelha", posicione-se como crítico social, denunciando os problemas sociais, revelando nuances muito singulares das práticas sociais e culturais do homem sertanejo, do pequeno agricultor rural, que travam a luta diária em busca de seu sustento e o sustento dos seus.

A representação da cultura sertaneja empreendida por Amado se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural do povo sertanejo, fazendo-os se sentirem mais próximos e semelhantes. Tal representação só foi possível através do uso da linguagem. O léxico é o nível da língua que faculta ao homem o acesso à representação do mundo circundante, permitindo a manifestação dos valores, das crenças, dos hábitos e dos costumes do grupo social no qual está inserido.

Para alcançar os objetivos traçados para o momento, selecionamos uma amostra do inventário das lexias designativas de elementos do sertão nordestino que integram o banco de dados do projeto de pesquisa "Estudo do vocabulário de Jorge Amado" em desenvolvimento. O recorte in-

tenciona apresentar, a título de exemplificação, algumas escolhas lexicais empreendias por Jorge Amado ao urdia a sua narrativa ficcional.

Quadro 1: Algumas escolhas léxicas em Seara vermelha de Jorge Amado.

"Área coberta de plantas silvestres de diversos tamanhos e espécies"	CAMPO MATA MATO
"Nome do local onde se cultiva vegetais, grãos, cereais, tubérculos"	LAVOURA PLANTAÇÃO ROÇA
"Espécie de cacto nativo muito comum no nordeste brasileiro, de ramos lenhosos e espinhosos"	MANACARU XIQUEXIQUE COROA-DE-PADRE [COROA-DE-FRADRE]
"Espécie de animais venenosos que rastejam"	COBRA CASCAVEL SURUCUCU JARARACA JARACUÇU CABEÇA DE PLATONA PICO DE JACA
"Acessórios usados para proteger a cabeça"	CHAPÉU DE COURO GIBÃO DE COURO
"Aquele homem que trabalha para o coronel, executados todas as tarefas que este ordena"	CAPATAZ CAPANGA CABRA CABRAS DE CORONÉIS
"Aquela mulher que têm o sexo como atividade laboral"	CABROCHA RAPARIGA

	MULHER DAMA MULHERES DA VIDA RAMEIRA
"Vestes dos sertanejos de baixo poder aquisitivo"	FARRAPO TRAPOS SUJOS.

Fonte: (AMADO, 1972)

Elaborado pela autora.

4. Considerações finais

No presente texto, buscamos, a partir da análise de uma amostra de itens lexicais recolhida de estudo ainda em desenvolvimento, apresentar, sucintamente, a variação lexical documentada no romance como um sistema de escolhas léxica operado pelo romancista.

Como é sabido, todo sistema linguístico detém um subsistema lexical o qual dispõe de um conjunto de itens lexicais que o usuário pode selecionar aqueles mais adequados às situações comunicativas, aos objetivos pretendidos e aos interlocutores com os quis interagem na vida em sociedade. Pois, não podemos perder de vista que a linguagem surge da interação entre os seres humanos, consequentemente, é determinada social e historicamente e varia de acordo com a cultura e a sociedade, por exemplo.

Por conseguinte, eleger um item em detrimento de um leque de outras possibilidades disponíveis no eixo paradigmático do sistema linguístico trata-se de escolhas léxicas realizada pelo usuário que, condicionado por aspectos internos e externos à língua, por fatores sociais, atravessado pelos valores, crenças, ideologias, seleciona uma lexia que melhor conceptualiza aquela realidade naquele Cronos e lócus da interação social.

Nessa direção, parafraseando Brandão (1994), podemos afirmar que a linguagem é, sem dúvida, um dos principais instrumentos de formação e representação do mundo cultural, revelando um lugar de confronto ideológico. Assim sendo, a língua não pode ser estudada "(...) fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais" (BRANDÃO, 1994, p. 12).

Recorrendo mais uma vez a Biderman (1981), as unidades lexicais de uma dada língua são portadoras de significados e refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade. Em função da dimensão social da língua, o léxico, juntamente com outros símbolos da herança cultural, é, por excelência, o patrimônio social da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Seara vermelha*: romance. 27. ed. São Paulo: Martins, 1972.

ANTUNES, I. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michael Lahud e Yara Frateshi Vieria. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: ____. *Estudos de filologia e lingüística*. Homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1981.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Linguística* (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRANDÃO, Helena N.. *Introdução à análise do discurso*. Campinas-SP: UNICAMP, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1991.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. A românia antiga: o contato de culturas e a formação das línguas românicas. *Cadernos do CNLF*, vol. XXII, n. 03, Textos Completos. Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2018. Disponível em: www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo01/011.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: A EXPOSIÇÃO FEMININA NA IMPRENSA BRASILEIRA

Alessandra Alves da Silva (UNIGRANRIO)
Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar a violência de gênero no discurso da imprensa em três momentos: durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em junho de 1993, durante a IV Conferência sobre as Mulheres, realizada em setembro de 1995, em Pequim, e quando a Lei Maria da Penha, registrada sobre o nº 11. 340/2006, foi promulgada em agosto de 2006. Para tanto, foram selecionados textos jornalísticos dos jornais O Estado de São Paulo e O Globo. Tal escolha se deu em função da grande tiragem desses veículos. O artigo aborda também questões históricas e culturais no que diz respeito à violência contra a mulher na sociedade. Como escopo teórico principal, a discussão basear-se-á em Almeida (2007), Giordani (2006) e Medeiros (2011; 2012; 2016).

Palavras-chave:
Imprensa. Mulher. Violência de Gênero.

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo analizar la violencia de género en el discurso de la prensa en tres momentos: durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, en junio de 1993, durante la IV Conferencia sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995, en Beijing, y cuando la Ley Maria da Penha, registrada el nº 11. 340/2006, fue promulgada en agosto de 2006. Para ello, se seleccionaron textos periodísticos de los diarios O Estado de São Paulo y O Globo. Esta elección se debió a la gran circulación de estos vehículos. El artículo también aborda cuestiones históricas y culturales relacionadas con la violencia contra la mujer en la sociedad. Como principal ámbito teórico, la discusión se basará en Almeida (2007), Giordani (2006) y Medeiros (2011; 2012; 2016).

Palabras clave:
Mujer. Prensa. Violencia de género.

1. Introdução

Diante da importância do que se diz a respeito da violência contra as mulheres e da busca por igualdade entre os gêneros, este trabalho tem como objetivo analisar como a mulher é retratada na imprensa brasileira. Para tanto, serão analisadas matérias publicadas em dois jornais: O Estado de São Paulo e O Globo, nos seguintes períodos: de 14 e 26 de junho

de 199 – quando foi realizada a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos; entre os dias 03 e 08 de setembro de 1995, durante a IV Conferência Sobre as Mulheres realizada em Pequim e o dia 08 de agosto de 2006, quando foi sancionada a lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha.

Preocupada com a violência a que as mulheres vinham sendo submetidas e expostas, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1993, reconheceu, através da Declaração e Programa de Ação de Viena (documento firmado pelas Nações Unidas para assegurar os direitos humanos), na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que "deveria favorecer os objetivos do respeito universal para todos". (AZAMBUJA, 2008)

O foco deste artigo é analisar brevemente como foi retratada a imagem das mulheres em períodos marcados por transformações mundiais que contribuíram para mudanças dentro da sociedade brasileira no que diz respeito aos direitos da mulher. O objetivo é analisara cobertura jornalística durante os períodos informados, pois, para Azambuja, "As reivindicações e reflexões suscitadas pelo movimento de mulheres desde meados da década de 1960, finalmente começaram a aparecer nos textos e recomendações internacionais" (AZAMBUJA, 2008, p. 109).

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada entre os dias 14 e 25 de junho de 1993, teve sua convocação e definição durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 18 de novembro de 1990.

Desde a Conferência Mundial, com a Declaração e Programa de Ação de Viena realizada na Áustria, em junho de 1993,a ONU vem intensificando cada vez os seus esforços para proteção e a promoção dos Direitos Humanos das mulheres (Art. 18 da Declaração e Programa de Ação de Viena).

A violência de gênero é um assunto presente em nossa sociedade, e é necessária uma reflexão sobre os problemas causados por ela na vida não apenas da mulher, mas também de toda sua família e das pessoas a sua volta. A violência contra a mulher não pode ser encarada com normalidade, nem pelo poder público, nem pela imprensa, que possui um importante papel que é o de informar e promover debates na sociedade.

O artigo está dividido em quatro seções, que abordam os seguintes assuntos: a violência contra a mulher e suas consequências, destacando as causas e consequências da violência na vida da mulher; a representa-

ção da mulher na imprensa brasileira durante a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos;análise das matérias publicadas em jornais de grande circulação, que trata a exposição feminina em casos de assédio sexual e a mulher no mercado de trabalho; a representação da mulher na imprensa durante a IV Conferência sobre as Mulheres, analisando o que foi publicado de matéria referente no que diz respeito aos direitos da mulher; a imprensa e a divulgação da criação de políticas públicas no Rio de Janeiro, apresentando informações sobre o atendimento à mulher, realizado nas delegacias.

2. A violência contra mulher e suas consequências

No período colonial, no Brasil, a mulher era considerada propriedade do homem. Por este motivo, acreditava-se que eles podiam fazer o que quisessem com elas. Para Del Priore (1993 *apud* GIORDANI, 2006, p. 65-7), "tanto a Igreja como o Estado recomendavam às mulheres que constituíssem família casando-se, mesmo contra sua vontade. A valorização da mulher se dava apenas dentro do território da maternidade". A relação de poder implícita desde o período colonial era reproduzida nas relações entre marido e mulher. Somente no final do século XIX, as práticas de violência contra a mulher algum retrocesso, de acordo com Cabral (1999 *apud* GIORDANI, 2006, p. 68).

Historicamente, a mulher vem sofrendo a violência de várias formas. Silva (1992 *apud* GIORDANI, 2006, p. 145) amplia o significado da expressão violência contra a mulher, quando esclarece que esta ultrapassa as agressões físicas ou sexuais, que pode ser desde uma educação diferenciada, como também por uma forma sutil de depreciação da mulher. Mulheres do mundo inteiro sofrem violência em todos os sentidos.

Antes de darmos continuidade à discussão, cabe esclarecermos que aqui trabalhamos com o conceito de violência de gênero explicitado por Almeida, segundo a qual:

> Violência de gênero: designa a produção de violência em um contexto de relações produzidas socialmente. É o único qualificativo de violência que ultrapassa o caráter descritivo. Portanto, seu espaço de produção é societal e o seu caráter é relacional e violência intrafamiliar, pode ser apresentada com a justificativa de que a família é a estrutura sexuada, e na violência de gênero, pode-se alegar que o seu uso deixa intocados os fundamentos da dominação patriarcal, contribuindo para relações de poder entre os sexos. (ALMEIDA, 2007, p. 25)

Atualmente, quando se fala de violência de gênero, existe uma repercussão na sociedade, mesmo que ainda pequena, principalmente quando se diz que o lugar da mulher é onde ela se sentir bem. Houve uma época em que a mulher precisava de autorização do pai ou do marido, se fosse casada, para ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo para circular sozinha pelos espaços. Sant'Anna (2001 *apud* GIORDANI, 2006) reforça que na sociedade brasileira e em outros países latino-americanos, metade dos 600 mil jornalistas que atuavam mundialmente eram mulheres. De acordo com Izumino (1998 *apud* GIORDANI, 2006, p. 78):

> Para o homem é imperceptível quando uma violência seja ela física ou psicológica é praticada. É como se fosse natural para ele interferir na roupa que sua companheira veste, na maquiagem que ela vai usar e até mesmo no cargo em que vai ocupar em uma empresa. Existe uma chamada vitimização feminina enquanto que se favorece a sua defesa na luta pelos seus direitos e posicionamento. Quando uma mulher ocupa uma posição maior que o homem em uma empresa ou em outra área que não nos afazeres domésticos, é quase impossível não notar que o homem se sente primeiro desvalorizado, pensa se aquilo vai dar certo. É preciso entender se esse caráter é social, para justificar esse poder de dominação masculina sobre as mulheres. (IZUMINO , 1998 *apud* GIORDANI, 2006, p. 78)

Para entender as causas da violência contra a mulher, é necessário compreender que existem dois tipos de violência mais comuns que insistem em entrar em debate, depois de ter deixado inúmeras consequências, diversificadas e profundas marcas em mulheres, em uma escala global (ALMEIDA, 2007).

A violência intrafamiliar: é uma modalidade de violência que se processa por dentro da família. O Ministério da Saúde assim define a violência intrafamiliar:

> [...] é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poderá outra pessoa.

Em determinados casos de violência, o agressor não tem nenhum vínculo com a vítima. Este tipo de violência pode ser visto nos meios de transporte, no local de trabalho ou em outro lugar público.

Independentemente de onde e como ocorre a violência contra a mulher, há um consenso sobre o número crescente em nível mundial. Segundo (GIORDANI, 2006):

> No tocante à definição da expressão violência contra a mulher, o Artigo 2º da declaração para eliminação da violência contra as mulheres na Assembleia Geral da ONU, em 1993, indica a inclusão, embora não a limitação, dessa forma de violência. Agressões físicas, sexuais e psicológicas na família e na comunidade que compreendem: espancamento conjugal, abuso de meninas, a violência relacionada a questões de dotes, o estupro, inclusive o estupro conjugal, e outras práticas prejudiciais à mulher, tais como a mutilação genital feminina. Também incluem a violência não conjugal, o assédio e a intimidação sexual no trabalho e na escola, o tráfico de mulheres, a prostituição forçada e a violência perpetrada ou tolerada por certos governos, com é o caso do estupro em situações de guerra. (GIORDANI, 2006, p. 144)

A violência contra a mulher tem, ainda, marcado os serviços de saúde do país, através de maus tratos causados por tratamentos cirúrgicos sem anestesia; posturas preconceituosas de alguns profissionais da área; negligência e maus tratos nas situações de aborto provocado; falta de esclarecimentos e orientações adequadas; às mulheres; da falta de privacidade quando examinadas; abuso sexual por profissionais e outras situações inadequadas de atendimento à saúde da mulher que caracterizam violência. (NJAINE *et al*. 1997; FONTANA, 1999 *apud* GIORDANI 2006, p. 175)

Outro fato que deve ser ressaltado é que, embora muitas mulheres vítimas de violência doméstica cheguem aos serviços de saúde públicos ou privados apresentando sinais e sintomas característicos de violência, geralmente, profissionais da saúde não percebem. (PORTELLA, 2000 *apud* GIORDANI 2006, p. 175)

Luz (1982 *apud* GIORDANI 2006, p. 70) considera que a sociedade constrói seus modos de ser e de se expressar sobre os diversos aspectos do relacionamento humano, e a relação homem/mulher é parte dessa construção, assim com os discursos presentes na sociedade.

Nesse sentido, o papel da imprensa é fundamental nessa construção, pois ela pauta as discussões da sociedade. Além disso, a violência presente na vida de muitas mulheres ganha ainda mais visibilidade na agenda jornalística quando o foco são por mulheres conhecidas do grande público, como aconteceu, por exemplo, com a atriz Luana Piovani ex-modelo Luiza Brunet, que foram agredidas por seus respectivos parceiros.

No item que se segue, analisaremos as matérias publicadas nos jornais O Globo e O Estado de São Paulo, referentes à promulgação da lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha de 07 de agosto de 2006; duran-

te as conferências: Mundial sobre Direitos Humanos em 1993 e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher realizada em 1995.

3. A representação da mulher na imprensa brasileira em três períodos

Segundo a declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995, p. 149-50), a participação brasileira se beneficiou do intenso diálogo entre Governo e sociedade civil, e a forte articulação com movimentos de mulheres tornou-se um elemento essencial para formulação de políticas públicas no Brasil.

Desde a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, de 1993, e com a promulgação da lei Maria da Penha, em 2006, percebe-se uma mudança quando o assunto são as mulheres nas matérias analisadas. Ao mesmo tempo em que o jornal O Estado de São Paulo informava sobre a conferência, apresentou também matérias sobre moda. No dia 17 de junho de 1993, o caderno "Empresas" publicou matéria com a seguinte manchete: "Curso de moda premia trabalhos feitos com calça jeans" e ao lado outra matéria com o título: "Escola organiza curso de inglês para secretárias". Existe uma diferença entre os assuntos e nota-se uma mudança ao falar das mulheres, pois estas já não ocupavam o espaço apenas no lar.

Para Azambuja (2008, p. 105-6), "Pode-se dizer que isso ocorreu por um incentivo especificado em uma das doze áreas em que a plataforma de Pequim convenceu os Governos, a comunidade internacional e a sociedade civil a intervir para promover o progresso das mulheres". O que se busca analisar é como a mulher foi retratada na imprensa durante a cobertura jornalística, principalmente no que diz respeito à violência de gênero, nos períodos em que a ONU, em suas reuniões, discutiu sobre os direitos humanos. Que tipo de matéria foi publicado neste período? Já que o dia internacional da mulher coincidiu com o carnaval, qual foi o conteúdo das matérias? A criação de políticas públicas contribui para que as mulheres denunciassem seus agressores? Pretende-se também observar se as matérias se referem à questão dos direitos das mulheres.

Durante a Conferência Mundial sobre direitos Humanos,realizada entre os dias 14 e 26 de junho de 1993, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou quatro matérias citando mulheres no título. A primeira é do dia 14 de junho, assinada por Milton Brid, com o título: "Mulher assume comando do destacamento da PM". A sargento feminina Rosa Maria Schiavon da Veiga, de 42 anos, assumiu pela segunda vez temporariamen-

te o cargo, substituindo o tenente titular em férias Costa Júnior, na cidade de Mogi Mirim, em São Paulo. O que chamou a atenção foi a reportagem deixar claro que a policial declarou nunca ter sido discriminada por ser mulher e que poderia realizar praticamente as mesmas funções de um policial do sexo masculino, destacando ainda que Rosa Maria não encontrava problemas para conciliar a vida de policial com a de dona de casa e de casada.

Ao contrário da sargento, provavelmente muitas mulheres sentiram dificuldades ao tomarem a decisão de ingressar no mercado de trabalho, criando na sociedade um preconceito quanto a sua capacidade de conciliar vida pessoal e a profissional. Para Pinsky (2009, p. 624), "Eram nítidos os preconceitos que cercavam o trabalho feminino. Um dos principais argumentos seria o de que a mulher trabalhando, deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidados para com o marido, além da perda de feminilidade".

A segunda matéria é do dia 17 de junho, assinada por Rosa Luiza Baptistella com o título "Empresário é indiciado por assédio". A auxiliar de escritório Marta Cristina Leite Rosa denunciou pela segunda vez o empresário Giusepe Nonis por assédio sexual. A primeira queixa registrada foi por injúria e difamação, em 1992, quando o empresário tentou agarrá-la no escritório onde trabalhavam. O fato de não ser a primeira vez que era assediada e que todos na empresa sabiam do que acontecia contribuiu para que Marta comparecesse até a delegacia para denunciar o ocorrido e se expor, correndo o risco de perder o emprego – como, de fato, aconteceu –, acreditando que sua atitude serviria de incentivo para àquelas mulheres que passavam pela mesma situação.

Izumino (1998 *apud* GIORDANI, 2006) considera que a relação entre os sexos deve ser vista muito mais além de uma posição entre a superioridade masculina e a inferioridade feminina. Tal afirmação serve de justificativa para a exposiçãoda situação sofrida pela secretária em uma matéria publicada no Caderno Justiça. Marta não é citada como culpada pelo que aconteceu, em nenhum momento a matéria apresenta informações sobre sua vestimenta ou comportamento. Sua atitudeacaba servindo para que as mulheres na mesma situação entendam a importância de não se calar ao passar por este tipo de situação. Nas relações de gênero, "o poder foi salientado enquanto forma de silenciamento, submissão e opressão das mulheres". (SILVA, 1992 *apud* GIORDANI, 2006, p. 102).

A terceira matéria é do dia 20 de junho, assinada por Marcelo Bernardes, com o título: "No balanço do bimestre, Lilian sai lucrando", destacando que, após completar dois meses à frente do Jornal da Globo, a jornalista e apresentadora *Lilian Witte Fibe*, conseguiu levantar o Ibope no horário com seu esforço e dedicação, conferindo maior prestígio ao noticiário.A reportagem destaca uma foto de Lilian, aparentemente com um sorriso de satisfação, provavelmente por ter atingido seus objetivos e ter talvez superado as expectativas sobre seu profissionalismo. A matéria não faz comparação ou menção entre a jornalista e quem ocupava a bancada anteriormente.

Para Giordani (2006):

> As mulheres estavam longe de caracterizar a igualdade de oportunidades, o trabalho feminino foi acompanhado de um estigma de inferioridade que perseguiu as mulheres desde o início do processo de industrialização no Brasil. (GIORDANI, 2006, p. 76)

Nesse sentido, a matéria citada revela um certo avanço na representação da mulher na imprensa, já que a matéria mostra uma jornalista em posição de destaque no mercado de trabalho. Durante muito tempo, a imprensa retratou a mulher como mãe e dona de casa (PINSKY, 2014).

A quarta matéria é do dia 23 de junho do mesmo ano e trata de esporte com o título: "Mesmo insultada, Steffi dá show no jogo de estreia". Em Londres, um espectador, aos gritos, responsabilizou a tenista alemã Steffi Graf, primeira do ranking mundial de 1993, pelo que ocorrera com Monica Seles, outra tenista – ela foi apunhalada pelas costas no Torneio Aberto de Hamburgo em abril do mesmo ano por um torcedor fanático de Graf. A reportagem do caderno "Esportes" destaca a imagem da tenista em um de seus lances e traz uma declaração em que Graf afirma que, em Paris, o mesmo homem a havia molestado e que estava surpresa ao vê-lo na primeira fila. Tal situação parece corroborar com a afirmação de Giordani (2006, p. 105), para quem"condições de inferioridade e opressão feminina tem profundas raízes nas relações de gênero". A matéria destaca ainda que os organizadores não divulgaram a identidade do torcedor, deixando claro que a atitude da organização do evento foi apenas a de convidar o fanático a se retirar do local e que ele obedeceu sem problemas à ordem dada. Não houve informações sobre punições mais severas. Neste caso, é possível concordar com Giordani (2006, p. 106) quando este afirma que: "Graças às influências da cultura de fragilidade feminina, muitos homens veem-se legitimados a impulsionados a exercer a violência contra a mulher".

É possível perceber que as matérias estão relacionadas, sendo a primeira e a terceira falando sobre a mulher dentro do mercado de trabalho e também ratificando o que aponta Silva (1992 *apud* GIORDANI 2006, p. 111) as "dificuldades encontradas diante da subordinação, situação de dependência e desigualdade das mulheres, com preconceitos que reproduzem práticas discriminatórias".

A segunda e a quarta matéria estão relacionadas às formas de violência. Nesse sentido, Beauvoir (1970, p. 91) afirma que: "Na medida em que a mulher é considerada o Outro Absoluto, isto é, qualquer que seja sua magia, o inessencial faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito". Ou seja, segundo a autora, a reciprocidade e o respeito não são os mesmos entre homens e mulheres, tanto no trabalho, quanto na família, fortalecendo a desigualdade de gênero. Para Silva (1992 *apud* GIORDANI 2006, p. 111), "A maioria das sociedades contemporâneas, na vida econômica, familiar, política, religiosa e cultural, o poder e a dominação estão nas mãos masculinas e as mulheres estão em posição de opressão e subordinação".

Neste mesmo período, o jornal O Globo publicou apenas uma matéria que chamou a atenção, porém não tem relação com a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, que estava sendo realizada em Viena, de 14 a 26 de junho de 1993. A matéria do dia 14, assinada por Luiz Henrique Romanholli, apresentou a seguinte manchete: "Janet canta feminismo com limitações vocais". Um trecho do texto apresentava a seguinte declaração sobre o novo trabalho cantora Janet Jackson: "A voz de Janet é pequenininha". Seu trabalho foi comparado com o do cantor e seu irmão Michael Jackson. A declaração sobre a voz da artista que conseguiu, assim como seu irmão, ocupar uma posição dentro dos melhores álbuns americanos, de acordo com a Billboard[255], parece não ser o suficiente quando se fala das mulheres na indústria musical.

SegundoGiordani (2006, p. 111), "dentro desses subsistemas sociais, tais estereótipos sexistas (preconceito diferentes para cada sexo), se formam e se reproduzem quando os homens são valorizados por terem coragem e inteligência. Já as mulheres são vistas como desprovidas dessas qualidades viris". Nesse sentido, é comum no discurso jornalístico que as mulheres sejam, de alguma forma, comparadas aos homens.

Romani (1982 *apud* GIORDANI, 2006, p. 115) esclarece ainda que "a divisão sexual do trabalho e a consequente distribuição do poder e

[255] Revista americana especializada em informações dentro da indústria musical.

do prestígio, são construções socioculturais, e não biológicas que configuram no ser humano uma identidade de gênero".

Pesquisas desenvolvidas por Michel (1989 *apud* GIORDANI, 2006, p. 112) evidenciaram que: "muitas mulheres se privam de um imenso potencial de qualidades intelectuais e humanas, ignoradas ou desprezadas, favorecendo o seu sofrimento".

Ou seja, as mulheres têm grandes qualidades para acrescentar no mercado de trabalho. Porém, a diferença imposta pela sociedade diante da divisão dos cargos que deveriam ser ocupados apenas pelo sexo masculino ou pelo sexo feminino contribui para insatisfação profissional causada por estereótipos sociais.

Antes de afirmar que a voz de Janet Jackson era "pequenininha", Romanholli até apontou que a artista já tinha vendido mais de 16 milhões de seus álbuns anteriores, que ela tinha boas ideias e sabia escolher bem seus parceiros, porém se surpreendeu com a sua capacidade vocal. Em determinadas profissões, as mulheres parecem precisar sempre provar seu potencial e exigem-se delas sempre um esforço e uma dedicação a mais do que os homens.

É possível perceber ainda que, em meio a agressões e comparações, a justificativa será de que a violência de gênero se sustenta em um quadro de desigualdades sociais, que se expressam no marco do processo de produção e reprodução das relações fundamentais. Assim a Organização das Nações Unidas (ONU) tenta por meio de suas conferências, fazer com que Estados diminuam as desigualdades existentes em seus países, incentivando a criação de políticas públicas direcionada as mulheres.

Outro grupo de matérias analisado foi durante o período de realização da IV Conferência sobre Mulheres, em Pequim, de 03 a 08 de setembro de 1995. Duas notícias chamaram a atenção por se referirem ao evento. A primeira matéria foi publicada pelo jornal O Estado de São Paulo, assinada por: Paulo Sotero, no dia 03 de setembro, e trouxe a seguinte manchete: "Conferência de Pequim, Feministas querem passar dos planos à ação". O texto destacou o objetivo das mulheres em levar aos governos a necessidade de reafirmar e aprofundar os compromissos assumidos, trazendo a discussão sobre igualdade. Muitos países chegaram a criar mecanismos direcionados aos direitos das mulheres com acesso à educação, ao poder político e econômico, porém a maioria não saía do papel.

Além disso, a matéria ressaltou ainda que mulheres educadas tinham um maior controle sobre sua saúde reprodutiva, além da posição de países Islâmicos como Irã e Sudão, que negavam a igualdade entre os sexos em nome de suas tradições culturais.

Mais uma vez, percebemos o quanto a cultura influenciou e continua influenciando até hoje na luta das mulheres na busca pela igualdade. Um estudo conduzido por Doxsey (2001 *apud* GIORDANI 2006, p. 107) lembra que "a violência direcionada à mulher é reconhecida, cientificamente como uma questão de gênero, que preocupa tanto a entidade governamentais como as não governamentais, empenhadas em conquistar a cidadania sem violência". Embora importantes, ainda não se alcançou o que se desejava, de fato, que é igualdade de direitos entre homens e mulheres.

A segunda matéria foi publicada pelo jornal O Globo, no dia 06 de setembro, destacando a realização da IV Conferência Mundial sobre Mulheres e a presença de Hillary Clinton, que ocupava o posto de primeira-dama, por ser casada com o ex-presidente dos Estados Unidos da América (EUA) Bill Clinton. Além de Hillary, o texto se referiu a Ruth Cardoso, que ocupava o posto de primeira-dama, casada com o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com a matéria, a presença de Hillary Clinton foi considerada polêmica após a declaração do senador americano Bob Dole, de que a viagem de Hillary era "um verdadeiro desperdício do dinheiro dos contribuintes". A posição de Dole referindo-se a Hillary pode estar ligada à necessidade dos homens em assumir uma dominação sobre as mulheres. Pela posição ocupada por Hillary, podemos citar queSaffioti (1994 *apud* GIORDANI 2006, p. 151) que afirma: "A violência contra a mulher, que de modo geral, é praticada pelo homem, não tem como propósito eliminá-la fisicamente, mas dominá-la mantendo sob seu controle".

A conferência mundial sobre a mulher constituiu um marco inquestionável na luta pelos direitos femininos. O documento final do evento, a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, foi, sem dúvida, importante em função dos números de países participantes e pelos avanços conceituais e programáticos que contribuíram para melhorar a situação da mulher e a criação de políticas públicas.

A edição do dia 10 de setembro de 1995, no jornal *O Estado de São Paulo,* apresentou uma matéria com o título: "Feminismo no país é

original, diz Ruth Cardoso". Assinada por Paulo Sotero, o texto apresenta uma entrevista Ruth Cardoso. A então primeira-dama chefiou a delegação do Brasil na IV Conferência sobre Mulheres e chamou a atenção a seguinte pergunta: *O que lhe dá o poder que a senhora tem?*

A ex-primeira-dama respondeu da seguinte forma:

> O que me dá legitimidade nessa posição de presidente do Conselho da Comunidade Solidária é que eu tenho uma carreira, que eu estudei essa questão da pobreza e dos movimentos sociais. Eu me sinto confortável de chefiar esse conselho porque acho que sou reconhecida pelos meus pares como uma pessoa que está qualificada para isso e que é igual a eles. (O Estado de São Paulo, 10 de setembro de 1995)

Quando Ruth Cardoso defende sua formação para justificar o lugar onde estava e suas atitudes para não ser talvez julgada pelos que a acompanhavam. É possível corroborar suas afirmações através da fala de Giordani (2006, p. 91), quando ele esclarece que: "A organização de mulheres de classe média e de nível universitário auxiliou o movimento feminista em suas reivindicações".

Para Soihet (2005 *apud* MEDEIROS 2012, p. 111), "a imprensa teve papel importante na luta por reivindicações dos movimentos de mulheres e feministas, seja abrindo espaço, ou em número maior ratificando os papéis e limites relativos à atuação das mulheres na sociedade".

A última matéria analisada respeito à promulgação da Lei Maria da Penha. Com a finalidade de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, o Brasil deu um grande passo importante com a publicação da lei nº 11.340/2006-Lei Maria da Penha, de 7 de agosto de 2006, decretada pelo ex-presidente do Luiz Inácio Lula da Silva. A lei recebeu este nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, mulher brasileira que lutou pela condenação de seu agressor, após sofrer tentativa de homicídiopelo ex-marido e ter seu caso estudado pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O jornal O Globo publicou uma matéria no dia 8 de agosto do mesmo ano, destacando a publicação da lei em diário oficial, com o título: Governo *aumenta pena para a violência doméstica*. Com a lei, a pena para os agressores passou de seis meses a um ano para até três anos de prisão e sem direito a pagamento de multas ou doação de cestas básicas.

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), durante o ano de 2010, foram registrados 108.491 atendimentos na Central de Atendimento à Mulher, pelo 180, no primeiro

semestre. Casos como estupro, exploração e assédio no trabalho aparecem em 5º lugar com 2.318 casos em 2010. As práticas de violência moral, difamação, calúnia e injúria foram 12.608 também em 2010. É comum a sociedade se referir às vítimas de violência, compalavras de punição, ou ser vitimizada.

A importância dada à publicação sobre a criação da lei Maria da Penha por um jornal conceituado dentro da sociedade, faz com que a imprensa cumpra seu papel informativo e também reflexivo, já que citava uma lei feita para punir os agressores. Mas, apesar da matéria destacar uma declaração do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva dizendo: "acho que a impunidade acabou", passaram-se vários anos e continuamos vendo a imprensa retratar violência contra a mulher.

4. Considerações finais

A análise das matérias jornalísticas possibilitou uma reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, com destaque para o mercado de trabalho. Podemos afirmar que a imprensa, ao destacara presença da mulher no mercado de trabalho, realizando tarefas com comprometimento e dedicação, sentem o peso da comparação de suas funções quando subordinadas a um homem. A presença de Hillary Clinton sendo declarada como desperdício de dinheiro dos contribuintes, por um senador americano em um evento promovido pela ONU, para tratar dos direitos das mulheres, por exemplo, comprova a relação de poder adotado ao longo de muitos anos na sociedade pelo homem diante da mulher.

Mesmo com as conquistas alcançadas pelas militantes femininas ao longo de anos e debates nas conferências realizadas para que fosse compreendido que o direito dos homens deve ser entendido como direitos de todos os indivíduos, alguns Estados não reconhecem tais direitos, com justificativas sem nenhum fundamento, como a de que defender determinado direito interferiria em sua cultura, por exemplo.

A participação do Brasil nas diversas conferências das Nações Unidas fez com que o país assumisse um dos compromissos primordiais no sentido de assegurar os direitos das mulheres. O destaque da imprensa diante de assuntos como assédio sexual, agressão dentro do esporte e a apresentação diante da promulgação da lei Maria da Penha revela o compromisso ético que a imprensa deve assumir ao promover debates na sociedade.

Nesse sentido, o que esperamos é que a imprensa se dedique a cada dia mais em falar sobre a violência de gênero, e como ela acontece de fato. Esperamos ainda que a imprensa seja sempre pautada na igualdade dos sujeitos e com base no direito à informação de todos que convivem em sociedade. A desigualdade entre os sexos não pode ser, portanto, caracterizada como algo natural, para que a sociedade compreenda e promova relações democráticas entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ALTERMAN, E. *Violência contra a mulher e políticas públicas*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, p. 87-98, 2003. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300006. Acesso em: 12 abr. 2017.

AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n 3, p. 101-12, São Paulo, 2008.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*: fatos e mitos. Paris: Difusão Europeia, 1970.

FALCÃO, M. História-Direitos humanos, 60 anos depois. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 06 abr. 2009. Disponivel em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1222:reportagens-materias&Itemid=39. Acesso em: 7 de jan 2021.

GIORDANI, A. T. *Violências contra a mulher*: contexto socioeducacional. caracterização e consequência da violência na vida da mulher. São Paulo: Yendis, 2006.

MAGAZINE, T. *Adesivos de Dilma com pernas abertas são a nova moda contra a presidente*. Progmatismo Político, 02 jul. 2015. Disponivel em: http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/07/adesivos-de-dilma-com-pernas-abertas-sao-a-nova-moda-contra-a-presidente.html. Acesso em: 24 maio 2017.

MEDEIROS, Luciene. *Em briga de marido e mulher, o Estado deve meter a colher*: políticas públicas de enfrentamento à violência doméstica. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Reflexão, 2016.

MEDEIROS, Luciene Alcinda de. O processo de criação e implementação do Cedim: a institucionalização das demandas dos movimentos de mulheres e feministas. *Caderno do Desenvolvimento*, v. 7, n 10, p. 103-23, Rio de Janeiro, jan-jun. 2012.

MEDEIROS, Luciene Alcinda de. "Quem ama não mata": A atuação do movimento de feministas fluminense no enfrentamento da violência doméstica contra a mulher perpetrada pelo parceiro íntimo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, p. 01-16, São Paulo, jul. 2011.

PINKSY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTO, M.; NOGUEIRA, C. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de Direitos Humanos e saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 04 abr. 2008. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000300011. Acesso em: 10 abr. 2020.

PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*: mulheres dos anos dourados. São Paulo: Contexto, 2009.

"– VOCÊ QUER A BUNDINHA?" – A CONSTRUÇÃO DO DESLIZAMENTO DO SENTIDO EM ANÁLISE DO DISCURSO

Alguimar Amancio da Silva (UEMS)
alguimaral@hotmail.com
Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

RESUMO

O referencial deste trabalho é a Análise do Discurso, de linha francesa, cujo fundador é Michel Pecheux. A Análise do Discurso é o nosso instrumental teórico-metodológico para compreender como o discurso de Acadêmicos de Pós Graduação, nível Mestrado, em situação de prática discursiva, produziu um determinado efeito de sentido, em determinada condição de produção do discurso. A Análise que busco desenvolver é sustentada pela proposição de correlacionar condições de produção do discurso, funcionamento do discurso e efeito de sentido, decorrentes das posições sujeito e constituição do discurso. O trabalho foi concebido a partir da observação e participação em uma determinada prática discursiva, em situação de descontração, em um ambiente universitário. É nosso propósito responder as interpretações pertinentes e relativas a esse momento, bem como identificar e compreender, as condições de produção dos deslizamentos dos sentidos ali presentificados. Partimos do pressuposto que ali ocorreu uma prática discursiva sobre um discurso de natureza lúdica e que a Análise do Discurso é que nos possibilitará, em razão do conceito de funcionamento do discurso, Formação Discursiva e Formação Imaginária, compreender o efeito de sentido decorrido em razão de sua ambiguidade e suas marcas de polissemia. Concebendo a brincadeira em grupo, como algo necessário e indispensável ás relações humanas, o objetivo deste trabalho é analisar o efeito de sentido dessa prática discursiva, enquanto uma atividade de humor que promove quebra de regras dentro da sociedade. Interessa-nos analisar o funcionamento do discurso lúdico, o efeito do deslizamento do sentido decorrente de seu caráter polissêmico, em um certo acontecimento que situou os sujeitos envolvidos, espaço público, simultaneamente em duas posições: sujeito acadêmico e sujeito amante. Enfim o objetivo deste trabalho é analisar a construção do efeito do deslizamento do sentido, provocado por essa prática discursiva, em situação de descontração, pelo funcionamento do discurso lúdico.

Palavras-chave:
Polissemia. Discurso lúdico. Deslizamento do sentido.

ABSTRACT

The reference of this work is Discourse Analysis, of French line, whose founder is Michel Pecheux. Discourse Analysis is our theoretical and methodological tool to understand how the discourse of Graduate Students, Master level, in a situation of discursive practice, produced a certain effect of meaning, in a certain condition of discourse production. The analysis that I seek to develop is supported by the proposition of correlating conditions of discourse production, discourse functioning and effect of meaning, resulting from the positions subject and constitution of the discourse. The work was conceived from the observation and participation in a determined discursive

practice, in a relaxed situation, in a university environment. It is our purpose to answer the pertinent and relative interpretations of that moment, as well as to identify and understand, the conditions of production of the slips of the senses presented there. We start from the assumption that there was a discursive practice on a playful discourse and that Discourse Analysis is what will enable us, due to the concept of discourse functioning, Discursive Formation and Imaginary Formation, to understand the effect of meaning elapsed due to its ambiguity and its polysemy marks. Conceiving group play as something necessary and indispensable to human relationships, the objective of this work is to analyze the effect of meaning of this discursive practice, as an activity of humor that promotes breaking of rules within society. We are interested in analyzing the functioning of the Playful Discourse, the effect of the sliding of the sense resulting from its polysemic character, in a certain event that placed the subjects involved, public space, simultaneously in two positions: academic subject and loving subject. Finally, the objective of this work is to analyze the construction of the effect of the sliding of the sense, provoked by this discursive practice, in a relaxed situation, by the functioning of the ludic discourse.

Keywords
Polysemy. Playful speech. Sliding of the sense

1. Corpus

Horário de intervalo na Universidade. As senhoras estavam sentadas em cadeiras, numa mesa da cantina. Quando me aproximei, uma delas brincou comigo, dizendo: "– Você quer a bundinha?". Sobre a mesa havia um pacote de pão de forma. Ante o meu espanto, ela apontou rindo, o pacote. A "bundinha" a que ela se referia era a parte inicial ou parte final do fatiamento do pão de forma. Não pude deixar de rir! Elas riam também! Nesse momento aproximou-se um outro colega do sexo masculino e elas, novamente, repetiram a brincadeira: "– Fulano, você quer a bundinha?".

Ele fingiu ligeiro espanto e indagou: "– De quem?". A gargalhada foi geral. Voltei a intervir na brincadeira, dizendo: "– Bom seria se tivesse manteiga!".

Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto.

2. Breve história sobre a Análise do Discurso

A Análise do Discurso – doravante AD – surgiu na França, no início dos anos 60, a partir das teorias de Michel Pecheux. O seu esboço, ou seja, os primeiros estudos sobre o texto advêm do século XIX, com a semântica histórica. Um outro estudo sobre a compreensão da lógica in-

terna e da análise do conteúdo do texto é feito pelos formalistas russos, no início do séc. XX. Os estudos da semântica histórica e dos formalistas russos, ainda que realizados de maneira superficial, foram importantes na formação da AD.

No entanto, segundo Mussalin (2004) para compreender a gênese dessa disciplina:

> […] é preciso compreender as condições que propiciaram sua emergência. Maldidier (1994) descreve a fundação da Análise do Discurso, através das figuras de Jean Duboes e Michel Pecheux. Duboes, um linguista, lexicólogo, envolvidos com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia. (MUSSALIN, 2004, p. 10)

A França, um país de forte tradição no estudo literário, vivia uma intensa inquietação político-social, no início dos anos 60. Essa inquietação, na esfera política, era bem marcada pelo discurso de direita versus discurso de esquerda.

Para analisar esses discursos, a AD foi se desenvolvendo, buscando superar o conceito puramente linguístico, a palavra, a frase, a parte puramente gramatical da língua.

A AD foi concebendo uma práxis que abordava outros aspectos do discurso, além do contexto imediato da enunciação, os fatores e elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que permeiam a produção de um discurso.

Para tanto a AD, fez uso de três áreas do conhecimento: Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

É a partir da confluência dessas três áreas que a AD analisa o sentido no campo da Língua e da Linguagem.

3. Condições de Produção do Discurso

O *corpus* desse trabalho é constituído de um acontecimento, uma prática discursiva, ocorrida em um momento de descontração, intervalo de aula, período matutino, do Curso de Pós-graduação, nível Mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, primeiro semestre, ano de 2018.

Os sujeitos envolvidos no acontecimento somam cinco pessoas, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Suas idades são superiores a vinte e cinco anos e são alunos regulares do referido curso.

4. Construção da Análise

O nosso trabalho de análise foi feito a partir dos seguintes recortes de enunciados e efeitos de sentidos presentes no acontecimento:

> "– Você quer a bundinha?" (Enunciado 1)
>
> "Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto." (Construção do sentido)

Anota-se, entretanto, que almejando realizar a Análise, da maneira mais didática possível, desenvolvemos nossa proposta, abordando o enunciado em questão, tomando em consideração, as seguintes perspectivas:

> Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra.
> A transgressão de norma do enunciado:
> "– Você quer a bundinha?"
> A quebra de regras na Posição Discursiva do enunciador de:
> "– Você quer a bundinha?
> Formação Discursiva, Formação Imaginária, Relação de Força, Mecanismos de Antecipação, nos propósitos do Enunciador de:
> "– Você quer a bundinha?"
> A construção do sentido ambíguo no discurso:
> "– Você quer a bundinha?"

5. Desenvolvimento

5.1. Análise do Enunciado

Segundo Gregolin (2003):

> [...] as redes de memória são diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocando insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. (GREGOLIN, 2003, p. 51)

Ambundo pra Bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra

> *...como na palavra, palavra, a palavra*
> *estou em mim*
> *e fora de mim*
> *Quando digo que você parece que não*
> *Você diz em silêncio o que eu não desejo ouvir...*
> (Caetano Veloso, Outras palavras)

Palavra é um termo, um vocábulo, uma expressão por um grupo

de fonemas com uma significação. (Dicionário)

Considerando essa definição de palavra, pinçamos do enunciado:

> –_Você quer a bundinha?", a palavra "bundinha", enquanto, presente no discurso, no enunciado, com a intenção de analisar a opacidade, origem e o sentido, advindo de sua inscrição na memória.
>
> [...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre um discurso." (ORLANDI, 2015, p. 41)
>
> [...] esse dispositivo visa deslocar o olhar do leitor do atravessamento pela ideologia (em que o sentido apareceu já-la na transparência da linguagem para a posição do analista: não competente, mas deslocada em que o efeito da exterioridade , o da alteridade do sentido, sua determinação histórica, seja tomado em conta, [...] (ORLANDI, 2015, p. 171)

Bundinha é um diminutivo da palavra bunda, que no dicionário se apresenta como substantivo feminino, sendo sinônimo de nádegas; porém em AD, digamos, essa definição enciclopédica é um olhar superficial sobre a palavra. Em AD, buscamos a opacidade da palavra, a sua opacidade, sua história e o sentido que a palavra adquire enquanto parte de um discurso. A falsa transparência enquanto sinônimo de nádegas, parte posterior do corpo humano, não satisfaz o analista do discurso. Partindo então do pressuposto que AD é uma disciplina que possui uma relação com a Linguística, servimo-nos desta, para darmos início ao trabalho intelectual.

A palavra bunda é um signo (une um conceito e uma imagem acústica, sendo essa união realizada de maneira arbitrária) transformado/nascido no Brasil, devido ao deslocamento de relações, no caso, a analogia (combinações novas de elementos fônicos derivados de formas mais antigas).

Segundo Pecheux (1990), as palavras têm seu sentido num discurso que remete a ocorrências anteriores. A etimologia nos faz saber que a palavra bunda é de origem africana e advém da abreviação de quimbundu (kimbundu).

Quimbundu está ligado ao Brasil e à época da escravidão. Tribos de várias regiões da África foram sequestradas e trazidas ao Brasil para servir como escravos. As tribos sequestradas da região de N'gola (Angola) eram os ambundos e seu idioma era o kimbundu. O kimbundu era a língua tradicional do antigo reino N'gola.

Os navios negreiros cumpriam com sucesso sua aterradora missão, que era a de sequestrar povos africanos e trazer em condições desu-

manas para o Brasil, para ser vendidos como escravos. Vieram para o Brasil, sequestrados, povos de várias partes da África. Provindos todos os escravos da África, ainda que todos negros, apresentavam fenótipos (conjunto de características, morfológicas e fisiológicas, observáveis de um organismo) característicos em cada tribo. Uma dessas tribos era nominada como ambundos. Enquanto escravos no Brasil, os ambundos passaram a ser conhecidos como bundos. Os escravos bundos, enquanto característica fenotípica tinha a região glútea sólida, globular e avantajada em relação aos portugueses e outras tribos de escravos. Por conta da condição de escravos, os negros e negras vestiam roupas de algodão cru.

Vestimentas essas completamente diferentes das senhoras portuguesas, cujo costume europeu preconizava vestidos de manga longa, gola alta, anáguas e chapéu.

Por conta da roupa de algodão cru que realçava os contornos do corpo, ao passar por uma escrava da tribo dos ambundos, nominada no Brasil como bunda, os portugueses diziam: "– Que bela bunda!"

Esse discurso de admiração/desejo era o passaporte para o homem branco português fazer da escrava seu objeto de desejo e satisfação sexual, numa relação quase sempre não consentida, ou seja, a violação, o estupro.

> Reduzida à condição de escrava, a mulher negra foi durante o período colonial, um instrumento de trabalho forçado, dentro das casas, na lavoura, nas minas, no comércio. Enquanto a mulher branca era mantida sob rigorosa vigilância moral, para as respeitadas funções de esposa e mãe, a sociedade sujeitava a mulher negra ao abuso sexual do homem branco e adotava o estupro da escrava negra como instrumento de afirmação da virilidade machista do colonizador branco" (RODRIGUES, 2011, p. 56-7)

Temos então que tal discurso: "– Que bela bunda!", "(…) a considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária" (ORLANDI, 2015, p. 32), o desejo manifesto e a liberdade do abuso sexual praticado pelo homem branco contra a negra em situação de escravidão, significava que a escrava, consensualmente ou não, seria vítima de suas investidas e posse sexuais. "Sujeitos ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantém a linha, se detêm junto ás margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem.." (ORLANDI, 2015, p. 51).

Decorrido mais de quinhentos anos de descobrimento do Brasil, o

discurso "– Que bela bunda!", fez seu percurso, se mantendo, parando junto à margem, ultrapassando seus limites, transbordando, refluindo, e nos chega até os dias de hoje, com o mesmo sentido, dos tempos do Brasil Colônia de Portugal, de admiração mesclado com desejo sexual.

6. O discurso que "vaza" – A transgressão de normas do enunciado: – Você quer a bundinha?

Em uma sociedade, os sujeitos e os discursos passam a circular necessariamente em uma ordem com certa estabilidade, pelos regimes de regulamentação institucionais, e científicos que distinguem o verdadeiro do falso, o que pode e o que não pode circular como um dado prévio" (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Por isso é que

> [...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa. (FOUCALT, 1998, p. 9)

As Instituições busca cercar com muros altos e normas rígidas, o comportamento e os discursos sexuais. A sociedade autoriza o discurso e a atividade sexual, somente entre pessoas adultas, somente entre quatro paredes. As interações, jogos, brincadeiras, as realizações de desejos e fantasias sexuais deve ser restrito à intimidade dos casais.

Porém Orlandi, nos alerta que o discurso, através de seu funcionamento, pode romper barreiras presentes na sociedade. Para tanto, ao fazer uso da língua, o enunciador pode optar por tipos diferentes de discursos.

Orlandi nos chama atenção para a Tipologia dos Discursos, elencando-os em três modalidades: O Discurso Autoritário, o Discurso Polêmico e o Discurso Lúdico.

Segundo Orlandi, tal distinção não é algo estanque, sendo possível que em algumas situações os Enunciadores do discurso tende a mesclar seus discursos; ou seja, um discurso essencialmente puro, de acordo com uma só tipologia não é comum. O mais correto talvez seja, caso precisemos, por razões didáticas e outras afins, classificá-los de acordo com o funcionamento destes.

Suas denominações ou enquadramento em determinada tipologia se dá em razão do seu modo de funcionamento.

Os modos de funcionamento que possibilita a classificação de um determinado discurso, segundo o seu funcionamento, tem estreita relação com a presença da Parafrásica ou da Polissemia.

O discurso autoritário é aquele em que a Polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; a saber voltando ao episódio que estamos nos propondo analisar, ao invés do enunciador ter dito "– Você quer a bundinha?", ter ordenado: "– Coma este pedaço de pão de forma!". Tal afirmação, de modo imperativo, mudaria completamente a relação e o sentido atribuído à brincadeira, não flertaria com os sentidos dos envolvidos.

O enunciado, realizado na forma imperativa e pão de forma como pão de forma, estaria impondo ou determinando ao interlocutor uma obrigação.

Pão de forma enquanto pão de forma é uma forma parafrástica, onde o que se é, simplesmente é, não deixando margens para a flutuação dos sentidos presentes na alusão a parte final do pão de forma como "bundinha".

O discurso autoritário, como podemos perceber num enunciado autoritário, "– Coma este pedaço de pão.", é essencialmente parafrástico.

Discurso polêmico é o discurso em que a Polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, uma relação tensa de disputa pelos sentidos.

Este tipo de funcionamento do discurso, provavelmente, se presentificaria na brincadeira, se o enunciado tivesse sido: "– Você não acha essa parte final do fatiamento do pão de forma parecido com uma bundinha?".

No discurso polêmico, quase sempre há uma pergunta ou afirmação peremptória de um determinado ponto de vista ou opinião que provoca a reação controversa do interlocutor a respeito de um objeto ou assunto. Um interlocutor demasiado religioso se recusará a ver similaridade entre a parte final de um pão de forma e uma parte do corpo humano. Para o religioso tal conotação implica em admitir um desejo e concepção mundana e sexualizada de coisas e objetos, que muitas religiões, radi-

calmente rejeita, em razão de sua motivação e crenças espirituais.

Já, o discurso lúdico é aquele que a Polissemia esta aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos. No enunciado "– Você quer a bundinha?" (…), há uma flutuação dos sentidos dos envolvidos. O discurso lúdico é o que a Polissemia esta aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos.

O enunciado, que estamos analisando – "– Você quer a bundinha?", ao ser proferido no pátio de uma Universidade Pública, a céu aberto, à luz do dia, foi uma transgressão ao estabelecido, àquilo que é "educadamente recomendável". No entanto, é preciso observar que a sua realização foi possível devido à prática discursiva, num momento de descontração, onde o enunciador fez uso da Polissemia, para provocar o riso pela dubiedade do sentido do discurso, Um sentido que emerge e submerge ao mesmo tempo. Um sentido que escapa ao pão de forma que está sendo oferecido, mas ainda é o pão de forma que está sendo oferecido. A bundinha do pão que está sendo oferecido pela prática discursiva e o sentido sexual da palavra bundinha, que é historicamente nos dado.

O sentido sexual que o discurso provoca com "– Você quer a bundinha?", e uma bundinha de pão de forma que nos é oferecida para comer, onde ciente da dubiedade do sentido do discurso, em tom de brincadeira, um dos interlocutores envolvidos, pergunta: "– De quem?". Logo então o pão de forma é apresentado. Ainda que apresentado o pão de forma, ainda paira uma malícia no ar, uma sensação de que por um momento, estava sendo dito, algo que não é comum de se dizer, não é frequente em brincadeira de homens e mulheres, que não é típico de uma mulher propor a um homem uma fantasia sexual, em lugar público. A transgressão ao que é da intimidade entre quatro paredes, se tornou possível em razão do tipo de discurso empregado. Foi o discurso lúdico e a prática discursiva realizada, que possibilitou a flutuação/submersão dos sentidos, onde o sentido, parecendo estar num lugar, parecia estar em outro, por conta do caráter polissêmico do discurso utilizado, que rompeu a barreira do "educadamente recomendável", da dita "normalidade", "vazando" por entre as interdições do comportamento e discurso sexual, dentro da sociedade.

7. *A quebra de regras na Posição Discursiva no enunciado: "– Você quer a bundinha?"*

O conceito de Formação Discursiva – "aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada", é dos mais importantes para a AD. O sentido do discurso advém também das posições discursivas dos enunciadores, pois "... podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocados em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2015, p. 44).

Vimos, no início desse trabalho, Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra, que o enunciado em questão "– Você quer a bundinha?", tem um sentido sexual e que sócio-historicamente, as provocações, propostas sexuais, em uma sociedade machista, como a sociedade brasileira, são discursos proferidos pela posição discursiva masculina.

A posição discursiva masculina é quem "deve", antever, propor, cantar, conquistar, assediar a mulher. A posição discursiva homem é quem "detêm", esses direitos e prerrogativas em assuntos de ordem sexual.

Observemos, no entanto, que o enunciado no episódio descrito foi foi proferido por uma mulher. Tal enunciado, em situação de descontração, subverte à lógica costumeira dos discursos "cabidos" ás posições discursivas homem/mulher.

Uma mulher fazendo uso do discurso sexual, para propor com malícia, uma brincadeira que se assemelha uma "cantada, assumindo com irreverência e humor, a posição discursiva homem, promove uma quebra de regras dentro da sociedade.

8. *Formação discursiva, formação imaginária, relação de força, mecanismos de antecipação, nos propósitos do enunciador de "– Você quer a bundinha?"*

Os discursos são complexas interações de sentido entre os interlocutores. O sentido é concebido e apreendido pela ação do discurso que envolve fatores, tais como: formação discursiva – doravante fd –, formação imaginária – doravante fi –, relação de forças e mecanismos de antecipação.

Em síntese, temos que, se um locutor fala algo para um interlocutor, em um dado momento, em uma dada situação, esse locutor fala de uma determinada posição discursiva (pai, mãe, operário, professor, e etc.); sendo que simultaneamente, o interlocutor, reconhece ou fica a par dessa posição discursiva. As posições discursivas são ou foram construídas sócio-historicamente, depreendo delas uma FI.

A FI está presente no discurso e dela decorre uma relação de força sobre o que esta sendo dito pelo locutor. A essa relação de força da Posição Discursiva que se assenta sobre uma FI, é que se dará a interlocução, ex: a autoridade do padre nos ofícios religiosos, o saber médico na prescrição de uma receita, o cumprimento da sentença determinada pelo magistrado a ser cumprida pelo réu, etc.

As Fds das posições discursivas provêm das relações de força decorrente das Fis.

Enquanto o discurso acontece, as posições discursivas, as relações de força, as Fis, estão em jogo e são mobilizados pelo interlocutor, mecanismos de antecipação que vai orientar a sua resposta (Quem é ele pra me falar assim? Ao dizer isso, ele está pensando isso, então devo responder assim ou assado). No instante que ao dar a resposta, o interlocutor se torna locutor e vice-versa, o antes locutor também vai mobilizar sua resposta de acordo com o, agora, locutor, fazendo uso desses mecanismos de interações presentes na interlocução.

Sendo assim temos que as interações discursivas pressupõem esse revezamento de papéis, locutor e interlocutor, tendo como suporte as posições discursivas, as Fds, Fis, as relações de força e os mecanismos de antecipação, que envolve, (quem é que está me falando? De onde está me falando? O que está me falando?) nossos sentidos sobre o que esta sendo dito e por quem, resultando em nossa resposta.

Retomando o enunciado: "– Você quer a bundinha?" e o conceito de FD (aquilo que deve e pode ser dito por um sujeito em uma posição discursiva, em um momento dado em uma conjuntura dada), temos que tal enunciado, é pertencente ás Fds das fantasias e desejos sexuais e "só pode ser dito" entre quatro paredes ou em "cantadas", por uma posição discursiva (amante/prostituto ou importunador), em um momento dado (preâmbulo ou conjunção carnal) em uma conjuntura dada (filmes adultos, revistas pornográficas, intimidades sexuais, realização de fantasias e ou desejos sexuais).

O enunciador ao assumir o uso do discurso lúdico, assumindo a posição discursiva amante e ou prostituto, não estando no contexto entre quatro paredes, sendo mulher assumindo a posição discursiva homem, ela tem o propósito de causar o embaraço e o riso dos presentes. O mecanismo da antecipação, acima descrito, lhe permite antever a flutuação dos sentidos que a prática discursiva irá proporcionar aos elementos masculinos envolvidos.

Os interlocutores recebem o discurso com estranheza e embaraço, pois a posição discursiva assumida pelo enunciador está destituída da FI, típica dos enunciadores desse tipo de FD, amantes, prostitutos, homens importunadores.

Apesar da flutuação dos sentidos provocado pelo tipo e funcionamento do discurso, a inadequação da FD, a ausência da FI e sua relação de força que dá peso e veracidade a um discurso, os interlocutores constatam que só pode ser uma brincadeira, pois para a AD ,

"(…) a relação metafórica ou parafrástica só se sustenta em decorrência de uma certa história do campo discursivo a que o cliente se refere/pertence (…) – ou seja para a AD, se o sentido não pode ser prévio ou fixo em termos de língua, pode sê-lo, mais ou menos próximo ou mais ou menos já dado em termos de discurso. É só assim que determinadas formulações são reconhecidos como pertencendo a um certo discurso." (GREGOLIN, 2003, p. 39).

9. A construção do sentido ambíguo no discurso: "– Você quer a bundinha?"

A produção de sentido em um dado discurso decorre da ação de decorre de variados fatores, entre os quais, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos.

No processo parafrástico, temos um retorno ao mesmo espaço do dizer, e o sentido já se encontra ali nesse dizer, engendrado pela história, pois é "apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá (GREGOLIN, 2003, p. 42).

Em todo dizer há um dizível que diz respeito à memória, "....as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas com outras formulações" (GREGOLIN, 2003, p.42).

Já, os processos polissêmicos estão relacionados ao deslocamento, às rupturas nos processos de significação. A Polissemia é marcada pela possibilidade de um algo que escapa no dizer, de um jogo onde o equívoco pode dar as cartas no discurso.

E é dessa junção do parafrástico e do polissêmico que se dá a construção do sentido ambíguo no discurso "– Você quer a bundinha?".

O sentido parafrástico da palavra bundinha, nos é dado historicamente, nos remetendo para o discurso de natureza sexual. A oferta da bundinha e a maneira como é primeiramente aventada no discurso, envolve um sentido de realização de propostas de fantasias sexuais. Há no discurso uma incitamento, uma alusão, um discurso que provoca, brinca, joga com o sentido sexual da oferta, assentado sobre a o sentido da palavra historicamente dado.

Ao ser mostrado o pão de forma e relacionar a primeira oferta, com sentido sexual, à uma fatia de pão que serve para alimentação, há um deslizamento do sentido sexual para o sentido de alimentação. Mas um sentido que é ambíguo, posto que a parte final do pão de forma "empiricamente" denominada pela sociedade como bundinha do pão. Temos então um deslizamento dos sentidos, onde não sabemos bem de qual bundinha está se falando, pois pode tanto ser uma como a outra, a sexual ou a alimentação. Essa polifonia, esses dois sentidos, essas duas vozes que se entrecruzam no discurso, ocasionada pela paráfrase e pela polissemia, é que causa o humor e o riso da situação.

10. Considerações finais

O humor, representado nas *charges*, *cartuns*, piadas, *memes*, caricaturas, crônicas e outros, está presente em todas as esferas da vida em sociedade. O riso provocado pelo humor promove o alívio de tensões e o bem-estar das pessoas. Entretanto é oportuno afirmar que o humor é um veículo que tem a capacidade de ser usado para fazer críticas, denúncias, sobre o funcionamento da sociedade. Ao destacar e evidenciar com o "exagerado" das situações sociais cristalizadas, conservadora-mente perpetuadas, ele pode denunciar/criticar, falar de coisas sérias, que a sociedade omite ou reluta em discutir.

O ridículo, o bizarro, a idiotice, presentes em comportamentos e atitudes sociais, podem ser enfocados e mostrados nas mídias sociais e televisivas, por intermédio do humor.

Nesse sentido, o discurso que analisamos é uma crítica/denúncia, de maneira humorada, sobre uma situação social, sobre cristalização de posições discursivas e discursos, questões sexuais, que tem hora e lugar marcados, locais específicos, para circular.

Esperamos que a análise desenvolvida tenha sido suficiente capaz de mostrar que o discurso foi utilizado como uma ferramenta para a promoção da descontração e o riso, enquanto que paralelamente à margem e emanando desse discurso, um sentido de como a sociedade brasileira está edificada em discursos e posições discursivas marcadamente masculinos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFCAS

GREGOLIN, Maria do Rosário. Baronas, Roberto (Org.). *Análise do Discurso*: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas. Pontes, 2015.

ACHARD, Pierre. Papel da Memória. Trad. e Introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel, 1938-1983. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas. Pontes, 2015.

RODRIGUES, Marlon Leal (Org.). *Análise do Discurso na graduação*: teoria & prática. Dourados: Nicanor Coelho-Editor, 2011.

VOGAIS PRETÔNICAS EM UM FALAR DO NOROESTE FLUMINENSE

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO

Discutem-se, nesse texto, resultados de uma investigação preliminar acerca do vocalismo pretônico em uma cidade do Noroeste Fluminense do Rio de Janeiro, a partir da leitura monitorada de moradores do município de Italva, uma comunidade de fala, até onde se sabe, ainda não investigada. O objetivo geral dessa sondagem é mostrar as normas de uso das pretônicas anterior e posterior, por meio de um viés experimental. Os resultados apontam para a tendência à manutenção desses fonemas com concretização média.

Palavras-chave

Pretônicas. Vocalismo. Alteamento/manutenção

ASTRATTO

In questo testo, vengono discussi i risultati di un'indagine preliminare sul vocalismo pretonico in una città nel Nord-ovest di Rio de Janeiro, sulla base della lettura monitorata dei residenti di Italva, una comunità parlante, per quanto ne sappiamo, ancora non indagata. L'obiettivo generale di questa indagine è mostrare le regole di utilizzo del pretonico anteriore e posteriore, attraverso un bias sperimentale. I risultati indicano la tendenza a mantenere questi fonemi con un completamento medio.

Parole-chiave:
Pretoniche. Vocalismo. Elevazione/manutenzione

1. Introdução

Analisa-se, neste texto, a variação das vogais médias pretônicas, a partir da leitura gravada de moradores do município de Italva, Noroeste Fluminense. Focaliza-se o fenômeno de alteamento/preservação dessas vogais, a partir de um experimento que focaliza palavras providas desse quadro vocálico. Todos os informantes foram convidados a ler as mesmas palavras, o que aponta para o problema geral desta investigação preliminar.

O problema central que motiva essa pesquisa é – *Quais seriam as tendências ao alteamento ou à preservação das vogais médias pretônicas em função de serem testadas as mesmas palavras?* Lida-se aqui com um

aparente problema já revelado em diferentes estudos. O estudo de Callou *et al* (1991), por exemplo, não possibilitou a análise do alteamento de vogais médias com relação à nasalidade, uma vez que o número de vogais nasais coletadas foi bastante inferior ao de vogais orais, além de, entre aquelas, o número de vogais nasais anteriores ter sido maior que o de vogais nasais posteriores.

Esse estudo realizado com base no falar culto carioca apresentou como resultado geral a tendência à improdutividade da elevação das médias pretônicas. Nesse estudo, os índices mais elevados de alteamento foram registrados entre indivíduos do sexo masculino e na faixa dos mais velhos. Nesta pesquisa, testaremos se são os informantes do sexo masculino ou do feminino os que mais alteiam as pretônicas. Outro estudo que aponta para a questão da quantidade de dados envolvendo vogais pretônicas foi o de Brandão *et al* (2012). Segundo as autoras, a elevada frequência do contexto #VS$, de certa forma, favoreceu sua seleção como propulsor do alçamento da pretônica anterior. Também Bisol (2003) mostrou que casos de elevação (que ocorrem sem a motivação fonética de uma alta subsequente) atingem mais a pretônica posterior, provavelmente, devido à maior recorrência de palavras com / o / entre os dados analisados.

Intenta-se aqui mostrar tendências ao alteamento das pretônicas testadas com simetria com relação ao número de dados, isto é, investigar as tendências ao alçamento quando ele opera sob as mesmas condições, isto é, com itens lexicais exibindo os mesmos padrões silábicos e testados na fala dos mesmos grupos de informantes, por exemplo, o que será possível, uma vez que os informantes gravaram a leitura dos mesmos dados. Tomam-se como hipóteses norteadoras dessa pesquisa as seguintes: *(i)* a vogal alta anterior na sílaba seguinte favorecerá a elevação de / e / e de / o / pretônicos, como já mostraram estudos de Callou *et al* (1991) e Bisol (1981). A vogal alta posterior elevará mais produtivamente a média posterior.

Com relação aos padrões silábicos, cogita-se que sílabas com ataque e coda simultaneamente vazios favorecerão a preservação das médias (BRANDÃO *et al*., 2012). Com relação ao preenchimento do ataque, sílabas com ataque vazio favorecerão mais o alteamento do que sílabas com ataque preenchido (VIEGAS, 1987; BISOL, 1981; MACHADO, 2010; BRANDÃO; CRUZ, 2005; DIAS, CASSIQUE; CRUZ, 2007 *apud* AVELHEDA; BATISTA DA SILVEIRA, 2011). Supõe-se, ainda, que / e / alteia mais do que / o / nas sílabas de ataque vazio.

E dentre as sílabas com coda preenchida, é mais frequente o alteamento das médias anterior e posterior quando a coda é preenchida, sobretudo, por / S /. No caso de ser preenchida por consoante nasal, ocorrerá inibição da elevação de / o /. De modo geral, acredita-se que sílabas leves favoreçam a manutenção da vogal média, enquanto sílabas pesadas motivem o alçamento.

Avelheda (2013) mostrou que a elevação é mais provável na classe dos verbos do que na de não verbos. Assim, testar-se-ão nessa pesquisa contextos de elevação na classe de um verbo e na de um não-verbo, cogitando que tanto para a pretônica anterior quanto para a posterior de verbos a elevação seja mais produtiva. Com relação aos fatores sociais, analisa-se apenas o gênero, tomando como referência o estudo de Avelheda & Batista da Silveira (2011), que se detiveram no falar de São Fidélis. A escolha deste estudo como norteador dessa hipótese deve-se ao fato de essa cidade ser relativamente próximas. Propõe-se, assim, que em Italva não haverá diferenças significativas entre informantes do sexo masculino e do feminino com relação ao fenômeno de alteamento, como ocorreu no estudo das autoras.

Assim, como objetivo geral, essa pesquisa busca, a partir de uma metodologia experimental, oferecer uma sondagem inicial do fenômeno de alteamento das vogais médias pretônicas na fala italvense, sem focalizar se o processo culmina em harmonização ou, principalmente, redução vocálica, já que interferências de consoantes vizinhas não serão analisadas. E o objetivo específico é verificar o comportamento de três variáveis linguísticas: o tipo de vogal da sílaba subsequente, a estrutura interna da sílaba (bem como a tipologia silábica, se leve ou pesada) e a classe da palavra nas falas masculina e feminina da cidade de Italva.

2. Fundamentos teóricos e metodologia

A análise aqui a se desenvolver se aproxima dos moldes de pesquisa na linha da teoria da variação e da mudança. Focaliza-se, mais especificamente, o problema da restrição. Trata-se aqui de condições que governam o processo de alteamento e isso é aferido pelas pressões exercidas por fatores de ordem, especificamente, linguísticos, embora sejam tecidas, na seção de discussão de resultados, considerações sociais. Descreve-se a seguir os procedimentos dessa sondagem que se intitula “sócio-experimental”.

Uma noção cara aos estudos variacionistas é a de *variável dependente*, que consiste no objeto linguístico de estudo. A variável dependente aqui em estudo é o processo de alteamento a que estão sujeitas as vogais médias pretônicas anterior e posterior no falar italvense. O uso das variantes é motivado, segundo os variacionistas, por aspectos linguísticos e extralinguísticos, os quais podem favorecer (ou não) a seleção de cada uma dessas formas entendidas como variantes. Assim, por mais que as vogais médias pretônicas estejam sob as condições que propiciam o alteamento, esse pode não ocorrer, tendo em vista tratar-se de uma regra variável do português brasileiro. Os condicionamentos linguísticos correspondem às características da estrutura da língua e os condicionamentos extralinguísticos estão relacionados aos aspectos externos às línguas, como gênero, idade, escolaridade, classe social e grau de formalidade. Cabe, nesse ponto do texto, a seguinte passagem.

> Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupo de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência. (MOLLICA & BRAGA, 2010, p. 11)

Nessa pesquisa, o emprego das variantes vai ser analisado considerando-se as três seguintes variáveis estruturais:presença de vogal alta na sílaba seguinte (se alta anterior, se alta posterior ou ausência de alta), tipo de estrutura silábica e classe de palavra, essa motivada por diferentes estudos (ROCHA, 2018; CARVALHO, 2018; SOUZA, 2017). Com relação aos aspectos externos à língua, estuda-se apenas o gênero, embora perifericamente a faixa etária seja alvo de algumas considerações. Cogitou-se analisar a influência da escolaridade, mas essa impediria uma simetria dos informantes, pois não haveria informantes de idade inferior a 18 anos com curso superior, por exemplo. E isso não iria ao encontro do que aqui se objetiva, uma análise cujos dados e condições de obtenção sejam testados com simetria.

Faz-se uma abordagem que parte de princípios variacionistas, contando-se os percentuais, mas não se usará nenhum programa estatístico, uma vez que esse estudo é uma sondagem preliminar, que também discute os resultados sob um ponto de vista qualitativo. Esse estudo tem como principal contribuição o fato de ser uma análise rigorosamente simétrica. Essa simetria consiste numa igualdade de número de dados, contextos e informantes, assim, por exemplo, se há duas vogais pretônicas

anteriores nos contextos #V$ lidas por dois informantes homens também haverá essa mesma condição para duas informantes do sexo feminino e ambas perpassam as três faixas etárias aqui testadas.

Essa simetria com relação ao número de dados justifica-se pela ocorrência de estudos como o de Brandão (2012), já referido acima, em que o elevado número de ocorrências de um contexto específico, como o tipo silábico #VS$, de alguma forma, repercutiu nos resultados. Apesar de essa pesquisa concordar com a influência desse contexto, acredita-se que ele tenha de ser testado com simetria. Assim, se ele for testado para a pretônica anterior, por meio de dois vocábulos, também será testado dessa forma para a pretônica posterior. O número de dados será rigorosamente controlado. Não haverá interferências da frequência lexical, por exemplo, como ocorre em coletas de fala espontânea.

Para a montagem do experimento, as palavras foram selecionadas na dissertação de Rocha (2013), que contém um catálogo dos itens lexicais que serviram como *corpora.* A escolha das trinta palavras (quinze continham anteriores e quinze continham posteriores) não foi aleatória, uma vez que tinham de obedecer às características da variável em questão aqui focalizada. Assim, por exemplo, para análise da influência da estrutura silábica foram recolhidas palavras que correspondiam às possibilidades de organização silábica aqui consideradas, como #eS$, padrão para o qual foi selecionada a palavra < escola >. Necessário informar ainda que foi escolhida apenas uma palavra para cada opção das variáveis vogal da sílaba seguinte e padrão silábico.

Para testagem da classe de palavra, foram selecionados três verbos, um de cada conjugação verbal, e três não verbos, esses distribuídos entre substantivos, adjetivos e conjunções. A inclusão desses seis itens tem duas grandes motivações. A primeira dessas deve-se aos resultados de estudos que apontam a segunda e a terceira conjugação como mais suscetíveis ao alteamento e a segunda motivação é a necessidade de observar se o alteamento é também categórico no falar das conjunções italvenses.

Após a seleção das palavras, montou-se um teste em que essas palavras estavam combinadas a outras formando um pequeno sintagma, como por exemplo, < sofá enorme >. Em seguida, foi feita uma aplicação-piloto que mostrou que o informante estava preso à leitura dos dados, já que era pedido que ele lesse a palavra sublinhada (que continha a pretônica). Depois de detectar esse problema, imediatamente optou-se

por reformular todo o teste. Mantiveram-se os mesmos sintagmas, entretanto, o teste iria requerer agora uma pequena memorização. Com o uso do *power point*, o sintagma aparecia completo, na tela seguinte, mas com faltada palavra que continha a pretônica e isso foi marcado por linha vazia (por exemplo: sofá _____). Requereu-se que o informante falasse a palavra apagada e essa era gravada. Importante destacar que não houve distratores, já que o teste se intitulava "teste de memória", embora a presença desses seja bastante relevante.

O passo posterior à elaboração do teste foi sua aplicação. Foram aplicados a trinta informantes submetidos à gravação de todas as palavras. Esses informantes foram gravados no centro da cidade, mais especificamente, na escola, quando muitos deles, a exceção de funcionários, iam buscar o material didático para seus filhos isolados pela Pandemia Covid-19 em 2020. Para a seleção dos informantes, essa pesquisa, que está estratificada em sexo e que considera a faixa etária, considerou a relevância do comentário de Rocha (2017):

> Segundo Labov, a seleção dos informantes se dá de forma aleatória, porém estratificada. A organização dos dados se efetiva em células que ilustram variáveis sociais, sendo compostas minimamente por cinco indivíduos cada. Tal fato permite que qualquer fenômeno linguístico estudado seja interpretado como um conjunto de manifestações reais, das quais o falante e/ou comunidade de fala dispõem. (ROCHA, 2017, p. 228)

Tabela 1: Número de informantes/número de dados.

Faixa etária/sexo	Homens		Mulheres	
	Nº de informantes	Nº de dados	Nº de informantes	Nº de dados
2-20	2	60	2	60
21- 50	5	150	4	120
35 -65	3	90	4	120

Após a coleta dos dados por meio do gravador do celular, a análise foi feita nas seguintes etapas: (1) transcrição da pronúncia das pretônicas (cuja leitura foi feita pelos informantes em um aparelho *notebook*) e (2) elaboração da seção de discussão concentrada nas palavras cuja pronúncia da pretônica variou. Algumas gravações tiveram de ser refeitas várias vezes, pois a diferença entre as variantes anterior alta e média, muitas vezes, eram difíceis de perceber. Essa discussão foi realizada sob diferentes ângulos, entre os quais se podem mencionar as diferenças de comportamento (i) entre a pretônica anterior e a posterior, (ii) entre a

forma de expressão por sexos ora concentrando-se apenas na distribuição das variantes pela faixa etária dos homens ora apenas pela das mulheres.

Todos os informantes aqui analisados são nativos da cidade de Italva e distribuem-se na faixa etária que vai dos 12 aos 65 anos de idade, todos abordados em uma escola pública do município de Italva e eram ou funcionários (exceto professores de português) ou pais de alunos ou mesmo alguns alunos). Todos os informantes recebem o experimento sob o título "teste de memória", mas ao final eram levados a conhecer a proposta de mapeamento envolvendo a produção de vogais pretônicas na sua cidade.

Finalmente, segue a análise dos dados, que contou com o recurso de redução da velocidade de fala para comprovação da realização efetuada (se alta ou média). A análise é feita em duas etapas: na primeira, contam-se os percentuais com um olhar atento à realização de cada item lexical, que, neste trabalho, não será apresentada; na segunda, esses resultados são reinterpretados em uma discussão, tentando-se oferecer à pesquisa sobre as pretônicas um simples e inicial panorama das normas de concretização das vogais médias pretônicas na fala italvense.Ao fim, objetiva-se demonstrar as normas linguísticas de uso das vogais pretônicas.

3. Discussão dos resultados

Na leitura de algumas palavras, um informante produziu a palavra < escada >, ausente no teste, com alteamento da pretônica. Também alteadas foram as realizações da palavra < estudante >, que não foi alvo desta análise, mas que era parte do teste, quando os informantes acabam por reproduzir todo o sintagma e não apenas a palavra desejada.

O alteamento foi mais frequente na fala dos homens, embora também tenha se registrado na fala das mulheres, em proporção muito inferior. Esse quadro parece revelar normas distintas para a pronúncia das pretônicas em função da variável sexo. Enquanto a fala feminina manifesta uma norma mais conservadora, a masculina inova ao registrar, ao menos nos dados aqui analisados, realizações alteadas, sobretudo, da pretônica anterior, o que difere de resultados da cidade de São Fidélis (AVELHEDA; BATISTA DA SILVEIRA, 2011).

Registraram-se, entre os dados analisados, itens lexicais cuja realização foi seja entre informantes do sexo masculino seja entre informantes do sexo feminino categoricamente conservada, o que sugere influên-

cia do léxico no processo de realização de pretônicas na fala italvense, entre essas estão: < enorme, pesquisa e todas as palavras que serviram de teste à pronúncia da média posterior, a exceção foi a palavra < costume >.

O alteamento da palavra < costume > sugere a influência da consoante velar [k], apontada como condicionadora (BISOL, 1981), além da vogal alta posterior na sílaba seguinte. Todas as realizações alteadas dessa palavra ocorreram na fala masculina, o que confirma, de alguma forma, o que foi dito na consideração anterior segundo a qual a fala masculina foi mais inovadora.

Entre os homens, o alteamento mostrou-se mais presente nos das faixas mais jovens, apesar de ter se registrado também entre os mais velhos. Já entre as mulheres, a distribuição de realizações alteadas foi mais equilibrada, tendo ocorrido por todas as idades.

A influência da vogal alta em sílaba seguinte mostrou a influência tanto da alta posterior quanto da alta anterior para o alteamento da anterior, entretanto, registou também o alteamento de /e/ quando a vogal seguinte foi a baixa. Embora isso tenha ocorrido, acredita-se que o alçamento se deva mais a presença de /S/ (desgaste), um contexto apontado como praticamente categórico para a elevação. Para a pretônica posterior, a presença de alta no contexto seguinte mostrou que apenas a posterior teve alguma influência e essa restrita apenas aos informantes do sexo masculino.

Apesar de serem obtidos por meio da aplicação de testes experimentos, em um processo de monitoração, os dados alteados confirmam tendências de estudos prévios, no sentido de *(i)* os maiores índices de alteamento da pretônica terem se registrado no contexto silábico em que /S/ ocupava a coda, como < desgaste, escola, desprezível, destino >; *(ii)* o segundo ambiente de maior alteamento foi aquele cuja coda era ocupada pela /N/, como em < encontro, mentira, nenhuma, encontrar e encontro >.

A presença de /S/ e /N/, entretanto, exibe comportamentos distintos entre as médias anterior e posterior, pois /S/ parece ser um contexto silábico que favorece a elevação seja o da vogal anterior seja o da posterior, entretanto, /N/ colabora apenas para o alteamento da pretônica anterior e inibe o alteamento da posterior, como já registraram alguns estudos (CALLOU *et al*., 1991; BISOL, 1981; BRANDÃO, 2015) e *(iii)* Além disso, confirma-se aqui a tendência para as pretônicas anteriores de ataque vazio proposta por Brandão *et al* (2012) segundo a qual há *conti-*

nuum de alteamento em que /eS/ alteia mais do que /eN/ e ambas mais do que /e/.

Outra diferença que precisa ser apontada com relação aos casos em que pretônicas (anterior e posterior) eram seguidas de /S/ diz respeito ao ataque silábico. De um lado a anterior seguida de /S/ alteia seja com o ataque preenchido < desgaste, desprezível e destino > ou vazio < escola >, já a posterior seguida de /S/ alteia apenas quando o ataque é preenchido < costume >.

Com relação aos efeitos do tipo de sílaba para o processo de alteamento, pode-se dizer que ele ocorre, preferencialmente, em sílabas pesadas. No âmbito da pretônica posterior, a única palavra que alçou continha justamente esse tipo de sílaba e, no âmbito da fala feminina, das sete palavras em que se registrou alteamento seis registraram a pretônica (anterior) em sílabas cuja coda foi preenchida.

Com relação à classe de palavra, relevante apenas para a pretônica anterior, mostrou-se um resultado diferente do que sugerem pesquisas como a de Avelheda (2018) para quem as segunda e terceira conjugação eram as mais propensas ao alteamento. No falar italvense, foi a primeira pessoa a conjugação que exibiu índices maiores de alteamento.

Ainda do posto de vista dos condicionamentos lexicais, necessário registrar que a pronúncia das conjunções também exibiu um resultado diferente de tendências gerais de pesquisa, pois tanto para a realização de "embora" quanto para a de "portanto" a conservação das pretônicas como média foi praticamente categórica, mas é oportuno lembrar que essas realizações foram obtidas por gravação, o que pode ter interferido.

Estudos anteriores sobre as pretônicas como o de Brandão *et al*. (2012) e Rocha (2018) relatam quadros diferentes para as duas pretônicas e isso também se confirmou nesta pesquisa, pois também em Italva a pretônica anterior parece ser mais propensa ao alteamento e a posterior mais conservada como média. Vale lembrar que uma influência fisiológico-articulatória pode estar na base dessa diferença, já que [e] e [i] seriam mais próximas articulatoriamente do que [o] e [u], como mostrou Bisol (2003).

No que toca ao gênero, pode-se dizer que é a pretônica posterior a pauta acentual em que a forma de concretização entre homens e mulheres aproximam-se nitidamente, tendo sido na fala feminina uma regra categórica (de manutenção), enquanto na masculina uma regra variável mais

propensa em certos itens lexicais (apenas < costume >) do que em outros. Assim, o resultado quanto ao gênero obtido por Avelheda & Batista da Silveira (2011) para o estudo de São fidélis aplica-se ao falar italvense apenas parcialmente, restringindo-se à maior igualdade entre homens e mulheres no âmbito da pretônica posterior.

Não se perca de vista, por fim, que houve um índice muito elevado de conservação até para a média anterior e isso, secundariamente, deveu-se à gravação consciente a que os informantes foram submetidos, mas prioritariamente a resultados gerais de pesquisas sobre pretônicas que apontam para a conservação no atual estágio da língua. Entretanto, os resultados aqui discutidos já podem oferecer resultados preliminares para uma pesquisa sociolinguística mais ampla que pode vir a realizar-se ou ainda ampliação desta em uma vertente sócio-experimental que passa a investigar também o comportamento das médias pretônicas em função de outras variáveis.

4. Considerações finais

No falar italvense, convivem três normas linguísticas de concretização dos fonemas pretônicos anterior e posterior: norma (1) usada por homens em que se manifesta o maior índice de alteamento e que atinge anteriores e posteriores; norma (2) usada por indivíduos do sexo feminino em que ocorrem alguns casos de alteamento, sobretudo, na pauta anterior. Finalmente, configura-se também a norma (3) que aponta, embora tenham se registrado o alteamento (normas 1 e 2), o predomínio de variantes conservadas de concretização de fonemas pretônicos tanto na fala masculina quanto na feminina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELHEDA, Anna Carolina da C.; BATISTADASILVEIRA, E. F. Alteamento das vogais médias pretônicas nas cidades de São Fidélis e Rio de janeiro: Uma análise constrastiva. *VII Congresso internacional da Abralin*, 2011, Curitiba, 2011.

_____. *O alteamento de vogais médias pretônicas no município de Nova Iguaçu*: análise sociolinguística e acústica. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BATTISTI, E. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda, (org) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 171-206

BISOL, L. Neutralização das átonas. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 19:2. p. 267-76, 2003.

_____. O alçamento da pretônica sem motivação aparente. In: BISOL, L; COLLISCHON, G. (Orgs).*Português do Sul do Brasil*: Variação fonológica. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009, p. 73-92.

_____. Harmonização gradiente. In: Diadorim, v. 8, p. 11-24, 2011.

_____. Harmonização vocálica: Efeito parcial e total. In: *Organon*, v 28, n. 54, p. 4961, 2013.

BRANDÃO, S. F.; ROCHA, F. DE M. V. DA; SANTOS, E. R. DOS. Vogais médias pretônicas em início de vocábulo na fala do Rio de Janeiro. *Letras & Letras*, v. 28, n. 1, 14 nov. 2012.

BRANDÃO, S. F. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M.A.; ABRAÇADO, J. (Orgs). *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CALLOU, D.; LEITE, Y; COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon*, Porto Alegre, v. 5, n. 18, p. 71-8, 1991.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMARA JR, J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CARVALHO, S. D. M. Sobre as vogais pretônicas < e > e < o > em PB e em PE. In: De Paula *etal*. *Uma história de investigações sobre a língua portuguesa*: homenagem a Silvia Brandão. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018.

MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística*: O Tratamento da Variação. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, F. *O Comportamento das vogais médias pretônicas na fala de Nova Iguaçu-RJ.* Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. A pretônica / o / na fala de Nova Iguaçu-RJ. In: De Paula *et al*. *Uma história de investigações sobre a língua portuguesa*: homenagem a Silvia Brandão. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018.