

ISSN: 1519-8782

**XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A INGEDORE GRÜNFIELD VILLAÇA KOCH
E AOS 25 ANOS DE EXISTÊNCIA DO CÍRCULO**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Rio de Janeiro, 28 a 30 de agosto de 2019**



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XXIII, Nº 03
ANAIS DO XXIII CNLF, TEXTOS COMPLETOS,
TOMO I**



RIO DE JANEIRO, 2019

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR:

Ruy Garcia Marques

VICE-REITORA:

Maria Georgina Muniz Washington

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO:

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA:

Egberto Gaspar de

Moura

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA:

Elaine Ferreira Torres

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS:

Magali dos Santos Moura

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Nabil Araújo de Souza

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Av. Nossa Senhora de Copacabana – Copacabana
22.060-002 – Rio de Janeiro-RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 –
<http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA:

Anne Caroline de Moraes Santos

PRIMEIRA SECRETÁRIA:

Eliana da Cunha Lopes

SEGUNDA SECRETÁRIA:

Aline Salucci Nunes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES:

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA CULTURAL:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

VICE-DIRETORA CULTURAL:

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Renata da Silva Barcellos

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Adriano de Souza Dias

DIRETORA FINANCEIRA:

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR FINANCEIRO:

Marcos da Silva Machado

COORDENAÇÃO GERAL:

José Mario Botelho

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Aline Salucci Nunes
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Eliana da Cunha Lopes
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva
José Mario Botelho
José Pereira da Silva
Marcos da Silva Machado
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meire da Costa
Renata da Silva de Barcellos*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Marilene Meira da Costa*

COORDENAÇÃO LOCAL:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL:

Marilene Meira da Costa

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXIII dos *Cadernos do CNLF*, com os 48 textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 20 de agosto de 2019 que serão apresentados no XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 28 ao dia 30 de agosto deste ano de 2019, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, totalizando 662 páginas nesta primeira edição.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele foi realizado, pela primeira vez, em novembro de 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos imensamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando um dos seus fundadores, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Em 2018, retornamos para o IL da UERJ e realizamos o XXII CNLF, com o apoio da Prof^a Magali, Diretora do Instituto de Letras. Neste ano de 2019, também em agosto como é de praxe, realizaremos o XXIII CNLF no IL da UERJ, e esperamos oferecer à comunidade cifefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 25 anos de existência do Círculo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o livro de *Programação*, o livro de *Resumos* e a 1ª edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital), e a versão impressa da *Programação*, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf); em suporte digital, no volume XXIII dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no número 01 do vol. XXIII dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXIII CNLF* já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de trinta textos completos deste XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, que corresponde à 1ª edição dos Anais, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final do ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

Reforçando a afirmação acima, a *Programação* vai publicada também em caderno impresso, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2019.



SUMÁRIO

0. **Apresentação**5-6
José Mario Botelho
1. **A atuação do professor como forma de desenvolvimento integral do estudante do século XXI** 12-26
Clodoaldo Sanches Fofano, Edilaine da Silva Freitas, Eliana Crispim França Luquetti, Roberta Santana Barroso e Sinthia Moreira Silva Ribeiro
2. **A (des)ordem das ciências humanas na política: efeitos, sentidos e ressonâncias do discurso presidencial** 27-33
Éderson Luís Silveira e Wéllton Silva de Fátima
3. **A escuta compartilhada e a narratividade da comunidade pesqueira de Arraial do Cabo**..... 33-47
Manuela Chagas Manhães
4. **A influência do nórdico antigo no inglês moderno**.....48-55
João Bittencourt de Oliveira
5. **A mescla no ensino–aprendizagem de português: comparação entre aprendizes de LM e LNM**..... 56-69
Tania Mara Gastão Saliés, Aline Salucci Nunes, Ana Vitória Queiroz e Claudia Spitz
6. **A narrativa e memória social e coletiva em comunidades tradicionais: arraial do cabo e o conto “Pé de cabra”** 70-82
Manuela Chagas Manhães
7. **A representação do negro-escravo na obra “Casa grande & senzala”, de Gilberto Freyre delimitada pelo olhar da análise crítica do discurso** 83-92
Fernanda Pinheiro de Souza e Silva
8. **Análise da escrita de avisos em AVA: pistas de contextualização e interação no ensino de língua portuguesa a distância** ...93-108
Débora Cristina Longo Andrade
9. **As contribuições de fonética e fonologia na formação do professor no ensino e aprendizagem de língua materna** 109-27
Lucirene da Silva Carvalho e Catarina de Sena S. M. da Costa

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

10. **As histórias em quadrinhos e o processo de leitura e escrita ...128-36**
Tais Turaça Arantes, Thays Baniski Teixeira, Hugo Augusto Turaça Leandro e Jéssica Rabelo Nascimento
11. **Comparação entre os diários de Walmir Ayala, Lúcio Cardoso e Harry Laus: considerações finais de uma pesquisa 137-46**
Daniele Ribeiro Fortuna
12. **Contribuições da linguística de *corpus* para o processo de ensino/aprendizagem de idiomas 147-57**
Thereza Cristina de Souza Lima
13. **Denúncias sócio-políticas presentes no discurso de crônicas machadianas 158-79**
Clodoaldo Sanches Fofano, Eliana Crispim França Luquetti, Raquel França Freitas, Sonia Maria da Fonseca Souza e Vyvian França Souza Gomes
14. **Diálogos entre filologia e arquivística: acervos de dramaturgos baianos 180-95**
Rosa Borges
15. **Ensino de língua portuguesa: reflexão acerca do uso das formas pronominais *eu* e *mim* no português falado em dourados, sob o viés dos estudos sociolinguísticos 196-222**
Elza Sabino da Silva Bueno, Neide Araújo Castilho Teno e Sandra Espíndola
16. **Estudos iniciais para a edição crítico-genética de “Memorial de Aires” 223-30**
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima
17. **Filosofias e gramáticas: a alagmática e a transdução como processos para a individuação 231-48**
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
18. **Gênero e sexualidade na aula de literatura brasileira: uma perspectiva bakhtiniana 249-64**
Elio Marques de Souto Junior
19. **Grafite: linguagem de uma memória social 265-76**
Isabela Assunção Reis e Maria da Conceição Reis Teixeira
20. **Gramaticalização de conjunções: da sintaxe ao discurso ... 277-91**
Felipe de Andrade Constancio

21. **Gramaticalização na criação de conectores em uma perspectiva diacrônica** 292-303
Roberta Vecchi Prates e Ricardo Stávola Cavaliere
22. **Gramáticas portuguesas da infância: séculos XIX e XX** 304-23
Márcia Antonia Guede Molina
23. **“Grupo de Laocoonte” ou “caso Moro–Dallagnol”: o papel da perspectivização na compreensão leitora de uma charge política XX** 324-36
Brízzida A. S. L. de Magalhães Caldeira, Lívia Salles de Melo Franco e Tania Gastão Saliés
24. **Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas** 337-45
Márcio Luiz Côrrea Vilaça e Elaine Vasquez Ferreira de Araujo
25. **Levantamento terminológico e proposição de glossário para manifestações patológicas na construção civil** 346-66
Valéria Angélica Ribeiro Arauz, Luan Evangelista Ramos Pavão e Marlon Henrique Serra da Silva
26. **Metonímia e metáfora como recursos para o exercício da criatividade em campanhas contra a importunação sexual** 367-83
Aline Salucci Nunes
27. **Mulheres no papel: apresentação inicial de um projeto de pesquisa** 384-91
Luzia Gabriela Manso Vieira (UNIGRANRIO) e Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
28. **Narrativa e memória: o processo de alfabetização de jovens e adultos em Duque de Caxias** 392-97
Lucas Fernandes Januário e Jurema Rosa Lopes Soares
29. **Narrativa, memória social e coletiva: o reconhecimento social na redescoberta da comunidade pesqueira tradicional** 398-412
Manuela Chagas Manhães
30. **O ato de ler: interação entre memória, emoção e compreensão** 413-23
Maria de Fátima de Mello
31. **O Brasil quinhentista e a historiografia linguística: interface** 424-39
Leonardo Ferreira Kaltner

32. **O espírito e o estilo de Virgílio (Bucólicas)** 440-88
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Daniel de Assis Soares
33. **O léxico e o vocabulário: universos em expansão** 449-60
Maria Lucia Mexias-Simon
34. **O papel do educador no ensino de língua na era digital** ..461-69
Mônica Saad Madeira
35. **O percurso gerativo de sentido em uma charge sobre a LIBRAS: um estudo a partir da semiótica greimasiana** 470-79
Tais Turaça Arantes, Jéssica Rabelo Nascimento, Thays Baniski Teixeira, Ana Carolina Gonzalez Batista e Hugo Augusto Turaça Leandro
36. **O pesquisador filólogo na contemporaneidade: atos de construção e de interpretação** 480-91
Débora de Souza
37. **O português como segunda língua para surdos em perspectiva bilíngue no contexto de inclusão** 492-516
Jocelma Rodrigues dos Santos e Valquíria Claudete Machado Borba
38. **O que fazer quando chovem ideias? o brainstorming e o planejamento de textos argumentativos** 517-31
Ana Flávia L. M. Gerhardt e Caio Mieiro Mendonça
39. **Produção de sentido em enunciados escritos em língua portuguesa por alunos surdos: um processo de tradução** 532-47
Isabel Cristina Rodrigues e Angela Baalbaki
40. **Produções textuais dissertativo-argumentativas no Ensino Médio: critérios de proficiência do ENEM** 548-58
Norma Cristina Ribeiro Santos e Valquíria Claudete Machado Borba
41. **Quando as palavras traduzem violência simbólica: discursos e naturalização da violência de gênero** 559-69
Rosane Cristina de Oliveira
42. **Shrek 2 (2004): o processo de construção a partir dos rascunhos** 570-83
Luiz Antonio Xavier Dias e Edina Regina Pugas Panichi

43. **Todas as minhas aulas são monótonas?: refletindo sobre motivação e qualidade de vida em aulas de língua inglesa 584-91**
Leandro Novaes da Silva
44. **Tecendo memórias sobre a institucionalização da LIBRAS no sul do Brasil 592-611**
Elissandra Lourenço Perse
45. **Transferência cultural da língua de Portugal: uma análise histórica do latim ao português falado no Brasil no contexto atual 612-26**
Cleber Nogueira Aleluia de Souza
46. **Um dia na vida de Eduardo Coutinho: TV e cinema em tensão 627-634**
Guilherme Veiga Rodrigues de Mendonça e Anna Paula Soares Lemos
47. **Um estudo das conceptualizações metonímicas da variação linguística nas tirinhas da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz..... 635-650**
Carla Bianca Chagas Chagas de Jesus, Edna da Paixão Pereira e Elisângela Santana dos Santos
48. **Um olhar sobre as linguagens no processo de alfabetização.. 651-62**
Elisa Moreira da Silva, Eline das Flores Victor e Jurema Rosa Lopes

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO FORMA DE
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO
ESTUDANTE DO SÉCULO XXI**

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Edilaine da Silva Freitas (UENF)

edilainefreitas_21@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Roberta Santana Barroso (UENF)

robertasbf@hotmail.com

Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)

sinthia_moreira@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir a atuação do professor de maneira que mostre a importância da prática dele na aprendizagem e na formação do jovem do século XXI, como forte influenciador do desenvolvimento integral do estudante. Sendo assim, o professor torna-se o mediador da aprendizagem do aluno, quando promove o máximo de oportunidades e experiências que despertem nele o desejo e a vontade de aprender, de querer saber mais. Este estudo é metodologicamente estruturado por uma pesquisa bibliográfica, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A relevância deste trabalho encontra-se no destaque da importância de o professor obter noção da responsabilidade do papel que exerce na vida dos alunos. Desse modo, é necessário que tal profissional tenha um olhar diferenciado em relação ao desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem na prática em sala de aula, de maneira que desperte o interesse do estudante como principal protagonista na construção do conhecimento para uma educação integral.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Protagonista. Atuação do professor. Educação integral.

1. Introdução

“A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para construção do conhecimento.”
(MORA, 2013, p. 66)

A interação entre professor e aluno torna-se mais dinâmica, devido aos avanços nos âmbitos social, educacional, tecnológico e do merca-

do de trabalho. Portanto, faz-se necessária uma atualização constante para acompanhar todas essas mudanças, contudo, essa não é a única e principal forma de alcançar os estudantes. Assim, a qualidade da mediação exercida pelo docente potencializará os avanços e as conquistas do jovem em relação à sua aprendizagem, desenvolvendo-o de forma integral, a fim de reconhecê-lo como indivíduo autônomo em busca de sua identidade, já que o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, de maneira que representa figura importante para esse processo.

Conforme Vygotsky (1989, p. 78), a relação professor-aluno não deve ser de imposição, mas sim, de cooperação, de respeito e de crescimento, na qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. De tal modo, o professor assumi um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão, cabe ao docente considerar também o conhecimento prévio do estudante, a bagagem cultural e intelectual dele, para a construção da aprendizagem.

Esse artigo traz consigo como objetivo geral discutir a atuação do professor de maneira que mostre a importância da prática dele na aprendizagem e na formação do jovem do século XXI, com a intenção de responder à seguinte questão-problema: Como a atuação docente pode favorecer aprendizagem e a formação integral juvenil?

Traça-se a partir daí os seguintes objetivos específicos: 1) Estabelecer significado e sentido ao desenvolvimento cognitivo e integral do estudante. 2) Demonstrar concepções de conhecimento relacionadas à prática pedagógica baseados em metodologias voltadas para as competências do século XXI. 3) Compreender em que ambiente está inserido o jovem, suas expectativas e projeto de vida para formação de sua autonomia. 4) Integrar tecnologias digitais e metodologias ativas no processo educativo integradas ao currículo em que os estudantes assumam o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Este trabalho se justifica ao tentar vislumbrar a articulação entre a prática pedagógica, as concepções de conhecimento e desenvolvimento cognitivo para uma educação integral, busca perceber os processos de ensino e aprendizagem como construção de saberes, no qual o professor não é o único que detém o conhecimento. Surgem, nesse contexto, alternativas fundamentadas em elementos que podem auxiliar na organização do trabalho escolar. Sendo assim, as experiências de aprendizagens configuram-se mais significativas na medida em que possibilita a formação integral em uma sociedade tecnológica.

Para responder à questão-problema, realizou-se uma pesquisa com levantamento bibliográfico de base qualitativo, ao utilizar autores que dialogam com a ideia e corroboram com a concepção da eficácia da atuação do docente no processo de aquisição do conhecimento para a construção da aprendizagem e a formação do jovem do século XXI.

A integralização de informações e os avanços tecnológicos na comunicação proporcionaram mudanças no modo de vida das pessoas e, conseqüentemente, no trabalho e na educação. A atuação dos profissionais da área de educação se remodela com a finalidade de atender às demandas dos jovens, não só na transmissão de conhecimento, mas também na busca da interação, estimulando-os a desenvolverem suas habilidades e concretizarem iniciativas e sonhos. Essencialmente, o professor necessita de conceitos básicos, como: educação, sociedade, aprendizagem, que são conhecimentos fundamentais para o êxito da atuação dele.

Assim, uma formação docente adequada envolve o conhecimento dos conceitos que fundamentam o fazer pedagógico, das metodologias, bem como do processo de desenvolvimento do aluno, a fim de estimulá-lo ao aprendizado. Nesse processo, insere-se a preocupação em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se sem significância (VYGOTSKY, 2001).

Da mesma forma, o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, pois isso permite que ele se aproxime dos estudantes. Ao compreendê-los, o docente tem a possibilidade de atuar e interferir positivamente no processo educacional e na formação desses indivíduos, quando propõe atividades desafiadoras e estimulantes para que avancem e progridam na aprendizagem.

Para Vygotsky (2001), aprender é estabelecer, organizar, dar definição, enfim desenvolver as funções psicológicas especificamente humanas. Porém, para enfrentar a provocação de ensinar como uma possibilidade, precisa-se optar por mudanças nas quais o diálogo possa permear a capacidade de pensar, construir e internalizar o conhecimento.

O mundo atual exige indivíduos capazes de recriar suas aprendizagens e de se adaptar às constantes mudanças. Por conseqüência, as instituições de ensino precisam renovar a forma de compreender e de atuar diante dessa nova realidade. Assim, este estudo corroborará com as ideias de autores que apresentam concepções fundamentadas em uma educação integral.

2. *Significado e sentido do desenvolvimento cognitivo e integral do estudante*

A forma como os jovens se veem está relacionada à maneira como são vistos pelos adultos que os rodeiam. Nesse sentido, é necessário ver os estudantes a partir de seus potenciais, daquilo que são, do que sabem, querem. Todos nascem com potencial e são justamente as oportunidades educativas que propiciam seu desenvolvimento. Quais são os interesses, as paixões, sonhos, alegrias, medos e inseguranças dos estudantes? Reconhecer quem são eles é um passo essencial para aproximá-los da aprendizagem.

Na visão de Habernas (1987) citado por (LONGHI, 2008), a aprendizagem promove o aumento da autonomia, o que possibilita novas formas de pensar e agir e isso se incorpora as estruturas cognitivas humanas. De tal modo, que a confiança na capacidade de aprendizado do ser humano faz com que o papel do sistema escolar seja o de assegurar a aprendizagem da racionalidade comunicativa. Isso só será possível, a partir do momento em que o professor assumir o seu papel de mediador do processo ensino–aprendizagem, de maneira que favoreça a postura reflexiva e investigativa. Assim, ele irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e de ação, quando ampliar a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercerem o seu papel de cidadão do mundo (SANTOS, 2013).

O que é vivenciado nas escolas, crescentemente, é que a aprendizagem está focada na transmissão e, não, em experiências vivenciadas de maneira reflexiva e ativa de forma que potencialize os questionamentos e a experimentação para uma aprendizagem mais significativa.

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. (MORAN, 2018, p. 3)

Uma escola de qualidade para o século XXI requer uma visão de Educação Integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico. O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, com o conhecimento e com o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao aumentar as competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver no mundo atual, marcado

pela instantaneidade nas comunicações, pela complexidade e por mudanças velozes.

Papadopoulos (2002) diz que o caminho que trilhamos hoje na educação será determinante para que futuramente haja uma importante mudança social nos valores pessoais, materiais, culturais e no bem-estar dos cidadãos. A educação para o século XXI deve preparar os indivíduos para que tenham as qualidades necessárias para atuarem na sociedade que está por vir.

Desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para viver, conviver, aprender e produzir na sociedade do conhecimento e da inovação são desafios contundentes das políticas públicas brasileiras. Mas falar de Educação Integral não é abordar um assunto novo. De acordo com os levantamentos realizados pela SEEDUC (2015) essa concepção de educação que contempla a formação plena dos estudantes remonta, no Brasil, à década de 1930, com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, idealizado por diversos intelectuais – dentre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – cujo objetivo era implementar um sistema de ensino público que integrasse diferentes frentes de aprendizagem. Teixeira também foi o responsável pela implementação, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador, BA), primeiro modelo de educação integral bem-sucedido, e pela criação, juntamente com Darcy Ribeiro, das Escolas-classe e Escolas-parque, nos anos 1960 (Brasília-DF).

Essas experiências inspiraram Ribeiro, nos anos 1980, a implementar centenas de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. Desde então, a ideia de educação integral ganhou força no debate educacional, entretanto, é preciso repensá-la a partir de um olhar contemporâneo que inclua os desafios que o século XXI apresenta. É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Movimento de 1932, que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243)

Repensar o papel da escola no sentido de fomentar o desejo de aprender e vivenciar projetos que façam sentido na vida do educando tornará a aprendizagem um trajeto para sua formação quanto cidadão reflexivo e atuante na sociedade. Aproveitar o que cada indivíduo traz consigo como experimentação de vida e valorizar suas habilidades e formas de expressão faz com que deixe de ser um estudante passivo e se transforma no ator essencial de sua trajetória educativa, ou seja, o protagonista, com ações inovadoras e autônomas de sua própria aprendizagem de forma que dê significado e sentido ao seu desenvolvimento cognitivo. Uma Educação Integral pode ser vista como

[...] o desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16)

3. Prática pedagógica baseados em metodologias voltadas para as competências do século XXI

São múltiplos os desafios do Ensino Médio brasileiro que têm como causas um conjunto de fatores. Currículos fragmentados e desarticulados, pouco espaço para a personalização da aprendizagem pelos estudantes, distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos estudantes são alguns problemas que impactam negativamente os índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos nessa fase de escolaridade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, 1,3 milhão de jovens de quinze a dezessete anos ainda estão fora da escola. O Ministério da Educação, por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, indicou que a taxa de abandono de alunos do Ensino Médio foi de 6,1% e a taxa de reprovação foi de 10,5%. Cerca de 24,8 milhões das pessoas de 14 a 29 anos estão fora da escola no Brasil. O motivo principal para o afastamento das salas de aula foi o trabalho, citado por 41% dos jovens. A segunda causa evidencia um dos principais desafios da educação brasileira: a atratividade (IBGE, 2017).

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 19,7% das pessoas não estão no sistema educacional por falta de interesse. Um estudo realizado pelo movimento “Todos pela Educação”, a partir de dados do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB) de 2017, mostrou que, de cada dez jovens que se formam, apenas três possuem desempenho adequado em Língua Portuguesa e somente um, em Matemática (IBGE, 2017).

Nesse cenário, é urgente a necessidade de repensar em Políticas Públicas que tentem minimizar essa realidade e suas consequências. Diante de tais dados, a prática docente precisa ser revisitada e reformulada de forma a atender as expectativas do jovem do século XXI. Uma proposta de educação integral, que esteja fundamentada na formação plena do estudante e na concepção contemporânea de desenvolvimento de competências do século XXI, uma educação inovadora, que considera os jovens em sua plenitude e diversidade.

Para tanto, é necessária a adoção de metodologias que coloquem o estudante como protagonista de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional e que o professor deixe de ser somente transmissor para ser mediador, desafiando-os a fazer parte deste processo de aprendizagem. Alega Moran (2018) que para isso acontecer, todo ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle) com essa visão criativa e empreendedora da aprendizagem, constatamos o quanto ainda precisa-se evoluir para que todos tenham oportunidades interessantes de aprender e de empreender.

O conceito de educação integral compreende o desenvolvimento de competências para que o jovem possa atuar com autonomia na escola e na vida. Para superar o trabalho docente solitário e construir uma escola de educação integral, é fundamental ousar e desafiar-se na construção de um trabalho coletivo e colaborativo, ancorado à construção de uma comunidade de sentido e de prática. A base para a instauração de uma cultura colaborativa na escola é cultivar no dia a dia uma comunidade de sentido, no compartilhamento de memórias, valores, crenças, concepções e objetivos comuns.

Portanto, para o estabelecimento de uma cultura colaborativa na escola, tão importante quanto partilhar sentidos, é partilhar comportamentos e práticas. Por isso, quando a comunidade de sentido se desdobra como uma comunidade de prática, o sentimento de pertencimento ganha a força da ação. Uma comunidade de prática se constrói na ação participativa e corresponsável dos professores e equipe gestora na construção dos rumos e na rotina das práticas pedagógicas. A utilização de metodologias integradoras pelos professores possibilita o desenvolvimento de

competências que conjugam aspectos cognitivos e socioemocionais, além de se constituírem em excelente estratégia para que todas as disciplinas/áreas de conhecimento e projetos “façam a mesma língua”, dando coesão à diversidade.

Um projeto pedagógico para a Educação Integral considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontece, como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. (CHARLOT, 2004, p. 42)

A aprendizagem é mais significativa quando se motiva os alunos e eles acham sentido nas atividades propostas, assim, há espaço para as motivações mais profundas deles. De tal modo, os estudantes se engajam em projetos em que trazem contribuições, existe diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. E com isso, todos aprendem de formas diferentes e em ritmos variados com modos distintos de expressar sentimentos, crenças, desejos e pode-se utilizar essa interação para criar e estabelecer relações e aprender. A interação entre essas diferenças pode ser usada como mecanismo de aprendizagem, ao proporcionar ambientes de aquisição colaborativa.

4. Ambiente do jovem, suas expectativas e projeto de vida para formação de sua autonomia

Os contextos desafiadores de nosso século também não foram desprezados na formulação dos propósitos de uma educação integral para o século XXI. Em uma sociedade voltada para o conhecimento e a inovação, exige-se que os sujeitos sejam capazes de acessar, selecionar e construir discursos frente a um volume substancial de informações e de conhecimentos disponíveis, ao interagir cotidianamente a partir das tecnologias da comunicação e da informação, quando pensa e age de modo crítico diante de questões progressivamente mais complexas, de maneira que elabora soluções criativas para os problemas e faz escolhas consistentes com seus projetos de vida, tornando-se assim protagonista de sua própria aprendizagem.

Nesta nova perspectiva, aprender deixa de ser um simples ato de memorização ou acúmulo de informações. E ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O conceito de ensino e aprendizagem ganha novo significado, deixando de ser um fim em si mesmo, desvinculado do contexto em que está inserido. Nesta postura, todo conhecimento construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados. Sendo por isso mesmo, impossível separar aspectos cognitivos, emocionais e sociais

presentes nesse processo. Uma mudança cognitiva e, ao mesmo tempo, um processo individual e social. (ARROYO, 2011, p. 38)

De acordo com Costa (1999), o protagonismo Juvenil é um conceito que parte do princípio de colocar o jovem no centro da aprendizagem. Diz respeito a abrir espaços de escuta real ao estudante e de participação efetiva do mesmo no desenvolvimento dos mais variados processos de construção de conhecimento na escola. Dessa forma, o jovem tem a possibilidade de, a partir do seu perfil, interesses, referências culturais, relacionais etc., personalizar a sua trajetória escolar. Os professores, por sua vez, passam a mediar os conteúdos de outra forma, abrem espaço para a participação dialogada na sala de aula, estimulam a aprendizagem colaborativa, investem em outra concepção de avaliação. O protagonismo juvenil, assim, se constitui num poderoso elemento norteador para a atuação de toda a escola, auxiliados por Metodologias que desenvolvam as competências para o século XXI: Resolução de problemas, pensamento crítico, abertura para o novo, autoconhecimento, criatividade, colaboração e responsabilidade.

Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento. (MOLL, 2007, p. 63)

Para o desenvolvimento de uma aprendizagem em torno do projeto de vida do aluno é necessário compreender, apoiar os interesses e expectativas de cada um, de maneira a promover uma aprendizagem personalizada cuja perspectiva surge em torno das suas investigações e de como resolver seus problemas e desafios diante dos projetos como forma de construir seus conhecimentos e deixando de ter uma postura passiva para ativa em seu papel de estudante.

O projeto de vida é um componente curricular transversal importante, que visa a promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada estudante e, de outro, entre seus talentos, histórias e contexto. Estimula-se a busca de trilhas de vida com significado útil pessoal e socialmente e, como consequência, pretende-se ampliar a motivação profunda para aprender e evoluir em todas as dimensões. (MORAN, 2018, p. 6-7)

São apenas projetos, porque estão em construção e suas formas de vivências sobre a vida ainda estão em grande transformação. Suas histórias estão sendo escritas baseadas nas observações do passado e projetando a respeito do futuro que os aguarda. Cada professor e suas atividades de ensino e aprendizagem podem contribuir para que cada aluno co-

neça melhor suas potencialidades. Um ambiente afetivo e seguro faz com que cada aluno possa explorar seus desafios, superar seus medos, compartilhar seu percurso. Acompanhar essa caminhada e apoiar suas projeções é missão de todos os professores, que servirão de mediadores desse percurso de elaboração do projeto de vida de cada um em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

5. *Integralização das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas no processo educativo integrados ao currículo em que os estudantes assumam o protagonismo em seu processo de aprendizagem*

O mundo de hoje muda com uma rapidez quase impossível de ser acompanhada, em todos os aspectos, pelo ser humano, portanto, torna-se algo quase possível de ser acompanhado. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação, em sua grande influência e utilização no contexto social remete a uma necessidade na qual a escola necessita se atentar e se abrir às mudanças que a sociedade no mundo digital exige para socialização das novas gerações, afinal, “a educação é cobrada a comprometer-se com o desenvolvimento de competências para o uso da ciência e tecnologia, resolução de problemas e novos contextos” (SOARES, 2000, p. 77).

Assim, deve-se refletir a respeito da atuação do educador em tempos velozes de informações, tecnologia e conhecimento. Caberá ao professor o papel de reavaliar sempre que possível, em busca, dentro das possibilidades, novas aquisições a respeito da maneira de ensinar. Freire (1998, p. 43) diz: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Sendo assim, é preciso que o educador reflita sobre sua prática, de forma que deseje favorecer a autonomia do ser dos educandos; estabelecer uma intimidade entre os saberes e a experiência social que eles têm como indivíduos colaborando para que o conhecimento encontre em si um novo sentido. Os professores precisam se preparar para capacitar os alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer, analisando os processos, realizando a apropriação dos resultados e acompanhando cada etapa e intervindo quando necessário. Para Soares (2000, p. 77), a educação é cobrada a comprometer-se com o desenvolvimento de competências para o uso da ciência e tecnologia, resolução de problemas e novos contextos.

Buscar o desenvolvimento de habilidades através da utilização de recursos tecnológicos no ambiente de aprendizagem de maneira que gera uma interação ainda mais significativa com os conteúdos e um ambiente rico e cheio de possibilidades de informações ao ser capazes de investigar, explorar as possibilidades do conhecimento. Logo, ambientes de aprendizagem ricos em TICs podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, tanto em termos socioemocionais quanto cognitivos. Na concepção de Coscarelli (2016, p. 154) as TICs têm o papel de facilitar e promover conhecimentos significativos no processo de letramento, bem como na construção do conhecimento e de instrumentos para uma nova forma de educar, estimulando as múltiplas inteligências e facilitando o processo educacional. A aprendizagem humana é um processo contínuo de transformação no qual o educador colabora para o desenvolvimento dos seres humanos que vivem num mundo de mudanças intensas e rápidas. O educador é o parceiro mais experiente e deve aproveitar as oportunidades como desafios para conduzir de forma eficiente o trabalho escolar.

Dessa forma, a utilização das TICs é um meio para facilitar o desenvolvimento individual e coletivo de conhecimentos, habilidades e novas capacidades, quando gera a integração das tecnologias digitais aos ambientes educacionais, contribuindo para uma educação integral mais atual e capaz de formar alunos protagonistas capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos. (ZACHARIAS 2013, p. 28)

Faz-se necessário refletir e discutir a respeito das TICs no ambiente escolar para o professor se apropriar e da eficácia de seu uso. Um desafio que precisa ser estudado e compreendido, para que a aplicação desses recursos possibilite nossos alunos a terem novas experiências que contribuam para a formação de cidadãos críticos em uma sociedade digital. De acordo com (ARROYO, 2011, p. 52) “Não se concebe o conhecimento enquanto ação, considerando como coisas opostas, o saber e o fazer, a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a cultura”.

As tecnologias digitais contribuem para uma aprendizagem ativa, criativa e crítica. Cada indivíduo que esteja inserido no mundo digital desenvolve uma ação colaborativa, portanto, é fundamental levar essa ferramenta para o currículo escolar juntamente com metodologias que pro-

picium o desenvolvimento da capacidade cognitiva e emocional de cada aluno. Conforme Coll (2010), citado por Moran (2018, p. 11), escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados em rede, ao navegar competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais “realidade” presencial–digital–virtual.

6. *Considerações finais*

Tais questões, entre tantas outras possíveis, têm como perspectiva a inserção dos profissionais da área, professores e gestores educacionais, na trilha desse debate com os protagonistas deste capítulo novo da educação brasileira que começou a ser escrito. Novidade que busca ancoragens no passado, estudos sobre o presente e projeções acerca de um futuro no qual a expressão “para todas” tenha sentido determinante.

Sendo assim, fica clara a necessidade de renovação e significação do processo de ensino e aprendizagem e para que os jovens estudantes sejam capazes de protagonizar sua própria história e fazer as escolhas de acordo com suas competências, assim como, a utilização de uma visão nova dentre as diferenças individuais nesse processo, porque é necessário trabalhar com a intenção de desenvolver as diferentes competências presentes em uma sala de aula. Desse modo, haverá no futuro profissionais que, de fato, serão formados em sua plenitude.

Visto que a educação do século XXI é desafiadora, faz-se necessário que os profissionais repensem na sua atuação em sala de aula, pois, para ser um mediador eficaz em meio de tantas mudanças e acompanhar a globalização da informação, é imprescindível uma atualização constante, ou seja, formação permanente, de maneira que possam acompanhar as novidades, e tendo em um de seus diferenciais a responsabilidade de ter um profissional que atua na construção do conhecimento e educação dos alunos. Uma outra questão importante é o avanço nas áreas tecnológicas que propiciam uma proximidade com qualquer conteúdo que os jovens necessitem ou desejem. Impossível ter a mesma escola e as mesmas metodologias do passado, pois os alunos são diferentes e apresentam diferentes competências cognitivas e socioemocionais e a escola precisa estar preparada para lidar com essa diversidade.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteados de sua prática. Portanto, pode-se ressaltar ainda a importância da escola no âmbito social, pois os alunos necessitam de uma formação que os inspire em todas as áreas do conhecimento para que possam aprender a conviver, a autoconhecer-se, a colaborar com o outro e estar sempre aberto ao novo para analisar fatos e ideias com profundidade, afinal, é o sujeito presente na construção do conhecimento de forma que se possa posicionar mediante o contato com a herança histórica do saber humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

COSCARELLI, V. C. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa*. São Paulo: Global; Instituto Ayrton Senna, 1999.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na Escola, Ciclos na Vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. In: *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2º semestre, p. 15-24, 2006.

IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2017. Foram pesquisadas 362.555 pessoas e 148.697 unidades domiciliares, distribuídas por todas as unidades da federação. Disponível em: <encurtador.com.br/crtKR>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

LONGHI, Armindo José. *Ação educativa e agir comunicativo*. Caçador: Unc caçador, 2008.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida. In: QUIJANO, G.M.R. (Org.). *Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MORA, E. *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Elenir Souza. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. In: *Revista do Projeto Pedagógico; Revista Gestão Universitária*, n. 40. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2013.

SOARES, S. G. *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). *Diretrizes para política de Educação Integral: Modelo pedagógico*. Rio de Janeiro, 2015.

PAPADOPOULOS, G. S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques *et al.* In: *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação do século XXI. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *O pensamento e a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZACHARIAS, V. de C. *Os ambientes digitais e as práticas de leitura: uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em:<encurtador.com.br/gwzER>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

COMPETÊNCIAS socioemocionais. 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/fHQ03>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

ELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir* – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**A (DES)ORDEM DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA POLÍTICA:
EFEITOS, SENTIDOS E RESSONÂNCIAS DO
DISCURSO PRESIDENCIAL**

Éderson Luís Silveira (UFSC)

ediliteratus@gmail.com

Wéllton Silva de Fátima (UNICAMP)

malcon.welton1@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se circunscreve ao aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista francesa, mais especificamente aquela inaugurada a partir dos postulados de Michel Pêcheux (1969; 1988 [1975]), na França. Por tal aparato, continuado e rediscutido, no Brasil, por Orlandi (2013 [1990]; 2007 [1992]), reconsideramos o funcionamento da ideologia sob o ponto de vista da linguagem, observando a produção dos sentidos para referentes discursivos do campo educacional por meio da fala pública (des)institucional na política atual em seu processo de historicização. Analisamos, pois, como fato de linguagem, o pronunciamento, em rede social, do atual presidente da república a respeito de sua intenção de incidir cortes no orçamento das Ciências Humanas na educação brasileira.

Palavras-chave:

Discurso. Política. Ciências Humanas. Michel Pêcheux.

1. Preâmbulos de um percurso em construção

A análise do discurso francesa, a partir dos postulados de Pêcheux (1969; 1988 [1975]) destaca-se, no âmbito dos estudos da linguagem, desde a década de 1960 na França e desde os anos 80 no Brasil reforçando a necessidade de pensar discursivamente considerando, então, a exterioridade, as relações entre textos e discursos e os efeitos da materialização do discurso a partir de mobilizações teórico-analíticas distintas. Analisar um pronunciamento enquanto fato de linguagem remete à necessidade de enveredar por ressonâncias, produções de efeitos de sentido e sobre o funcionamento da ideologia que, ao invés de ser pensada como imutável ou “óbvia”, leva-nos a pensar acerca de elementos determinantes de sentido presentes nos discursos refletindo a exterioridade. Isso para mensurar que “a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva” (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 17).

Como o sentido de palavras, expressões, proposições só pode ser constituído em relação às condições de produção do enunciado isso está relacionado à formação ideológica de quem o (re)produz e de quem o in-

interpreta. Sendo assim, não se acredita na formulação de sentidos acabados e prontos, porque os sentidos existem num estado de movência e de transformação em curso produzidos no interior de determinações histórico-sociais. Outrossim, tomar o silêncio como objeto de reflexão é propor ponderações entre o dizível e o indizível tornando então o silêncio uma condição do ato de significar. Dessa forma, os sujeitos se movem em meio às significações e percorrem sentidos porque o próprio silêncio fundamenta o movimento da interpretação e não pode ser definido como “nada” ou “vazio”, pois é também fundante e fundador (ORLANDI, 2007 [1992]). Se pensarmos no silêncio como agente da censura, por exemplo, podem ser retomadas as condições de produção da canção “Cálice”, de Chico Buarque, em relação à letra da música, a fim de demonstrar como a relação com o silêncio é marcada histórica, política e ideologicamente atuando na (re)construção da história da censura em meio ao regime militar brasileiro.

Recentemente, temos produzido um gesto analítico (SILVEIRA; FÁTIMA, 2018; SILVEIRA; FÁTIMA, 2019) em busca da compreensão dos sentidos, produzidos para as Ciências Humanas na discursividade hegemônica brasileira. Torna-se possível, então, observar a produção dos sentidos para referentes discursivos do campo educacional por meio da fala pública (des)institucional na política atual em seu processo de historicização. A atual pesquisa, portanto, se insere nesse esforço teórico de compreender o direcionamento de sentido advindo da forma e das condições de produção da fala pública sobre o que é ciência – e, com isso, para o que ela serve –, tendo como base uma semântica de cunho materialista. Analisamos, pois, como fato de linguagem, o pronunciamento, em rede social, do atual presidente da república a respeito de sua intenção de incidir cortes no orçamento das Ciências Humanas em universidades brasileiras.

2. Gestos analíticos em meio à produtividade e a inesgotabilidade dos sentidos

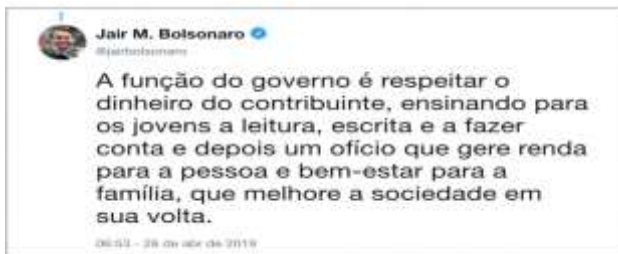
Nosso objeto teórico – o pronunciamento (des)institucional em rede social do atual Presidente da República em busca de legitimação dos anunciados cortes no orçamento da Educação brasileira – ocorridos no ano de 2019 está atravessado por diversas questões que nos levam a intensificar a afirmação da opacidade da linguagem. Para além do próprio funcionamento da língua em sua ordem própria, compreendemos que há também, em nosso objeto, o funcionamento de uma ordem do virtual,

que coloca questões específicas para o sujeito do processo de produção dos sentidos.

Precisamos levar em consideração a “ordem do virtual” que no *Twitter* imbrica-se à ordem da língua, exigindo-do que nos sujeitemos a determinadas condições no processo de tomada da palavra. Dito de outro modo, o sujeito-internauta enuncia sob determinadas condições postas pelo virtual, entre elas a incontornável limitação aos 144 caracteres e a amplificação da voz – própria do funcionamento das redes sociais no virtual – na relação com os seguidores. Trata-se de um lugar discursivo “onde o sujeito pode inscrever suas marcas e colocar em movimento e em circulação a produção de sentidos desdobráveis e fluidos sobre si e sobre o mundo” (MOREIRA; ROMÃO, 2011, p. 77).

Abaixo segue a sequência discursiva (COURTINE, 1981) sobre a qual incidimos nosso dispositivo de interpretação.

SD: Twitter do presidente da república



Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729>

Na postagem feita por Bolsonaro, a partir da posição-sujeito por ele assumida no discurso, lemos o seguinte:

“A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.”(BOLSONARO, 2019) (grifo nosso)

É interessante observar a maneira como se formula o enunciado dito pelo Presidente da República, em sua conta na rede social, em defesa dos cortes na Educação. A estrutura sintática inicial, predominantemente definitória – o que se marca pelo uso do verbo “ser” e do predicativo

apenso ao sujeito –, põe em circulação, com relação à produção dos sentidos, a expectativa de que se definirá qual é, afinal, a função do governo no âmbito do ano temporal em questão sobre o qual vem se falar. Trata-se, portanto, de um fato de linguagem que se formula de modo a dizer aos sujeitos-seguidores qual a função do governo com relação à Educação. A predicação se dá sob certas condições ao se materializar pelo sintagma “respeitar o dinheiro do contribuinte”.

Chamamos a atenção para a argumentação que se marca no funcionamento da língua pela seleção vocabular. A presença do verbo “respeitar” convoca para o processo de significação da relação entre governo e povo a ideia de respeito. Pela noção de não-dito, tal como discutida por Orlandi (2013 [1990]), presentifica-se também a ideia de que há, em um outro lugar, odesrespeito. Isso porque “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (ORLANDI, 2013 [1990], p. 82). A análise do discurso emerge como efeito de sentido entre interlocutores porque as condições de produção do discurso implicam a existência de elementos materiais (a língua e a história), institucionais (fomação social) e projeções de sentido em instâncias como a antecipação do efeito de sentido produzido nos interlocutores. Não se considera, portanto, apenas o sujeito empírico (lugar dos sujeitos), mas a posição dos sujeitos efetuada no âmbito de formações ideológicas que determinam o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2013 [1990]).

Ao afirmar que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte”, portanto, presentifica-se, pelas memórias que sustentam a tomada da palavra, as ideias de que: 1) possivelmente, por algum motivo que o impede, o governo não está cumprindo essa função (ou, ainda, não estava e agora quer passar a estar); 2) há desrespeito ao dinheiro do contribuinte, desrespeito do qual esse governo quer escapar. Mais adiante, ainda, pode ser percebido de que forma o enunciador traz vestígios, no dizer, de que está considerando a avaliação do interlocutor a quem se dirige, com a utilização da expressão “*melhore a sociedade à sua volta*”.

Há um silêncio constitutivo, um não-dito necessário para que haja a mobilização deste dizer: a melhoria diz respeito a uma parcela da sociedade ou a um direcionamento de que este é o objetivo da “função do governo”. Mas tal melhoria não diz respeito ao contingente de pessoas afetadas pelos cortes orçamentários. Por isso, neste caso, se afirma que o silêncio é constitutivo do dizer. Como na análise pecheuteana do discurso o sujeito é o resultado da relação com a linguagem e a história o sujeito é constituído na relação com o outro estabelecendo seu dizer a partir de

uma incompletude. Não é a toa que consideramos o sujeito como sendo constituído ininterruptamente, mesmo quando este *Eu* não é enunciado, pois o sujeito não é senhor da língua nem fonte de sentido.

Alertamos noutros textos que a universidade pode formar para a reivindicação de práticas igualitárias, formando cidadãos de direito e não apenas peças de engrenagens (SILVEIRA; FÁTIMA, 2018; SILVEIRA; FÁTIMA, 2019). O que fazemos enquanto alunos, professores, pesquisadores das Ciências Humanas é enfatizar que não visamos à fórmula do lucro: não é o utilitarismo mercadológico que rege nossas ações (ou não deveria ser). O que fazemos é estudar as formas como comportamentos e discursos se proliferam em sociedade. Nesse sentido duas das tarefas imprescindíveis a ser ensinadas, de acordo com o presidente, como ler e escrever são ensinadas no âmbito das Ciências Humanas. Mas, enquanto Ciência, não se pode definir que tal campo de estudos possa ser considerado “um ofício que gere renda”. Sob esta lógica, o discurso do utilitarismo atravessa o dizer implicando na definição de uma ontologia do fazer científico atrelado ao lucro imediato e ao viés mercadológico. Daí pode ser interpretado que o dizer, ainda que não explicitamente, está atravessado por um não-dito que o constitui:

A naturalização de que as Humanidades não seriam consideradas ciência sob um viés utilitarista remete a uma perspectiva que atrela ciência a possibilidades de lucro financeiro. Tal efeito de evidência pelo qual as Ciências Humanas são tomadas produz um apagamento de pluralidade de fazeres científicos, o que resulta em um apagamento atrelado a uma função ideológica na qual enunciadores se inscrevem produzindo também efeitos sobre outros enunciadores. (SILVEIRA; FÁTIMA, 2018, p. 560)

Mas, ao se afirmar isso, de que três ensinamentos são essenciais para que se “respeite o dinheiro do contribuinte”, ocorre um silenciamento constitutivo que tem um efeito de censura: o que se defende é a automatização da leitura e não a leitura crítica, o que se defende é a uniformização do direito de escrever e ler que se reduz ao ato de assinar o nome, de decodificar palavras numa folha de papel, de práticas escolarizadas que não permitam a emancipação dos sujeitos. Isso porque tal atravessamento de discursos aí produzido se articula uma interdição: é preciso ensinar a ler e a escrever, mas somente se isso não escapar de formas diferentes de interpretação do que seja leitura e escrita de determinada instância e não de outras (múltiplas, heteróclitas, férteis de criticidade).

Num olhar para o funcionamento ideológico então patente no enunciado analisado pode ser notado que está sendo mobilizado um es-

quecimento advindo de uma ilusão constitutiva do sujeito relacionado ao fato de que há uma hierarquização do útil sobre o inútil (com as devidas valorações ideológicas do que seria um e outro). Assim, o enunciado produz o sentido de que há uma necessidade (sic) da leitura e da escrita domesticadas, que não levem a questionamentos corroborando, assim, a manutenção do *status quo* das classes dominantes. Daí, a “urgência” de somente ensinar a ler, escrever, fazer contas e aprender um ofício. Qualquer ação que ultrapasse o viés mercadológico que encaminha indivíduos para um mercado de trabalho excludente passa então a ser considerado “má leitura” ou ensino de “leitura errada” (sic). Dessa forma, a deslegitimação das Humanidades sustenta a formulação de enunciados como o enunciado analisado neste trabalho por causa da pressuposição de que devam ser valorizados apenas cursos cuja utilidade esteja a serviço do lucro e do retorno financeiro imediato ou em longo prazo.

3. Considerações finais

A questão do utilitarismo permeia ações, discursos e se faz presente na (re)produção de um imaginário cultural que hierarquiza as Humanidades numa escala inferior em detrimento às chamadas Ciências Exatas e outros modos de fazer ciência permeados por uma concepção de fazer científica herdada do positivismo. Inscrevendo-se no aparato teórico-metodológico da análise pecheuteana do discurso consideramos neste trabalho a relação do sujeito com a língua e com a história através de reflexões sobre o funcionamento da ideologia sob o ponto de vista dos estudos discursivos. Assim, a produção de sentidos para referentes discursivos do campo educacional podem ser analisados a partir de uma sequência discursiva oriunda de um *twitter* de autoria do presidente da república.

Considerando as condições de produção e a especificidade de tal instância de discursivização buscamos analisar o pronunciamento como um fato de linguagem acerca da incidência de cortes no orçamento das Ciências Humanas no âmbito da educação nacional. Concluímos, sem encerrar a discussão empreendida, que, além do dizer, devem ser considerados a relação do sujeito com a linguagem e a história e os não-ditos que estão articulados a silêncios constitutivos do enunciado. Isso para que o enunciado seja considerado num campo de movências e produções de efeitos de sentido, situado historicamente e posto em circulação considerando, também, as ressonâncias de tal enunciação. Mais do que analisar a circulação de enunciados a análise do discurso deve considerar

que “todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras (da perspectiva discursiva, as palavras já são sempre discursos na sua relação com os sentidos)” (ORLANDI, 2007 [1992], p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em *Analyse du discours*: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In : *Langages*, v. 62, p. 9-127, jun. 1981.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2001.

MOREIRA, Vivian Lemes; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso no *twitter*: efeitos de extermínio em rede. In: *Rua*, n. 17, v. 2, p. 77-97, jun. 2011.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013 [1990].

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007 [1992].

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988 [1975].

SILVEIRA, Éderson Luís; FÁTIMA, Welton Silva de. Humanidades e a (des)ordem legislativa: análise do discurso do utilitarismo em sugestões sobre cursos universitários. In: *Cadernos do CNLF (CiFEFiL)*, v. XXII, p. 1-20, 2018.

SILVEIRA, Éderson Luís; FÁTIMA, Welton Silva de. Sentidos e discursividades sobre a ciência na educação: o funcionamento do utilitarismo em sugestões legislativas. In: SOUSA, Ivan Vale de. (Org.). *Grandes temas da educação nacional*. Vol. 4. p. 170-185. Ponta Grossa: Atena, 2019.

A ESCUTA COMPARTILHADA E A NARRATIVIDADE DA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO

Manuela Chagas Manhães (CNEC)

manuelacmanhaes@hotmail.com

RESUMO

É sabido que o narrador favorece para que haja representatividade e não-representatividade na narrativa. Isso acontece por existir um hibridismo nas histórias com a rememoração e as possíveis ressignificações. Assim, encontramos a ressignificação nas histórias cabistas, passadas de geração em geração. Estas são construídas por elementos significantes que compõem a própria vida social, principalmente, quando pensamos na historicidade dessa vila de pescadores que é retratada nas narrativas. Os fatos descritos são compartilhados, ganham um novo leque de sensações e emoções quando construídos e captados pelo narrador. A narrativa permite a escuta compartilhada, de maneira objetiva e descritiva entrelaçadas às questões subjetivas, permeando o processo ficcional por estar presente no imaginário social e, ao mesmo tempo, trazendo elementos da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passeiam na memória social e coletiva. Tais fatos, lendas e estórias estão voltados para a evocação de um referencial: elementos culturais da realidade social cabista.

Palavras-chave:

Narrativa. Comunidades tradicionais. Escuta compartilhada.

1. Introdução

Ao constatarmos o papel integrador da linguagem, compreendemos que ela permite a interação entre os interlocutores constituindo um grande acervo de sedimentações coletivas. Estas são adquiridas e podem ser reinventadas e reinterpretadas diante das nuances vivenciadas pelo grupo, ou seja, pela própria dinâmica social. O fato é que pela relação dialógica e interação social o processo de socialização é praticado, tanto o primário quanto o secundário. A socialização forma o indivíduo a partir das sedimentações coletivas construídas historicamente e passadas de geração em geração.

Assim, definimos como nosso objeto de estudo a comunidade tradicional pesqueira, utilizamos como fonte de análise o livro: “Arraial do Cabo seus contos e seus encantos”, organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira. Tal livro foi o resultado de um trabalho etnográfico de coletar de informações de histórias orais organizadas pelo autor. Desse modo, esse livro realmente é uma fonte grandiosa de elementos estruturantes significativos na construção da memória social e coletiva e da

identidade cultural da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo.

Nesse processo, buscamos a compreensão da conexão entre representações do contexto sociocultural e o seu isolamento social geográfico, os elementos estruturantes significativos e particularidades narradas entre os membros da comunidade. É perceptível a importância da relação da territorialidade, ancestralidade, meio ambiente e o sentido de comunidade tradicional; o desenvolvimento da pesca artesanal e sua definição; e as vivências experimentadas no cotidiano com determinação de funções e saberes, além das lendas com caráter mágico e ficcional construídas na vila de pescadores. Entendemos, então, que esse livro é uma fonte de informação sobre a comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo. Assim sendo, podemos compreender como o aprendizado informal construído historicamente demonstra a relação do conhecimento espontâneo na composição dos seus saberes, sabores, valores, divisão de papéis sociais e racismo local mediante a formação étnica da comunidade cabista.

2. *As memórias, a socialização e a narratividade*

Conforme Bosi (1994, p.49), a socialização é um exercício que retoma determinados elementos, símbolos, gestos e palavras que os retoma até a fixação transformando-os em hábitos, em ações que estão dispostas no cotidiano.

Dessa maneira, haveria a memória-hábito. Nas palavras da autora (1995, p. 49): “A memória-hábito faz parte de todo o nosso adestramento cultural”. Entretanto, num outro extremo, haveria a memória pura formada pelas lembranças que compõem a ligação entre passado e presente. A partir dessa ligação haveria, então, “as ressurreições do passado” que se atualizam por meio da “imagem-lembrança”. Esta, por sua vez, “traz à tona a consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter, não mecânico, mas evocativo do seu aparecimento por via da memória” (p. 49). Neste aspecto haveria a distinção da própria vida, uma vida dita como contemplativa e a outra, a vida ativa.

A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia. A memória-hábito parece fazer um só todo com a percepção do presente. A tipologia vem, aliás, de longe: *vita contemplativa e vita activa*. (BOSI, 1995, p. 49)

A socialização é um processo compreendido a partir dos quadros sociais preexistentes no meio social (aquelas sedimentações coletivas) e a existência das memórias. Estas memórias são perceptíveis nas interações da vida cotidiana e ganham novos contornos, sentidos, significações. Bosi (1995), por conseguinte, retoma um dos clássicos da sociologia, Émile Durkheim, ao afirmar que o eixo das investigações sobre “*psique*” e o “*espírito*” provoca um deslocamento essencial para o sentido das funções que são representadas pelas ideias dos seres humanos ao exercerem suas representações no interior do grupo por meio das relações sociais. Desse modo, haverá o predomínio do social sobre o individual¹ devido à alteração substancial dos fenômenos psicológicos como a percepção, a consciência e a memória. Isso se deve à formação daqueles quadros sociais e culturais que são condicionantes da socialização, tornando os atores sociais membros de um grupo, de uma comunidade específica e numa perspectiva macrossocial de uma sociedade. Segundo Beger & Luckman (1985):

(...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (...) Sem dúvida, este assumir em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez assumido pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa de interiorização, não somente compreendo os processos subjetivos momentâneos do outro, mas compreendo o mundo em que vive e esse mundo torna-se meu próprio. (BEGER; LUCKMAN, 1985, p. 173)

Nesse contexto, Bosi (1994) afirma que a memória é uma construção social e, como tal, tem uma importância fundamental para os envolvidos daquele meio social. É nesse ponto que a narrativa percorre a memória social e coletiva. Portanto, ela possibilita a definição de especificidades culturais formadoras de seus elementos culturais, bens culturais e, porque não, patrimônios culturais das distintas comunidades que transitam entre os envolvidos por meio da narrativa. Candau (2016, p. 31),

¹ Tal fato pode ser considerado como base da teoria durkheimiana como definição do que são os fatos sociais. Neste aspecto Durkheim (1995) afirma que “os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual lhe impõem” (DURKHEIM, 1995, p. 20).

então, ressalta a importância da memória social, ao afirmar que esta é composta por um conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo, em nosso caso, por uma determinada comunidade. Já a memória coletiva seria definida por lembranças comuns a um grupo, ou uma comunidade. Neste contexto, em nossa análise, compreendemos a relevância da junção do sentido de ambas, para que entendamos como tais imagens, lembranças e recortes, fatos e acontecimentos se tornam elementos significativos que integram os membros na vida social dessa comunidade tradicional.

Entretanto, evidenciamos que a memória não permanece inalterada, mas sim, ao longo da historicidade da comunidade na qual há vivências e experiências sociais compartilhadas. A memória social e coletiva pode, a todo momento, sofrer ressignificações e reinterpretções. Tais reinterpretções podem conter elementos da realidade social, mas também serão fictícias já que há um processo de reinterpretção que percorre o imaginário social individual e coletivo, possibilitando distintas conotações as quais são dadas pelos indivíduos envolvidos. No entanto, os elementos estruturantes significativos permitem a existência da significação e, por isso, compõem as particularidades da comunidade, em nosso caso específico na comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Isso se deve ao fato de tais elementos culturais serem compartilhados pela narrativa na dinâmica social, permitindo a constituição de sua representatividade e ressignificação.

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo de socialização, é perceptível o papel de tais quadros sociais e culturais que são intermediados pela narrativa (BOSI, 1994, p. 53-4). O interessante na constituição desses quadros sociais e culturais é a constituição do reconhecimento social (HONNETH, 2009) em suas distintas dimensões. Isso é evidenciado quando o indivíduo é moldado pela realidade vivenciada nas instituições sociais. Sendo assim, a memória do indivíduo depende de suas relações com a família, com a classe social, com os diversos grupos sociais com os quais convive. Em outras palavras, tais grupos são referências para esse ator social se tornar um membro da comunidade sendo reconhecido e reconhecente. A socialização, então, acontece tendo a memória e a linguagem como instrumentos decisivos. É por meio da linguagem que há aproximação dos espaços históricos e culturais, também permite a redefinição dos quadros sociais e culturais, além de permite uma relação de tempo, de causas e consequências, de motivações, que moldam e identificam os pensamentos, as ações e a forma de se conceber

e conceber o outro nessa realidade social. Nesse sentido, Bosi (1994) argumenta que:

Entenda-se que não se trata apenas de um condicionamento externo de um fenômeno interno. Isto é, não se trata de uma justaposição de “quadros sociais” e “imagens evocadas”. Mais do que isso, entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessas noções gerais que as imagens resistem e se transforma em lembranças (...)

Um dos aspectos mais instigantes do tema é a construção social da memória. Quando um grupo trabalha intencionalmente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significados”, que dão material de base uma formação histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história. (Bosi (1994, p. 59 e 67)

Nesta construção, a narrativa permite a relação dialógica e a convivência social. Partindo de tal afirmação, salientamos que o cotidiano é formado pelo contar histórias, preenchido pelas estórias e significações, tendo distintos narradores que fazem um trabalho colaborativo, inclusive no ato de rememorar tais histórias, hábitos, costumes, imagens-lembranças. Logo, a narratividade é um grande instrumento de integração entre os membros da comunidade. Por meio das narrativas, há o compartilhamento de imagens-lembranças de recortes dos elementos culturais materiais e imateriais, das historicidades e de suas vivências. Essas podem ser ressignificadas, a partir de representações que estão dispostas no cotidiano que, conseqüentemente, são redefinidas pelos narradores e, da mesma forma, pelos receptores.

3. Relação dialógica e transmissibilidade da memória social e coletiva

É efetuada uma relação dialógica na qual há inferência do novo contexto da nova realidade social na constituição dos sentidos e das representações individuais. Neste aspecto, Bosi (1994, p. 55) afirma que: “a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, *Halbwachs* amarra a memória da pessoa à memória do grupo”. Os elementos, símbolos, tarefas sociais, então, constituem tanto a memória-hábito quanto a memória lembrança (memória pura), e são fundamentais para a formação e co-existência das memórias social e coletiva, por pertencerem à historicidade da própria comunidade. Nesse contexto Reuter (2002) afirma que:

Antes de tudo, jamais algo é dito ou contado de maneira neutra. Toda palavra e todo enunciado correspondem a uma dupla escolha fundadora: escolha do que é dito, escolha da maneira de dizer. Nesse tocante, toda palavra, todo enunciado e toda narrativa portam vozes e intenções que os opõem potencialmente a outras palavras outros enunciados e outras narrativas. Portanto, o contar é sempre acompanhado de saberes, valores e efeitos. (REUTER, 2002, p. 127)

Logo, compreendemos a narratividade como catalisadora entre os indivíduos e como a fonte de imagens-lembranças, objetos e significa-

ções que serão inspiradores, descritos e captados pelos sujeitos sociais através das relações sociais. O ato de contar permite a transmissibilidade de saberes, valores, lembranças, memórias que se ressignificam ao serem compartilhadas na interação social. Por outro lado, a memória seria definida também pelo seu caráter livre e excepcional. Isso define a fluidez da dinâmica social como processo definidor dos quadros sociais e da própria memória. Tal fato pode ser percebido na afirmação de Bosi (1994):

O caráter livre, quase onírico da memória, é segundo *Halbwachs*, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideais de hoje as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho (...) a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam a nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55)

Para Halbwachs (1990), cada memória individual pode ser considerada um ponto de vista sobre a memória coletiva, daí a relação existente com o caráter fundador duplo da narrativa de um enunciado ao escolher o que é dito e como é feito. Nesse sentido, a unidade é formada por múltiplos sujeitos sociais. Fazendo uma analogia a um romance, Bosi (1994, p. 413) descreve a interseção desses diversos pontos de vista como um ponto de convergência fundamental para a constituição da memória social e coletiva. Nas palavras de Bosi (1994):

Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é o ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. (BOSI, 1994, p. 413)

Segundo Reuter (2002), há vozes nas narrativas, pois ao narrar estaremos contando histórias, fatos, com diferentes perspectivas e diferentes sujeitos sociais envolvidos. Isso se deve ao fato da percepção ter diferentes formatos e ser intersubjetiva, depende do indivíduo, o que permite a construção das distintas significações.

Nesse quadro, a relação entre os envolvidos em seu interior colabora com as impressões que têm diferentes prismas e estarão sendo mediadas pelos narradores. A narrativa evidencia uma maneira de contar histórias; ela é percorrida pelas memórias individuais, as quais corresponderão às formas de interpretar fatos do passado no presente e sua relação direta com o cotidiano. Dessa forma, o ato de narrar é uma rememoração de fatos, acontecimentos que estarão no interior de um grupo,

de uma comunidade; é o de “desenrolar fios de meadas” (BOSI, 1994, p. 413). Funciona de maneira simbólica diante de sua própria construção.

O ato de narrar tem elementos objetivos e subjetivos que encarnam denominadores comuns dos diversos membros envolvidos e, por isso, tais elementos podem ser considerados parte integrante da vida social na comunidade e, conseqüentemente, fundamentais para a memória social e coletiva.

O fato é que todas as narrativas sejam elas orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não-oficiais, são narrativas de identidades (ANDERSON *apud* ERRANTE, 2000, p. 142). Nesse aspecto, Errante (2002, p.142) afirma que as narrativas são fontes da realidade social construídas historicamente, e que o narrador, por sua vez, comunica como ele se percebe, assim como percebe os demais e é percebido. Por conseguinte, o narrador alinha, por meio das narrativas, os grupos, ideais, valores e símbolos das suas representações externalizadas. Desse modo, há articulação das vozes narrativas à identidade; há articulação do narrador com o grupo e o meio em que vive (territorialidade).

Toda narrativa se inscreve em uma cultura. Nesse tocante, ela não remete apenas às realidades extralingüísticas do mundo, mas também a outros textos, escritos ou orais, que a precedem ou acompanham e que ela retoma, imita, modifica... este fenômeno é geralmente chamado de intertextualidade (...) (REUTER, 2002, p. 167-8)

Já Maluf (1999) ressalta que as narrativas são pessoais, mas, no entanto, acontecem num espaço (ambiente/territorialidade) em momentos específicos da interação social, e este seria um dos motivos para podermos entendê-las como representantes do próprio *ethos* do grupo no qual o ator social está inserido.

Desse modo, ao falar de si, de suas memórias, recortes e lembranças, ou ainda, recontar histórias que trazem representações da própria comunidade, significa que o indivíduo recai na esfera coletiva. Assim, por mais que sejam experiências singulares e íntimas, ao compor a narrativa, o sujeito social traz um aspecto essencial da afirmação de si e da demarcação simbólica da identidade cultural, tanto individual quanto coletiva, constituindo pelas diferentes formatos narrativos o fenômeno da intertextualidade. Nesse sentido, Bosi (1994) afirma que:

As lembranças grupais se apóiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecermos, não basta que os outros testemunhem, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 1994, p. 414)

É nesse contexto que compreendemos a origem da palavra memória, que está associada à Deusa *Mnemosyne*. Essa Deusa, conhecida como musa inspiradora e protetora das Artes e da História estaria no caminho dos seres humanos por permitir que eles se comuniquem uns com os outros, assim como tenham a recordação, possibilitando o sentido da sua existência entre seus pares. (LE GOFF, 2000, p. 21-44). Complementando, Benjamin (1987) ao falar da deusa *Mnemosyne*, afirma que ela é considerada como a deusa da reminiscência e funda a cadeia de tradição que transmite os acontecimentos de geração em geração.

Desse modo, há a constituição da herança cultural, a qual pode ser considerada como a base para a concepção do sentido de memória social e coletiva. Nesse sentido, entendemos a relação da memória e da narrativa. Segundo Benjamin (1987, p. 211): “(...) ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstram todos os outros narradores”.

Em outras palavras, quando entendemos a palavra memória, estamos afirmando que a memória permite o ordenamento do mundo antes de existirmos, ela permite que a vida coletiva seja organizada garantindo os modos de vida através de lembranças, vivências e compartilhamento de valores, rituais, tradições. Bosi (1994, p.66) salienta que a memória dos indivíduos é dependente do processo que leva à sua constituição. Sendo assim, seria um longo processo pelo qual há determinação do que permanece e do que significa. Entretanto, a permanência dos elementos estruturantes significativos não é do mesmo modo, ou seja, às vezes quase intactos, mas em outros momentos são alterados.

Segundo Bosi (1994):

(...) na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, pensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito (...) por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55)

Beger & Luckman (1985) afirmam que a construção social da realidade se deve à formação do indivíduo no meio em que vive. Por conseguinte, a formação do sujeito social é favorecida pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação que, por isso, ganha uma ressignificação. E há influência sobre o indivíduo pelas instituições soci-

ais como a família, a religião, a organização da vida social, econômica e política, além de aspectos da própria vida cultural. A constituição da memória social e coletiva via a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade existindo um primeiro reconhecimento entre eles intermediado por estas instituições. Nesse âmbito, há a constituição do elo entre os sujeitos sociais, o qual permite que eles se reconheçam como pares havendo o sentimento de pertencimento. Desse modo, por mais que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória, individualmente, há pontos de interseções que traduzem a identidade cultural, seja de resistência ou/e de projetos do próprio grupo diante de uma nova realidade social.

Já Halbwachs (1990) nos diz que a memória não permanece inalterada, na verdade, a memória não reproduz de forma simétrica a imagem do que foi vivido do passado, ou seja, na verdade a memória é uma reconstituição, uma reprodução sobre o viés de pontos de vista e, por isso, também, ficcional. Dessa forma, a memória social e coletiva se constrói por meio da interseção dos sujeitos sociais ao se relacionarem uns com os outros. Isso favorece a doação de sentido na relação entre o narrador e o ouvinte; ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos: a memória parte da relação com o presente e com a necessidade de conservação de histórias, ou seja, do que é narrado.

São tais questões que permitem a redescoberta e redefinição da identidade cultural. Sendo assim, a dinâmica vivenciada possibilita que haja um acervo de detalhes do experimentado, do observado, de histórias e de lembranças das realidades sócio-históricas culturais da comunidade tradicional em questão. Além disso, esse acervo permite que haja a constituição de suas representações alusivas e memorísticas. Tal perspectiva, no que se refere ao nosso objeto de estudo, é respaldada também em Pereira (2013) ao afirmar que:

As lendas, as crônicas e os contos que repousam nas fontes folclóricas do mundo maravilhoso e do mundo mágico em nossa terra, têm como origem a espiritualidade e a irreverência de um povo que vivia a beira mar com o sublime propósito de inserir valores literários na cultura de nossa gente (...) os contos engraçados eram passados para as pessoas da pequena colônia de pescadores de nosso quarto distrito, e seduziam, principalmente, as crianças pela forma teatral como eram narrados. Acredita-se que alguns fatos existiram, outros não passam de criações imaginárias de um povo espirituoso e participativo da história cultural e folclórica de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p. 9)

Segundo Benjamin (1987, p. 210-211), “a memória é a mais épica de todas as faculdades”. Logo, a Deusa *Mnemosyne* retorna à nossa re-

flexão, por ser ela a musa da narração. Benjamin (1987) salienta que a deusa da reminiscência permite a articulação de histórias. Nesse contexto, há articulação umas nas outras, do mesmo modo que há uma relação direta entre o narrador “contador de histórias” e o ouvinte, já que quem ouve uma história, ainda que rememorada, não está só, mas sim em companhia do narrador. Logo, a partir da narrativa podemos compreender a existência da interação social e o seu papel na integração desses atores sociais. Assim, há a articulação daqueles elementos significativos e fatos manifestados à memória social e coletiva, presentes na realidade social.

4. Narrativa e interlocução: escuta compartilhada na comunidade pesqueira de Arraial do Cabo

A narrativa é um discurso e enquanto discurso demonstra sentidos entre os interlocutores. Isso significa dizer que ao usarmos a linguagem como forma de manter nossas relações dialógicas, há mais do que transmissão de informações. Segundo Orlandi (2002, p.15), a linguagem além de transmitir informações com o discurso, forma um complexo processo na constituição de sujeitos sociais e seus sentidos nos quais há identificação de tais sujeitos, há argumentações, subjetivações e construções da realidade social. Por isso, a linguagem permite que haja relações entre os sujeitos e os significados, assim como os seus efeitos múltiplos e variados provocados na organização social. Para Orlandi (2002), é inegável que o tempo todo, os sujeitos sociais estejam envolvidos com a linguagem e as possibilidades de interpretações. Isso se deve ao fato da narratividade trazer em seu bojo objetos simbólicos que podem ser interpretados ganhando sentido e representações no meio social.

Nesse sentido, a linguagem traz consigo uma fluidez, um movimento de sentidos, diversidades e unidades, vestígios, trajetões, rememorações. Seja como for, esses movimentos representam o próprio ritual da palavra nas relações sociais, as quais compõem a capacidade do ser humano significar e significar-se. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 15): “no trabalho simbólico do discurso está a base da produção da existência humana”.

Nesse contexto Bosi (1994, p. 84-5), partindo dos pressupostos de Walter Benjamin, analisa o ato de narrar. Sua reflexão ressalta que haveria dois tipos de narradores. O primeiro seria aquele que “vem de fora e narra suas viagens” (p. 84). O segundo seria aquele que permanece no seu lugar, na sua terra, ou seja, “conhece sua terra, seus conterrâneos, cu-

jo passado o habita” (p. 84). Assim, para Bosi (1994), o narrador vence a distância em distintos espaços, está no cotidiano, não apenas nos livros. Nas palavras de Bosi (1994, p. 85): “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narrar da própria experiência e a transforma em experiências dos que o escutam”.

Por conseguinte, encontramos nos contos organizados por Pereira (2013), de maneira geral, tradições, costumes, crenças, saberes, costumes. Há uma edificação do tornar-se humano sobre diferentes prismas, que são fundamentais e que caracterizam a cultura como contexto da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Podemos dizer que é um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem. Assim, em tais contos que foram “remontados” por Wilnes Martins Pereira, há uma narrativa que provoca o imaginário e traz uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, ao qual os interlocutores dessa comunidade se sentem pertencentes. A narrativa permite a escuta compartilhada, de maneira objetiva e descritiva entrelaçadas às questões subjetivas, permeando o processo ficcional por estar presente no imaginário social e, ao mesmo tempo, trazendo elementos da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passeiam na memória social e coletiva.

Nesse contexto, é sabido que aquelas comunidades em que encontramos um forte conhecimento entre seus membros – conhecimento que formam seus saberes – há uma relação recíproca entre os membros. Diante desse fato, tais comunidades seriam mais propícias a constituírem a memória social e coletiva e, assim, o sentimento que garante a sua organização social ainda que sofram modificações. Isso é possível por existir a “escuta compartilhada”, na qual há a focalização de elementos comuns, assim como acontecimentos, fatos, que demonstram a relação entre as lembranças e suas representações do passado e sua rememoração.

5. Conclusão

Compreendemos as possibilidades de interpretações, de (re) significações e da constituição da memória social e coletiva pela relação dialógica. Candau (2016, p. 70-1) afirma que, ao relacionarmos a memória e a constituição da narrativa, encontramos uma reorganização, uma articulação no fato de contar história. Tal articulação é baseada num processo de criação e interpretação que parte do processo mnemônico. Assim, nos remetemos ao redimensionamento da própria memória social, coletiva e

individual nessa comunidade tradicional de pesca. Nessa redefinição, a comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo estaria realizando a articulação pela criação mnemônica.

Logo, quando há o redimensionamento da própria memória social e coletiva, com a “apropriação do passado”, há a essência da história, pois o narrador retoma aos fragmentados contados e definidores da memória social e coletiva ordenando tais fatos e elementos simbólicos com suas reinterpretações. Isso significa dizer que o narrador unifica os fatos e os torna coerentes.

Nesse aspecto, encontramos os fatos ocorridos a partir da percepção de serem significativos no momento em que acontece a narrativa e a relação dialógica entre o narrador e o ouvinte. É nessa relação que intermedia a interação social que é possível vislumbrarmos a interpretação e a ressignificação dos elementos estruturantes significativos, compondo a historicidade de uma comunidade, assim como sua identidade cultural. Nessa relação, a narrativa sofre a ressignificação que pode enfraquecer ou fortalecer o sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade. Em outras palavras, a memória social e coletiva apenas mantém-se forte quando as identidades culturais permanecem fortes.

Em nenhum momento é negada a existência de memórias individuais. Ao contrário, a própria constituição da memória dita como social e coletiva só é possível a partir das memórias individuais. Quando essas, por sua vez, se abrem umas para as outras a partir de objetivos comuns e elementos significativos, existe um grande denominador comum que é coletivo. Ou seja, elas se integram doando sentido e representação para a comunidade propriamente dita. Isso se deve àquela relação dialógica. Bosi (1994, p. 67) compreende que há uma elaboração grupal comum, decisiva para a constituição da memória social e coletiva.

Em outras palavras, diante das significações e representações simbólicas, é perceptível a constituição e reconstrução da memória social e coletiva como possibilidade de sobrevivência do modo de vida, concebida pela autoidentificação. Dessa forma, o modo de vida teria redefinições mediante as novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais compartilhadas pela comunidade tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Nilo Lima de; JUNIOR, Wilson Coury Jabour (Org.). *Reflexões e ollares: o patrimonio cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalta, 2012, p. 17-42.
- BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22. ed. Tradução: Flórida de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1995.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 8, p. 141-74, set, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MALUFF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentidos. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e Procedimentos*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.
- PRADO, S. M. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ*. Niterói: EDUFF, 2002.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002 (Enfoques, Letras).

A INFLUÊNCIA DO NÓRDICO ANTIGO NO INGLÊS MODERNO

João Bittencourt de Oliveira (UERJ)

joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

Como é sabido, o inglês é uma das línguas que mais sofreu influência de diversas culturas e línguas. Isso aconteceu devido à grande expansão que a atual Inglaterra realizou nos tempos antigos. Entre as maiores influências, estão as línguas nórdicas, aquelas faladas pelos antigos povos da região da Escandinávia: Noruega, Finlândia, Dinamarca; o latim, devido à introdução do Cristianismo até a chegada dos Normandos em 1066. Na apresentação de hoje, vamos ver algumas palavras que parecem ser totalmente inglesas, mas que, na verdade, vêm da cultura nórdica (algumas não sofreram nenhuma alteração na escrita).

Palavras-chave:

Vikings. Inglês Moderno. Nórdico Antigo.

1. Introdução

Os Vikings, povos originários da Escandinávia, invadiram as Ilhas Briânicas no século VIII. Lá permaneceram durante 300 anos, até a chegada dos Normandos, no século XI, liderados pelo duque Guilherme II da Normandia, mais tarde Guilherme, o Conquistador.

A Crônica Anglo-Saxônica registra a incursão de 793 contra o mosteiro de Lindisfarne como ponto de partida na longa história de ataques Vikings contra a Grã-Bretanha.

Após um período de saques e incursões, os Vikings começaram a colonizar a Inglaterra e ali comercializar. Chegaram em barcos com bons exércitos, em sua maioria dinamarqueses, e tomaram para si praticamente todos os reinos ingleses, que eram independentes. A partir do fim do século IX, governavam parte considerável do território inglês, no que era conhecido como o Danelaw, como registrado na Crônica Anglo-Saxônica, é o nome dado historicamente à parte da Grã-Bretanha na qual as leis dos dinamarqueses eram hegemônicas e sobrepujavam as leis dos Anglo-Saxões. Costuma ser usado em contraste com a “Lei Saxã Ocidental” ou “Lei Mércia” (BAUGH; CABLE, 2002, p. 90).

Os Vikings falavam uma língua denominada ‘Nórdico Antigo’, que atualmente está extinta, porém seus vestígios continuam nas línguas britânicas. O Antigo Norueguês e o Antigo Inglês mantinham certas se-

melhanças, pois pertencem à mesma família linguística: a família Germânica.

2. *Palavras de origem nórdica no inglês moderno*

Como afirmamos acima, o impacto do nórdico antigo na língua inglesa é difícil de avaliar com segurança, isso devido ao fato de que as duas línguas guardavam muita semelhança. Cerca de 900 palavras – por exemplo – *get, hit, leg, low, root, skin, same want* e *wrong* são certamente de procedência nórdica. Da mesma forma palavras que começam *sk* como *sky* e *skein* são nórdicas (McCRUM; CRAN; MacNEI, 1986, P. 71).

Para facilitar a compreensão dessa nossa exposição, dividiremos esses termos em dois grupos. No primeiro, trataremos dos dias da semana e no segundo dos termos de diversos campos semânticos.

3. *Os dias da semana*

Os nomes dos dias da semana em muitas línguas são derivados de planetas da astrologia clássica helenística, que eram, por sua vez, renomeados conforme as divindades contemporâneas, sistema introduzido pelo Império Romano durante a Antiguidade Tardia (284–750. Em algumas outras línguas, esses dias são nomeados conforme as divindades correspondentes da cultura regional.

Os povos germânicos adaptaram o sistema introduzido pelos Romanos substituindo as divindades germânicas pelas romanas (com exceção de *Saturday*) num processo conhecido como *interpretatio germanica*, isto é, a prática dos povos germânicos de identificar os deuses romanos com os nomes das divindades germânicas. Esse processo deve ter ocorrido antes da introdução do Cristianismo (séculos VII e VIII).

Sunday: inglês antigo *Sunnandæg* (“Sun’s Day”, “dia do Sol”). Compare com o latim *dies Solis*.

Monday: inglês antigo *Mōnandæg* (“Moon’s Day”, “dia da Lua”). Compare com o latim *dies lunae*.

Tuesday: inglês antigo *Tīwesdæg* “Tiw’s Day”. “Tiw” (Nórdico Týr, “deus de Marte”). O nome desse deus é também relacionado com o nome latino *dies Martis*, “Day of Mars, dia de marte”). Marte é

o deus romano da guerra e guardião da agricultura, uma combinação de características iniciais romanas com o grego Ares.

Wednesday: inglês antigo *Wōdnesdæg*; dia do deus germânico Woden (conhecido como Óðinn entre os povos germânicos do norte), e um deus proeminente dos Anglo-Saxões e outros povos germânicos na Inglaterra até por volta século VII. Está vagamente relacionado ao correspondente latino *dies Mercurii*, “Dia de Mercúrio”. O islandês *Miðviku*, o alemão *Mittwoch*, o baixo alemão *Middeweek* e o finlandês *keskiviikko* todos significam “mid-week, meio da semana”.

Thursday: inglês antigo *Þūnresdæg*, significando “Þunor’s Day”, “deus do trovão”. Þunor é a personificação do deus nórdico conhecido no inglês moderno como Thor, cf. latim *dies Iovis*, “dia de Júpiter”.

Friday: inglês antigo *Frīgedæg*, significando “dia da deusa anglo-saxônica Fríge”. O termo nórdico para designar o planeta Vênus era *Friggjarstjarna*, “Frigg’s star”, cf. o latim *dies Veneris*, “Dia de Vênus”.

Saturday: inglês antigo *Sæternðæg* através do anglo-saxão *Sæturnesdæg* (literalmente, “dia do planeta Saturno”). Saturday não entrou na língua inglesa através dos Vikings, mas sim através dos Romanos “*dies Saturni*”.

4. Palavras diversas

Relacionamos nessa seção palavras de diversos campos semânticos, conforme apontam os diversos autores pesquisados. Eis as mais comuns:

4.1. Termos relacionados à arte da guerra

A guerra tinha diversas funções na sociedade viking, e todas elas eram extremamente relevantes. Nas questões da política, a união de dois reinos para lutarem juntos em uma guerra reforçava a aliança política existente entre eles, o que, por sua vez, poderia resultar em uma série de outros benefícios, como comerciais. Os Vikings acreditavam que todo guerreiro que morria em combate havia sido escolhido pelas Valquírias, as servas de Odin.

Muitos acreditam que os vikings utilizavam exclusivamente o **machado** em guerra, porém, além do machado, eles também utiliza-

vam bastante a espada. Além do machado e da espada, utilizavam também a faca, a lança e o arco e flecha. Para sua proteção, os vikings utilizavam escudos de madeira, elmo para o rosto e a cota de malha para proteger o tronco do corpo. Eis uma lista dos principais termos dessa categoria:

Inglês	Nórdico antigo	Significado
berserk	<i>berserkr</i>	Guerreiro nórdico que ficava frenético nas batalhas vestidos de pele de animal.
club	<i>klubba</i>	cajado, porrete
gun	<i>gunn</i>	Origina-se do substantivo feminino <i>Gunnhildr</i> : <i>gunn</i> e <i>hildr</i> “guerra e “batalha.”
ransack	<i>rannsaka</i>	saquear, revistar
scathe	<i>skaða</i>	danificar
slaughter	<i>slatra</i>	abater, chacinar

4.2. Sociedade e cultura

Há de se ressaltar que a vida em Danelaw não consistia somente em matanças e lesões corporais praticadas pelos selvagens *berserkers*. Eles também introduziram palavras que estão presentes no universo cultural e do cotidiano da língua inglesa:

Inglês	Nórdico Antigo	Significado
axle	<i>öxull</i>	eixo
bag	<i>baggin</i>	saco, sacola
ball	<i>böllr</i>	bola
band	<i>band</i>	corda, fita
birth	<i>byrðr</i>	nascimento
bulk	<i>bulki</i>	carga, carregamento
bylaw	<i>bylög</i>	estatutos, lei orgânica de uma aldeia
cake	<i>kaka</i>	bolo
die	<i>deyja</i>	morrer, falecer
egg	<i>egg</i>	ovo
glove	<i>lofi</i>	luva
heathen	<i>heiðinn</i>	pagão, gentio
hell	<i>hel</i>	Na mitologia nórdica: “Deusa do Reino dos Mortos”
husband	<i>húsbóndi</i>	<i>hús</i> (casa) + <i>bóndi</i> (ocupante), esposo
knot	<i>knutr</i>	nó, laço
keel	<i>kjölr</i>	quilha, peça de embarcação
law	<i>lag</i>	lei, código
link	<i>hlenkr</i>	elo, ligação

litmus	<i>lit-mosi</i>	tornassol “tipo de papel”
loan	<i>lán</i>	empréstimo
loft	<i>loft</i>	espécie de sótão
mug	<i>mugge</i>	caneco
plow	<i>plogr</i>	arado, charrua
raft	<i>raptr</i>	tronco de árvore derrubada
sale	<i>sala</i>	venda
saga	<i>saga</i>	gênero em prosa, de caráter épico dos povos nórdicos
scrap	<i>skrap</i>	restos, sobras de comida
scale	<i>skal</i>	taça grande, tigela
skill	<i>skil</i>	habilidade
skin	<i>skinn</i>	pele, couro (de animal)
skirt	<i>skyrta</i>	saia
staek	<i>steik</i>	bife
thrall	<i>trael</i>	escravo, servo
thrift	<i>thrift</i>	desenvolvimento vigoroso de planta, viço
tidings	<i>tidlinge</i>	notícias, novidades
troll	<i>troll</i>	caminhar com passos curtos
ugly	<i>uggligr</i>	feio, repulsivo
window	<i>vindauga</i>	janela
yule	<i>jol</i>	Natal

4.3. Animais

Embora a maioria dos nomes de animais estejam ligados a radicais anglo-saxônicos (cow “vaca”, bear “urso”, hound “cão de caça”, swine “suíno”, chicken “galinha”, etc.), os Vikings deixaram sua contribuição no vernáculo inglês:

Inglês	Nórdico antigo	Significado
bug	<i>Búkr</i>	percevejo
bull	<i>Bolí</i>	touro
kid	<i>Kið</i>	cabrito, (familiar: “criança”)
reindeer	<i>hreindyri</i>	rena
skate	<i>skata</i>	raia
wing	<i>vængr</i>	asa (de ave, inseto)

Algumas palavras associadas à caça e armadilha também provêm do nórdicoantigo. *Sleuth* atualmente significa “detetive” (informal), mas

o original *slóth* significava trail outrack, “trilha” Já a palavra **snare** mantém o significado original do nórdico antigo *snara* “armadilha, cilada”.

4.3.1. Termos relacionados ao meio-ambiente e à topografia

O nórdico antigo era bem rico em termos para descrever a paisagem e o meio-ambiente. Um número relativo desse grupo de palavras sobrevive na língua:

Inglês	Nórdico antigo	Significado
bark	<i>Börkr</i>	casca de árvore
berg	<i>Berg</i>	monte, morro (cf. iceberg “montanha de gelo flutuante”)
brink	<i>Brekka</i>	borda, margem, ribanceira
by	<i>Býr</i>	granja, quinta
*by-law	<i>býjarlög</i>	aldeia
fell	<i>fjörðr</i>	derrubada (de árvores)
fjord	<i>fjörðr</i>	fiorde “grande entrada de mar entre altas montanhas rochosas”.
floe	<i>Flói</i>	massa de gelo flutuante
fog	<i>Fok</i>	nevoeiro, bruma
garth	<i>garðr</i>	clareira
geyser	<i>geysir</i>	nascente eruptiva
jokull	<i>jökull</i>	pedaço de gelo
maelstrom	<i>malstraumr</i>	redemoinho
muck	<i>myki</i>	esterco
mire	<i>mýrr</i>	lodaçal, lamaçal
reef	<i>Rif</i>	linha de recifes, abrolhos
root	<i>rót</i>	raiz
sky	<i>ský</i>	céu, firmamento
swamp	<i>svöppr</i>	pântano, charco

4.3.2. Verbos

Dentre os verbos confirmadamente proveniente do Nórdico Antigo incluem-se:

Inglês	Nórdico antigo	Significado
bark	<i>Børkr</i>	latir, ladrar
bask	<i>Baðask</i>	reflexivo de <i>baða</i> , “banhar-se”
billow	<i>Bylgja</i>	encapelar-se (o mar)
blunder	<i>blundra</i>	andar às tontas
call	<i>Kalla</i>	gritar, chamar em voz alta
cast	<i>Kasta</i>	aremessar
choose	<i>Kjósa</i>	escolher, selecionar
clip	<i>klippa</i>	cortar
crawl	<i>krafla</i>	to claw
gawk	<i>Ga</i>	rastejar, arrastar-se
get	<i>Geta</i>	adquirir, obter
Give	<i>Gefa</i>	dar
glitter	<i>glitra</i>	brilhar, luzir
haggle	<i>haggen</i>	despedaçar
hit	<i>hitta</i>	atingir, dar golpe
kindle	<i>kynda</i>	golpear
race	<i>Rás</i>	correr, acelerar-se
raise	<i>reisa</i>	erguer, levantar
rid	<i>rythja</i>	libertar, livrar
run	<i>renna</i>	correr
scare	<i>skirra</i>	assustar, amedrontar
scrape	<i>skrapa</i>	raspar, arranhar
snub	<i>snubba</i>	repelir, tratar mal
sprint	<i>spretta</i>	correr com toda velocidade (esportes)
stagger	<i>stakra</i>	cambalear, oscilar
stain	<i>steina</i>	manchar, sujar
stammer	<i>stemma</i>	gaguejar, balbuciar
sway	<i>sveigja</i>	balançar, pender
take	<i>taka</i>	tomar, pegar, levar
seem	<i>sæma</i>	parecer, afigurar-se
shake	<i>skaka</i>	sacudir, tremer
skip	<i>skopa</i>	saltar, pular
thwart	<i>þver</i>	frustrar, contrariar
want	<i>vanta</i>	querer
whirl	<i>hvirfla</i>	girar rapidamente
whisk	<i>viska</i>	mover-se rapidamente

5. Considerações finais

Como vimos, dificilmente poderíamos imaginar que sem os Vikings, o Inglês não teria em seu vernáculopalavras da cultura geral co-

mobersek, ugly, muck, skull, knife, die, cake e muitas outras. Antes da chegada dos Vikings.

O Anglo-Saxão era a língua falada levada para as Ilha Britânicas pelas tribos germânicas. O Nórdico Antigo faz parte da família de línguas germânicas, que também inclui o inglês, o alemão e diversas outras línguas ainda faladas atualmente. Durante os primeiros séculos da Era Cristã, começava-se a formar um dialeto distinto do proto-germânico, na Escandinávia, que gradualmente resultou no proto-nórdico, que, por volta de 750 (início da era viking) havia se tornado que os linguistas e filólogos classificam como Nórdico Antigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBER, Charles. *The English language. A historical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BARNES, M. *A New Introduction to Old Norse*. London: University College London, 2008.

BARNHART, Robert K. (Ed.); STEINMETZ (Manager editor). *Chambers dictionary of etymology*, New York: Chambers, 2003.

BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas. *A history of the English language*. 5. ed. London: Routledge, 2002.

BOLTON, W. F.; CRYSTAL, David (Eds). *The English language*. London: Sphere Books, 1987.

CAMPBELL, James. *The Anglo-Saxon State*. Hambledon and London, 2000.

CRISTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

DURKIN, P. Lexical Borrowing. In [n.ed.], *The Oxford Guide to Etymology* (p. 132-54). Oxford: Oxford University Press, 2009.

HUNTER BLAIR, Peter. *An Introduction to Anglo-Saxon England*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JORDAN, John-Erik. *139 Old Norse words that invaded the English Language. Disponível em:*

*<<https://www.babel.com/en/magazine/139-norse-words>,pt>*9 de fevereiro de 2015. Acesso em: junho de 2019.

LANGER, Johnni. *Deuses, monstros e heróis: ensaios de mitologia e religião viking*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

LAPIDGE, Michael. *The Blackwell Encyclopedia of Anglo-Saxon England*. Oxford: Blackwell Publishing, 1999.

McCRUM, Robert; CRAN, William; MacNEIL, Robert. *The story of English*. London-Boston: Faber and Faber, 1986.

TOWNEND, M. *Language and History in Viking Age England: Linguistic Relations between Speakers of Old Norse and Old English*. Belgium: Brepols Publishers, 2002.

**A MESCLA NO ENSINO–APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS:
COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES DE LM E LNM²**

Tania Mara Gastão Saliés (UERJ)

tanias.salies@gmail.com

Aline Salucci Nunes (UERJ)

alinesalucci@yahoo.com.br

Ana Vitória Queiroz (UERJ)

queirozanavitoria@gmail.com.br

Claudia Spitz (UERJ)

clauspitz@gmail.com

RESUMO

No presente artigo, analisamos a importância do processo de mesclagem no ensino de português como língua materna e não materna. Mais especificamente, investigamos, à luz da Teoria da Integração Conceptual como professores de Português poderiam se utilizar dos conceitos de projeção metafórica e mesclagem para promover a construção de sentido em práticas interacionais, nos casos do português como LM e língua não materna, e como fomento no processo de integração do aprendiz na cultura alvo e promoção da interculturalidade, no caso do português como língua não materna (LNM). Nossas reflexões apontam principalmente para a inseparabilidade do pensamento e da língua, como já apontado pela literatura em linguística cognitiva. Ao produzirmos e compreendermos linguagem, ativamos tudo o que conhecemos e vivenciamos. Essas vivências são críticas nas projeções metafóricas que atuam durante a construção de sentido e o processo de mesclagem. Isso implica dizer que a diferença entre falantes de LM e LNM não se encontra apenas na fluência ou proficiência, mas principalmente no grau de presença ou ausência de experiências de socialização que podem propiciar tais projeções. Cabe então aos professores elaborarem práticas pedagógicas que promovam as vivências necessárias para a construção de sentido via mesclagem.

Palavras-chave

Linguística Cognitiva. Projeções metafóricas. Processos de mesclagem.

1. Introdução

O presente estudo visa analisar o processo de mesclagem como um modo de construção de sentido, no ensino de português como língua materna e não materna, assim como comparar os dois contextos de ensino-aprendizagem. Para tal, lançamos mão da Teoria da Integração Conceptual ou mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002), do conceito de projeção metafórica (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999, 2003; LA-

² Os autores agradecem à CAPES pelo incentivo fornecido.

KOFF, 1987; GRADY, 1997) e de estudos que conjugaram a linguística cognitiva com o ensino de línguas como Littlemore (2001, 2003, 2009); Littlemore e Low (2006); Piquer-piriz (2004); Boers (1999); Charteris-black (2000, 2003); Niemeier (2005); Kecskes(2001); Tomasello (2003).

Enquanto diversas pesquisas têm demonstrado que a compreensão pode ser influenciada pelo contexto discursivo, a convencionalidade, a familiaridade, a semelhança e/ou diferença entre as metáforas da L1 e da L2, assim como pelo nível de proficiência do usuário da L2 (Matlock e Heredia, 2002; Liontas, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Baldo, 2014), Littlemore (2003) sugere que as interpretações “errôneas” das expressões metafóricas surgem por conta das referências culturais e não apenas por desconhecimento da língua.

Na mesma linha, Danesi (1993; 2008) propõe que o trabalho com metáforas e o conceito de projeção deveria ser desde cedo incorporado ao ensino–aprendizagem de L2, uma vez que para ser fluente seria necessário operar processos de integração conceitual ou mesclagem na língua alvo. Segundo o autor, a falta de naturalidade dos falantes de uma segunda língua dever-se-ia ao não desenvolvimento da fluência no nível conceitual, que renderia um discurso meramente literal.

Fundamentando-nos nas premissas da Linguística Cognitiva que incluem serem as relações de sentido estabelecidas pela união indissolúvel entre pensamento e linguagem, visamos neste estudo investigar o papel da cognição e da cultura na coconstrução de sentido em dados gerados no ensino–aprendizagem de português como língua materna (PLM) e como língua não-materna (PLNM). Particularmente, nosso intuito é examinar os mapeamentos cognitivos acionados pelos falantes de PLM e de PLNM na interpretação de mesclas.

2. *Arcabouço teórico*

A mescla ou processo de integração conceitual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) é uma operação cognitiva que nos “permite projetar elementos de cenários distintos em um único cenário, criando mentalmente, a partir dessa fusão, um mundo alternativo” (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2010, p. 1348). Trata-se de um *insight* único e subjetivo, que traduz uma experiência global e integrada a partir das pistas contextuais disponíveis. Nas palavras de Fauconnier e Turner (2002):

A mesclagem não é uma atividade diferente de nossas experiências no mundo. Viver no mundo é ‘viver em uma mescla’ ou em muitas mes-

clas coordenadas. Até mesmo lembrar do mundo e de nossas ações nele parece depender da existência do tipo de mesclas que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Retemos apenas fragmentos e memórias desorganizadas do estágio anterior. O processo é o mesmo na aprendizagem de números, da escrita, de história, de padrões sociais ou qualquer outra integração de conhecimento. A diferença é que após os três anos de idade podemos nos lembrar de todo o trabalho por que passamos para mesclar. Sabemos, ao olhar para a escrita, que estamos vivendo diretamente na mescla e que não podemos dela escapar, mas a maioria de nós também se lembra do tempo em que a escrita nada mais era do que marcas no papel. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar a ação social no mundo adulto e usar números complexos são todos exemplos deste padrão cultural de aprendizagem. Trata-se de um padrão universal de aprendizagem, típica dos humanos”³ (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 390-1)

Em outras palavras, o processo de aprendizagem envolve necessariamente operações de mesclagem ou a projeção e compressão de histórias ou informações sucessivamente, de modo a formar histórias ou informação inéditas. Assim sendo, não deveríamos deixar de contemplar aspectos relativos à mesclagem no ensino–aprendizagem de línguas, tanto a materna quanto as não maternas.

Para entendermos como isso acontece, é necessário entendermos como a mente humana funciona à luz da teoria proposta. Segundo Fauconnier e Turner (2002), a mente humana ativa espaços mentais, estruturas cognitivas temporárias, a partir de pistas contextuais presentes no fluxo discursivo. Ao fazê-lo, armazena nesses espaços informações sobre o que acreditamos estar acontecendo no mundo discursivo. Ou seja, são modelos locais de natureza subjetiva. Quando conectamos um espaço mental a outro, estabelecemos correlação entre as partes desses espaços, sobrepondo-as por meio de projeções metafóricas entre partes de um espaço e contrapartes em outro espaço, que podem entrar em relações vitais

³ “Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is ‘living in the blend’, or rather, living in many coordinated blends. Even remembering the world and our activity in it seems to depend upon the existence of the kind of blends three-year-olds have developed. We retain only fragmentary and unorganized conscious memories from before that stage. The story is no different for the learning of numbers, writing, history, social patterns, of any other integration, except that after about three years of age we can remember the work we went through to acquire the blend. We know when we look at writing that we are living directly in the blend and cannot escape it, but most of us can also remember the time when writing was only marks on a page. [...] Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.”

Essa e outras traduções são de nossa responsabilidade.

de papel, identidade, analogia, categoria dentre outras, e que nos permitem entender o segundo espaço em termos do primeiro.

No entanto, essas projeções entre espaços não são diretas; sim refinadas, pois alavancam outros espaços mentais como o espaço genérico e o próprio espaço mescla. Essa operação de refinamento é a rede de integração conceptual ou processo de mesclagem. O espaço genérico é uma estrutura abstrata com contrapartes compartilhadas com os espaços de *input*:

Podemos entender a estrutura do espaço genérico como os papéis temáticos, categorias semânticas que estruturam a representação ideacional no discurso de um dado cenário; por exemplo, quem fez o que para quem, onde e como. (HART, 2007, p. 110)

Em outras palavras, a mesclagem envolve pelo menos quatro espaços mentais: dois espaços de *input*, um espaço genérico e o espaço mescla. No espaço mescla emerge um novo sentido por meio da compressão de sucessivas informações que motiva processos inferenciais. De acordo com Coulson (2000, p. 23), “um espaço novo é ... ativado sempre que enunciados relativos a objetos ou eventos demandarem assunções diferentes de conhecimento enciclopédico”. Sempre que cenários potencialmente distintos (que envolvam *frames*⁴ ou conhecimento enciclopédico distintos) forem sinalizados pelo discurso, um espaço para cada cenário será ativado.

Ressaltamos que a mescla pode retroprojetar atributos para os espaços de *input* e para o espaço genérico. Por isso Turner (1996) qualifica o processo como “parabólico”, pois condensa muitos elementos e histórias em um pequeno espaço. Nossa mente é imaginativa, segundo o autor.

3. O estudo

No intuito de ilustrar a proposta de Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), à luz da mesclagem, analisamos duas situações de língua em uso, ambas entre falantes de língua portuguesa.

⁴ Termo cunhado por Charles Fillmore (1968). Refere-se a um “sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência” (FERRARI, 2014). Ao longo da vida, o indivíduo experiencia socialmente situações comunicativas, e a partir do uso da língua em contextos reais de comunicação, esse indivíduo passa a fazer “recortes” dessas situações comunicativas aos quais denominamos *frames*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A primeira acontece em uma aula de PLM, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de uma rede municipal de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro. A professora, Aline, medeia a construção de sentidos sobre um *trailer* do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*, que passou a fazer parte de seu planejamento devido ao interesse da turma pelo tema “universo”. Na atividade apresentada, Aline intercala cenas do filme e pausas para os comentários.

A segunda situação analisada retrata uma interação entre falantes de português como língua não materna, mais especificamente, português como língua de herança: uma mãe brasileira, vivendo no exterior, interage com o filho, de aproximadamente 6 anos de idade, nascido nos Estados Unidos. Essa mãe usa o português em casa para comunicação da família. O excerto que serviu de objeto de análise é um comentário extraído de um grupo para mães criando filhos bilíngues, em uma rede social, no ano de 2016.

Cenário 1: português como LM

Nossa proposta de analisar as mesclas como construção de sentidos em uma aula de PLM parte do entendimento de que o conhecimento é construído na interação do sujeito com os outros, a partir de experiências sensoriais, culturais e sociais cumulativas (TOMASELLO, 2003), tornadas relevantes localmente. No contexto de sala de aula, em que esta pesquisa está situada, a prática de leitura leva em conta as múltiplas experiências e práticas sociais e culturais emergentes no processo de significação (excerto 1).

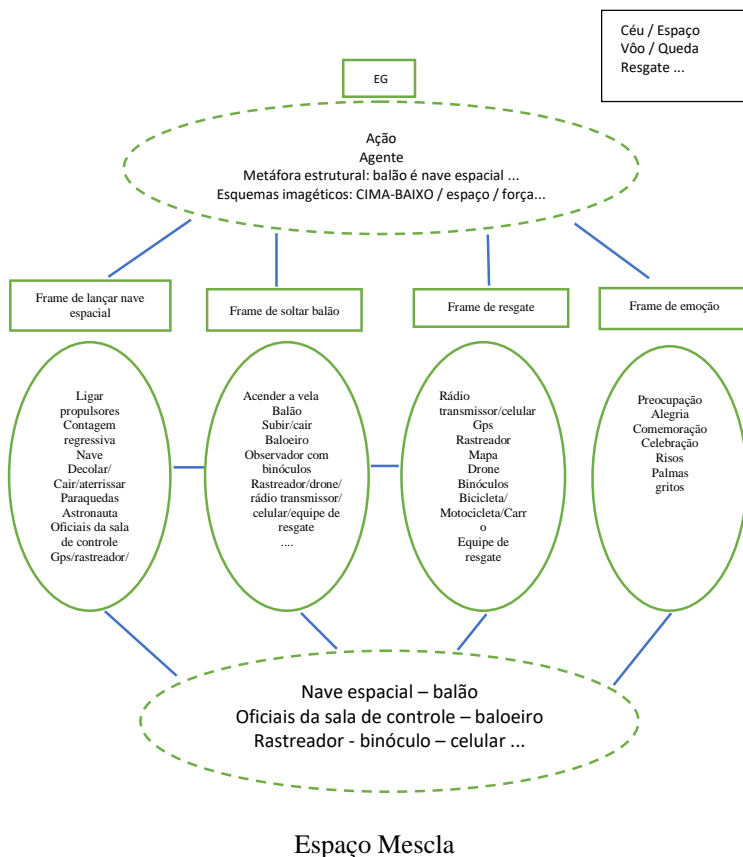
EXCERTO 1: “é igual baloeiro indo atrás de balão”

44	Carlos	<u>aiá</u> >nego comemorando< (1,0) >ai chega lá em cima< (2,0)
45		bum:: (0,5) explode
46	Aline	olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo
47		gritando?<
48	João	porque eles acham que deu certo
49	Carlos	Comemorando
50	Aline	>porque eles viram que deu certo< tão <u>comemoran:do</u> (2,0)
51		deve ter dado muito trabalho até chegar nessa hora né?
52	João	tia o que aconteceu? como eles sabem pra onde o <u>yuri gagarin</u>
53		vai?
54	Aline	eu acredito que deva ter tipo um <u>gp</u> naquela época não sei
55		se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um
56		radar (0,5) pra eles poderem achar a localização e depois
57		eles vão lá resgatar::
58	Alex	é igual baloeiro indo atrás de balão

A sequência de falas na interação em (1) evidencia que os alunos ativam o conhecimento de mundo para coconstruir sentidos acerca de uma cena do trailer do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*. Nas linhas 44 e 45: “alá>nego comemorando< (1,0) >aí chega lá em cima< (2,0) bum:::(0,5) explode”, Carlos projeta um cenário imaginário e antecipa, em seu comentário, a situação que é abordada por Aline posteriormente: “olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo gritando?<” (linhas 46 e 47). Interessante observar que a cena, em que as pessoas pulam, gritam e se abraçam, só pode ser compreendida como uma comemoração se houver ativação de conhecimento previamente construído, pois não há no vídeo qualquer indício verbal que confirme ou indexe essa comemoração. Carlos baseia sua contribuição na leitura da linguagem corporal das pessoas em tela associada a um repertório de conhecimento mais amplo, adquirido na vida diária, sobre o que está acontecendo no vídeo apresentado naquele momento.

Outro exemplo relevante de utilização de conhecimento de mundo para a construção do sentido acontece, nesse mesmo excerto, quando a explicação de Aline: “eu acredito que deva ter tipo um gp_ naquela época não sei se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um radar (0,5) pra eles poderem achar a localização e depois eles vão lá resgatar:” (linhas 54 a 57), em resposta à dúvida de João: “tia o que acontece? como eles sabem pra onde o yurigagarin vai?” (linhas 52 e 53), é simplificada por Alex, que recorre a um fato que faz parte de sua vivência social cotidiana e que exige um conhecimento técnico específico: “é igual baloeiro indo atrás de balão” (linha 58). Cada vez que conhecimento enciclopédico específico é exigido, um novo espaço mental é ativado, motivando relações de partes e contrapartes e processos inferenciais.

O esquema diagramático da mescla que ilustra o processo a partir dessa última fala de Carlos ficaria assim:



A sequência de falas analisadas reforça como o mundo vivido constitui frames e Modelos Cognitivos Idealizados⁵ que estruturam os espaços de input e o espaço genérico na formação da mescla e, por conseguinte, na construção de sentido sobre o mundo narrado. Percebemos

⁵ Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), termo cunhado por George Lakoff (1988), são estruturas cognitivas mais estáveis, armazenadas na memória de longo prazo, a exemplo dos frames.

que, de sua vivência, Aline apresenta um conhecimento sobre a tecnologia do GPS, já Alex traz o conhecimento técnico sobre balões. Essa passagem mostra que, para coconstruir um sentido que reforça e ao mesmo tempo amplia nosso saber sobre o mundo, precisamos de muito mais do que o simples conhecimento do significado das palavras. Precisamos mesclar. Ao mesclar o aprendiz aprendeu sobre lançamentos de foguete e Yuri Gagarin, o primeiro homem a fazer viagens espaciais e integrou conhecimento à unidade temática “Universo” desenvolvida pela professora Aline. Mesclar é aprender.

Cenário 2: Português como língua de herança

Inicialmente cabe esclarecer que, para efeitos deste artigo, entende-se por falantes de herança os indivíduos que cresceram em lares onde outra língua, além da língua dominante local, era falada e que, por conta disso, possuem algum grau de bilinguismo nas duas línguas (VALDÉS, 2000; POLINSKY AND KAGAN, 2007; PASCUAL Y CABO AND ROTHMAN, 2012; BENMAMOUN *ET AL.*, 2013). Embora não seja raro encontrar falantes de herança que carreguem consigo uma motivação familiar e cultural para aprender a língua, mas pouca ou nenhuma competência linguística, nesta pesquisa foram considerados apenas indivíduos com habilidade oral na língua de herança, muito próxima daquela de falantes de LM devido à exposição precoce à língua portuguesa. Pontuamos ainda que se trata de uma interação em rede social, com uso de discurso escrito típico desse meio, com abreviações fonéticas e uso de pontuação para marcar ênfase ou afetividade. Acreditamos ainda que o fato de toda a interação relatada ocorrer em Língua Portuguesa, isso por se já evidencia o grau de bilinguismo dos participantes.

EXCERTO 2: “a morte da bezerra”

“Um dia falei para um dos filhos que estava parado, olhando pro tempo: para de pensar na morte da bezerra e termina logo seu café!” E ele perguntou: “mãe, que bezerra é esta? E ela morreu de quê?”. Kkkk. Morri de rir! Adoro usar essas expressões com as crianças. Só um nativo as conhece bem em qualquer língua” (*sic*)

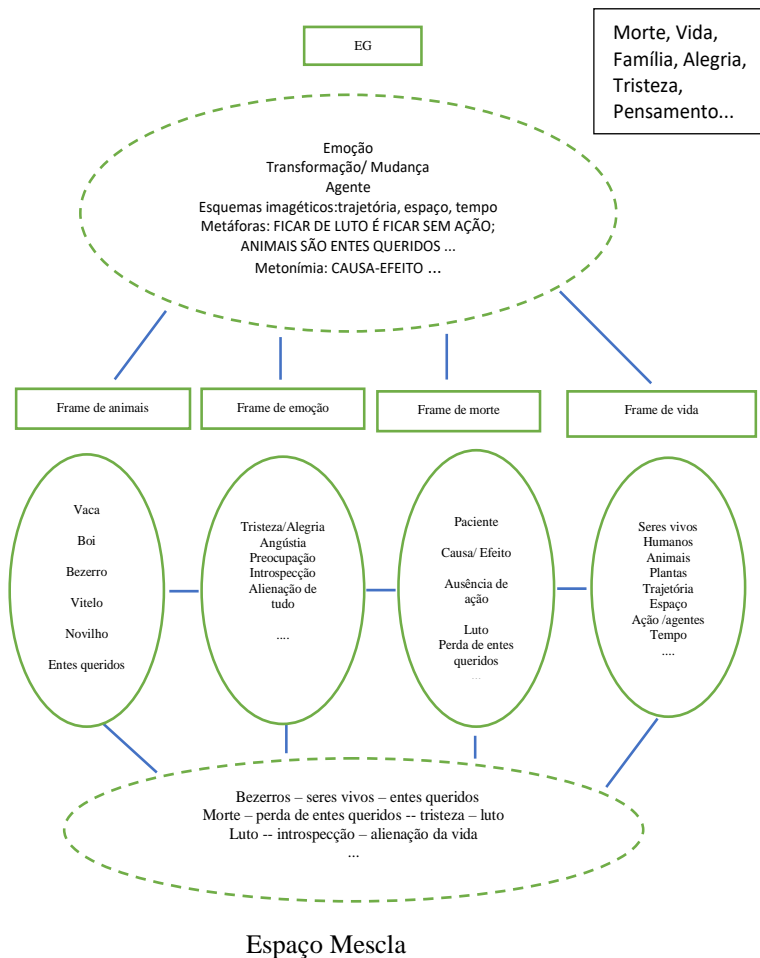
No dicionário Michaelis *on-line* encontramos a seguinte acepção para a expressão *pensar na morte da bezerra*:

Pensar na morte da bezerra. coloq. absorto em pensamentos, não estar atento ao que acontece em redor.

Nas palavras de Raskin (1985 *apud* GONÇALVES, 2016): “o risível é causado por uma mudança de scripts, de um esperado para um inesperado, real/ não real, plausível/ não plausível”. Em outras palavras, criam-se determinadas expectativas que são frustradas. Ao serem frustradas, geram humor ou risos. O riso possui ainda um caráter cultural o que explicaria o fato de algumas piadas serem engraçadas em algumas culturas enquanto em outras, não, pois é relativa a costumes e ideias de sociedades particulares. Assim sendo, o que causa o riso na mãe (Kkkk. Morri de rir) é exatamente a mudança de script do esperado, que era a compreensão do emprego da expressão “pensar na morte da bezerra” como estar absorto em pensamentos ou não estar atento ao que acontece ao redor, para um inesperado não plausível representado aqui pela interpretação literal da expressão: “mãe, que bezerra é esta? E ela morreu de quê?”. Essa literalidade também nos lembra do que disse Danesi (2008): há falta de autonomia conceitual e não a ausência de conhecimento das palavras ou da estrutura da língua quando se trata de falantes não nativos.

Para entender o *script* e o que seria necessário à construção de sentido esperada, recorremos à análise da expressão à luz da Teoria da Integração Conceptual (TIC) e às conseqüentes projeções entre os espaços mentais ativados, a saber: o filho teria que inferir a intenção comunicativa da mãe ou o que a mesma queria – que ele começasse a agir e terminasse logo o seu café. Para tal, a criança precisaria estabelecer relações entre partes e contrapartes de espaços de input estruturados por frames de vida, de morte, de animais, assim como do espaço genérico que inclui relações emocionais e de CAUSA-EFEITO: a morte causa luto; o luto causa tristeza e introspecção ou imersão em pensamentos; relações metafóricas: FICAR DE LUTO É FICAR SEM AÇÃO, VIDA É TRAJETÓRIA; MORTE É FIM DA TRAJETÓRIA NO ESPAÇO E NO TEMPO; ANIMAIS SÃO ENTES DE ESTIMAÇÃO. Ou seja, o menino teria que fazer analogias entre o estado em que se encontrava (parado e sem ação) e o comportamento de pessoas em luto, que perderam um animal ou ente querido e que por isso ficam quietas, pensativas, angustiadas e sem ação; imersas em sua tristeza; teria que fazer relações de identidade entre a morte de animais e a morte de um ente querido, dentre outras relações vitais, conforme representamos no diagrama que se segue.

CIs



Além disso, como estamos em uma teoria de base experiencial que defende a motivação relativa nos processos de construção de sentido, cabe também considerar a motivação histórica da qual pode ter emergido esse ditado popular, bastante comum no Brasil e em Portugal. Na antiguidade, oferecer animais em sacrifício seja por gratidão seja por redenção dos pecados era bastante comum. Em linha com essa tradição, reza a

lenda do rei Absalão que um de seus filhos tinha grande afeição por uma bezerra que sacrificada em louvor a Deus. Após a morte da bezerra, o menino passou o resto da vida nela pensando, triste e alienado da vida. Desse modo, a morte da bezerra é a morte de um ente querido, tal qual um animal de estimação. Tais projeções metafóricas, e relações de partes e contrapartes entre os espaços de input e o espaço genérico originam a mescla necessária para a compreensão.

4. A construção de sentidos em LM e LH

A análise comparativa entre os processos envolvidos na construção de sentidos pelo falante de LM e pelo falante de LH aponta para o papel da motivação inferencial nos dois casos de construção de sentido. No exemplo 1, há a motivação pelos frames e modelos cognitivos instaurados na vivência dos envolvidos, que estruturam os espaços mentais presentes na rede conceptual, inclusive o espaço mescla. Eles tornam possível as relações associativas entre as partes “nave espacial” e “balão”, “baloeiro” e “oficiais da sala de controle” presentes em espaços mentais estruturados por domínios conceptuais distintos, a partir das experiências coletivas e /ou individuais dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, é exatamente a incapacidade de processar a mescla representada no exemplo 2 que acaba por tornar impossível as relações entre partes e contrapartes dos espaços mentais presentes na rede conceptual do segundo exemplo. Isso impede a mudança de *script* esperada (pela mãe) e, conseqüentemente, a situação de humor e/ou a construção de sentido. “Pensar na morte da bezerra” é analogicamente associado a “ficar abortivo em pensamentos”, pois sacrificar animais pelos quais temos apreço é como matar um ente querido. A “bezerra” entre em relação vital de identidade com animais de estimação ou entes queridos. Quando um ente querido falece, nos recolhemos em luto e nos fechamos em meio a pensamentos entristecidos, alheios a tudo e à vida.

5. Entendimentos gerados

Os entendimentos emergentes da análise corroboram a visão apontada por Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), segundo a qual o “erro” de interpretação do falante de PLH decorre, não da falta de conhecimento do português, mas sim da falta de vivência e socialização suficientes na língua portuguesa de modo que isso o torne incapaz de realizar as

projeções metafóricasentre as partes, estabelecer relações vitais de analogia, identidade, papel e função e, conseqüentemente, construir sentido para além do literal.

Fato é que os participantes dos dois casos elencados partem de lugares diferentes, quando se trata de conhecimento enciclopédico, portanto, conhecimento possuem experiência sociocultural distintas na língua portuguesa. Isso acaba por influenciar a construção de sentidos e a compreensão de modo positivo, no primeiro caso, e de modo negativo, no segundo. Ou seja, nossa análise reforça de modo claro que compreender uma língua é muito mais do que conhecer o significado das palavras ou as estruturas que a compõem. Implica necessariamente em vivenciar processos de socialização, que permitam o aparecimento de estruturas como os *frames* e Modelos Cognitivos Idealizados na memória de longo prazo na língua objeto de ensino e a conseqüente ativação de projeções entre os espaços mentais por elas estruturados e ativados no fluxo do discurso.

A prática pedagógica tanto de língua materna quanto de língua não-materna não pode se abster de propiciar tais vivências ou socialização sempre que necessário, para que a construção de sentido possa acontecer via processos de mesclagem, conforme demonstrado.

NOTA: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDO, A. (2014). Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. In: *Ling. (dis)curso [online]*. vol. 14, n. 2, p. 375-90, 2014.

BOERS, F. When a Bodily Source Doamain Becomes Prominent: The Joy of counting metaphors in the socio-economic domais. In: G. Steen, & R. Gibbs (Eds). *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamins: Amsterdam, 1999. p. 47-56

CHARTERIS-BLACK, J. Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. In: *Applied Linguistics* 23/1:104- 133, 2003.

CIEŚLICKA, A. Formulaic language in L2: Storage, retrieval and production of idioms by second language learners. In: John Benjamins.

Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind. Amsterdam: Philadelphia, 2010. p. 149-68

DANESI, M. Conceptual errors in second language learning. In: S. De Knop and T. De Rycker (Eds). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (Berlin/ New York: Mouton de Gruyter), 2008. p. 231-57

FARIA, S. P. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002.

FERREIRA, L. *A Compreensão de Metáfora em Língua Estrangeira*. 219f. Tese. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

FILLMORE, C. J. The Case for Case. In: BACH, Emmon; HARMS, R.T. (Eds). *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GONÇALVES. Os textos de humor sob a égide dos estudos linguísticos. In: *PERcursos Linguísticos*. Vitória-ES. v. 6. n. 12. 2016. ISSN: 2236-2592

HART, C. Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse. In: *Palgrave Macmillan*, 2010. Capítulo 5, p. 107-31

JEANNETTE LITTLEMORE. The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students. In: *Teaching in Higher Education*, 6:3, p. 333-49, 2001.

KECSKES, I. The 'Graded Salience Hypothesis in Second Language Acquisition. In: Putz, M.; S. Niemeier; R. Dirven (Eds). *Applied Cognitive Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2001.

LAKOFF, George. Radial Categories. In: *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987

LAKOFF, George. Cognitive semantics. In: ECO, U.; SANTAMBROGIO, M.; VIOLI, P. (Eds). *Meaning and mental representations*. Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

LIONTAS, J. I. Context and idiom understanding in second languages. In: *EUROSLA Yearbook*, 2, p. 155-85, 2002.

LITTLEMORE, J. The effect of cultural background on metaphor interpretation. In: *Metaphor and symbol*, 18(4), p. 273-88, 2003.

LITTLEMORE, J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching, 2009.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Figurative Thinking and Foreign Language Learning, 2006.

MATLOCK, T.; HEREDIA, R. Understanding Phrasal Verbs in Monolinguals and Bilinguals. Altarriba (Eds). *Bilingual sentence processing*, p. 251-74. New York: Elsevier, 2002.

NIEMEIER, S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. In: Tyler, A.; M. Takada, M.; Kim, Y., and D. Marinova (Eds). *Language in Use*. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning. Washington: Georgetown University Press, 2005.

PINHEIRO, D; NASCIMENTO, L. C. O Papel da Integração Conceptualna Construção dos Sentidos. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, n. 2, T. 2. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_2/1347-1359.pdf. Acesso em: 19 ago19.

PIQUER-PIRIZ, A. *Young EFL Learners' Understanding of Some Semantic Extensions of the Lexemes 'Hand', 'Mouth' and 'Head'*. PhD thesis, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Extremadura, 2004.

SOUZA, A. C. *O processamento de frases metafóricas: implicações da capacidade da memória de trabalho*. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

**A NARRATIVA E MEMÓRIA SOCIAL E COLETIVA EM
COMUNIDADES TRADICIONAIS: ARRAIAL DO CABO E
O CONTO “PÉ DE CABRA”**

Manuela Chagas Manhães (CNEC)
manuelacmanhaes@hotmail.com

RESUMO

É sabido que a narrativa é um discurso e enquanto discurso demonstra sentidos entre os interlocutores. Isso significa dizer que ao usarmos a linguagem como forma de manter nossas relações dialógicas, há mais do que transmissão de informações. Segundo Orlandi (2002, p. 15), a linguagem além de transmitir informações com o discurso, forma um complexo processo na constituição de sujeitos sociais e seus sentidos nos quais há identificação de tais sujeitos, há argumentações, subjetivações e construções da realidade social. No conto “Pé de Cabra”, o narrador retrata a redefinição da vila de pescadores, em Arraial do Cabo, no cenário nacional e as novas realidades que seriam compartilhadas. Tais realidades seriam variações significativas para esta comunidade partindo de um contexto determinado com a implementação da Companhia Nacional da Alcalis e novas oportunidades. Nesse conto, a narrativa discorre, de maneira ímpar, sobre as miudezas dessa comunidade e as alterações vivenciadas por ela com a mudança social dirigida e a instalação da Companhia Nacional de Alcalis.

Palabras-chave:

Narrativa. Comunidades tradicionais. Memória social.

1. Introdução

Segundo Reuter (2002), há vozes nas narrativas, pois ao narrar estaremos contando histórias, fatos, com diferentes perspectivas e diferentes sujeitos sociais envolvidos. Isso se deve ao fato da percepção ter diferentes formatos e ser intersubjetiva, depende do indivíduo, o que permite a construção das distintas significações. Nesse quadro, a relação entre os envolvidos em seu interior colabora com as impressões que têm diferentes prismas e estarão sendo mediadas pelos narradores. A narrativa evidencia uma maneira de contar histórias; ela é percorrida pelas memórias individuais, as quais corresponderão às formas de interpretar fatos do passado no presente e sua relação direta com o cotidiano.

Dessa forma, o ato de narrar é uma rememoração de fatos, acontecimentos que estarão no interior de um grupo, de uma comunidade; é o de “desenrolar fios de meadas” (BOSI, 1994, p. 413). Funciona de maneira simbólica diante de sua própria construção. O ato de narrar tem elementos objetivos e subjetivos que encarnam denominadores comuns dos diversos membros envolvidos e, por isso, tais elementos podem ser con-

siderados parte integrante da vida social na comunidade e, consequentemente, fundamentais para a memória social e coletiva.

O fato é que todas as narrativas sejam elas orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não-oficiais, são narrativas de identidades (ANDERSON *apud* ERRANTE, 2000, p. 142). Nesse aspecto, Errante (2002, p.142) afirma que as narrativas são fontes da realidade social construídas historicamente, e que o narrador, por sua vez, comunica como ele se percebe, assim como percebe os demais e é percebido. Desse modo, há articulação das vozes narrativas à identidade; há articulação do narrador com o grupo e o meio em que vive (territorialidade).

Toda narrativa se inscreve em uma cultura. Nesse tocante, ela não remete apenas às realidades extralingüísticas do mundo, mas também a outros textos, escritos ou orais, que a precedem ou acompanham e que ela retoma, imita, modifica... este fenômeno é geralmente chamado de intertextualidade (...) (REUTER, 2002, p. 167-8)

Já Maluf (1999) ressalta que as narrativas são pessoais, mas, no entanto, acontecem num espaço (ambiente/territorialidade) em momentos específicos da interação social, e este seria um dos motivos para podermos entendê-las como representantes do próprio *ethos* do grupo no qual o ator social está inserido.

2. *A narrativa de arraial do cabo: “seus contos e encantos”*

Por escolher essa comunidade tradicional pesqueira, utilizaremos como fonte de análise o livro: “Arraial do Cabo seus contos e seus encantos”, organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira. Tal livro foi o resultado de um trabalho etnográfico de coletar de informações de histórias orais organizadas pelo autor. Desse modo, esse livro realmente é uma fonte grandiosa de elementos estruturantes significativos na construção da memória social e coletiva e da identidade cultural da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Por isso selecionamos alguns contos.

Nesse processo seletivo buscamos a compreensão da conexão entre representações do contexto sociocultural e o seu isolamento social geográfico, os elementos estruturantes significativos e particularidades narradas entre os membros da comunidade. É perceptível a importância da relação da territorialidade, ancestralidade, meio ambiente e o sentido de comunidade tradicional; o desenvolvimento da pesca artesanal e sua definição; e as vivências experimentadas no cotidiano com determinação de

funções e saberes, além das lendas com caráter mágico e ficcional construídas na vila de pescadores. Entendemos, então, que esse livro é uma fonte de informação sobre a comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo. Assim sendo, podemos compreender como o aprendizado informal construído historicamente demonstra a relação do conhecimento espontâneo na composição dos seus saberes, sabores, valores, divisão de papéis sociais e racismo local mediante a formação étnica da comunidade cabista.

Nesses contos, percebemos a possibilidade de compreensão da própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores, de maneira que fica evidenciada a diversidade sequencial da narrativa (REUTER, 2002). Segundo Reuter (2002, p. 128-9), isso significa dizer que na narratividade há componentes que são dissecados no texto no momento em que há a escolha das palavras, desenvolvimento dos personagens, as ações descritas entre outros. No entanto, esses componentes podem ser formados sob uma forma sequencial, na qual está presente uma maneira de organização própria descritiva, argumentativa, explicativa. Em outras palavras, as histórias contadas podem alternar as sequências desenvolvidas. Nas palavras de Reuter (2002):

Esses componentes podem permanecer disseminados no texto (na escolha das palavras, das personagens, das ações, dos subentendidos...). Mas também podem ser formalizados sob a forma de sequências, dotadas de uma organização própria, passíveis de serem isoladas como tais. Assim, uma narrativa pode alternar sequências narrativas (com sua organização em cinco etapas), sequências descritivas (que desdobram as propriedades e as partes de um personagem, um lugar ou um objeto) ou sequências explicativas (caracterizadas pela construção de uma resposta sob a forma de explicação de uma questão implícita ou explicitamente formulada). Podemos ainda alternar sequências argumentativas (passando de uma tese contestada para outra, por meio de argumentos refutações, concessões...), sequências injuntivas (articulando ações por fazer ou por mandar fazer) ou sequências dialogais (caracterizadas por um encadeamento de réplicas sob formas de afirmações ou de perguntas-respostas. (REUTER, 2002, p. 128-9)

Nesse sentido, ao compreendermos a importância da narrativa e seus diferentes formatos, há diferentes componentes que são fundamentais para seu desenvolvimento. No que se refere à relação dialógica entre os membros da comunidade encontramos diferentes sequências explicativas, argumentativas, dialogais e descritivas.

Desse modo, há um grande acervo cultural que passeia em suas histórias recontando o seu modo de vida e, por isso, é um bem cultural, o que as torna, então, além de ficções por percorrer o imaginário social,

uma fonte de elementos definidores do modo de vida, de vivências e memória social e coletiva, reafirmando os elementos materiais e imateriais, bens culturais, e a constituição do sentido do patrimônio cultural dessa comunidade e da sua identidade cultural.

Segundo Azevedo e Júnior (2012), as diversas linguagens colaboram para revestir o espírito dos que com ela se relacionam. Desse modo, ao compartilhar a linguagem por meio de distintas narrativas, as interlocuções constituem sentidos e significados possibilitando a continuidade de representações, apreensão de valores e, assim, de patrimônio. Tais valores se exteriorizam nas ações dos indivíduos, membros da comunidade, determinando o que o indivíduo pode ou não fazer. Por conseguinte percebe-se a associação existente entre a idéia de patrimônio cultural e a própria concepção de cultura como algo inteligível. Isso se deve à apropriação daqueles sentidos objetivos e subjetivamente definidos no meio social em questão.

Por meio dessas narrativas, entendemos que a sua importância e suas perspectivas convergem com a nossa reflexão sobre a existência do reconhecimento social na dimensão comunitária e sua relação com a cultura como contexto. Em outras palavras, em tais narrativas há a cultura como contexto, particularizada pelas especificidades vivenciadas no processo de socialização, mantendo o sentido do que forma os cabistas. Isso significa dizer que as narrativas possibilitam a compreensão dos elementos significantes desta comunidade, que são compactuados e compartilhados entre seus membros por meio da interlocução.

Portanto, a cultura, vista no contexto social no qual são vivenciados tais elementos significativos, pode permitir o fortalecimento do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, do que Honneth (2009) definiu como reconhecimento social comunitário entre os membros da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo.

Por conseguinte, encontramos nos contos organizados por Pereira (2013), de maneira geral, tradições, costumes, crenças, saberes, costumes. Há uma edificação do tornar-se humano sobre diferentes prismas, que são fundamentais e que caracterizam a cultura como contexto da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Podemos dizer que é um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem. Assim, em tais contos que foram “remontados” por Wilnes Martins Pereira, há uma narrativa que provoca o imaginário e traz uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, ao qual os interlocutores dessa comunidade se sentem pertencentes. A narrativa permite a es-

cuta compartilhada, de maneira objetiva e descritiva entrelaçadas às questões subjetivas, permeando o processo ficcional por estar presente no imaginário social e, ao mesmo tempo, trazendo elementos da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passeiam na memória social e coletiva.

3. *Análise do conto:*

Segundo Benjamin (1987, p. 210), o cronista é o narrador da história. Concordamos com o autor ao afirmar que o narrador mantém sua fidelidade à época, ao seu olhar sobre os fatos contados, reinventados, reinterpretados. Por isso, uma história recontada não será a mesma, passa pela intersubjetividade, influenciada pelos valores, pela socialização, pelo tempo que refugiam a formação do indivíduo. Mas, para que a narrativa mantenha-se viva, há uma relação ingênua entre o ouvinte e o narrador, a qual é dominada pelo interesse de conservar o que foi narrado. “Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de reprodução” (210).

O que isso significa? Segundo o autor (1987), o narrador tem suas raízes no povo, na sua comunidade, é um artesanato de palavras que tem a musa da reminiscência, inspirando a formação da memória. O narrador é capaz de provocar o sentido de vida e moral da história passada de geração à geração. Nas palavras de Benjamin (1987, p. 214): “Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”.

Logo, nos questionamos como o narrador favorece para que haja representatividade e não representatividade na narrativa. Isso acontece por existir um hibridismo nas histórias com a rememoração e as possíveis ressignificações. Assim, encontramos a ressignificação nas histórias cabistas, passadas de geração em geração. Estas são construídas por elementos significantes que compõem a própria vida social, principalmente, quando pensamos na historicidade dessa vila de pescadores que é retratada nas narrativas. Os fatos descritos são compartilhados, ganham um novo leque de sensações e emoções quando construídos e captados pelo narrador. Tais fatos, lendas e estórias estão voltados para a evocação de um referencial: elementos culturais da realidade social cabista.

4. O conto: “Pé de cabra”

O conto, denominado “Pé de Cabra”, foi selecionado para que possamos compreender o antes e o depois da instalação da Companhia Nacional de Álcalis na década de 50. Assim, há uma descrição sobre o processo de instalação da CNA, das suas funções e como a migração propiciou uma maneira de perceber este “forasteiro”. O trabalho da pesca artesanal será substituído pela possibilidade de estabilidade, principalmente, por ter a carteira de trabalho assinada pela primeira vez ao se tornar funcionário da Companhia.

Além disso, este conto está impregnado de questões socioculturais da organização da comunidade, demonstrando especificidades ocasionadas pelo isolamento social e geográfico e sua alteração. Assim, a simplicidade no modo de vida, os estereótipos e a ingenuidade podem ser percebidas nas ações dos membros dessa comunidade da mesma forma que as novas perspectivas de vida.

Neste aspecto, Prado (2002) argumenta que:

O conteúdo cultural, oriundo de uma geração anterior, que se transmite pela tradição, através da linguagem, é sempre muito mais do que um fluxo de palavras; ela compõe, por analogia, uma série significativa que serve de suporte e garantia às variações de uma série significada, que parte de um contexto, de forma a possibilitar o enquadramento significativo de algo novo, daquela descoberta, do que não se sabia e agora se sabe, porque ocorreram mudanças. É por conta disso que em cada avanço material, ou em cada conquista técnica, são inseridos novos significados, que são os “novos moradores” das casas vazias ou dos significantes que, por conta das mudanças ocorridas, não encontram sua significação original, ou seja, imediatamente transmitida pela geração anterior, no presente, gerando uma nova ordem significável. Chega-se, portanto, a um só caminho, de mão dupla, que não opõe a estrutura de acontecimentos. É deste modo que o significante “tradicional” ou “pescador” ou “cabista” pode ter diferentes significados contextuais: posto que o conteúdo cultural vai sendo modificado no decorrer de sua passagem ou transmissão. (PRADO, 2002, p. 130)

No conto “Pé de Cabra”, o narrador retrata a redefinição da vila de pescadores no cenário nacional e as novas realidades que seriam compartilhadas. Tais realidades seriam variações significativas para esta comunidade partindo de um contexto determinado com a implementação da Companhia Nacional da Álcalis e novas oportunidades. Nesse conto, a narrativa discorre, de maneira ímpar, sobre as miudezas dessa comunidade e as alterações vivenciadas por ela com a mudança social dirigida e a instalação da Companhia Nacional de Álcalis.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assim, há nas entrelinhas a compreensão da perspectiva de vida dos membros dessa comunidade e a definição de pertencimento. Por outro lado, imersos no seu modo de vida, as suas lembranças perpassam nos fatos que demonstram as transformações que serão provocadas por um novo contexto social com a industrialização. Um caminho de mão dupla seguiria o desenvolvimento dessa comunidade, já que segundo Shalins (1990, p. 147), “a transformação de uma cultura é um modo de sua reprodução”.

“Pé de cabra”

O povaréu se ajuntava no Morro da Boa Vista para ver as máquinas novas de terraplenagem que faziam o nivelamento do solo. Era a Companhia Nacional de Alcalis que chegava a Arraial do Cabo para fabricar o carbonato de sódio, mais conhecido como barrilha. Com essa fábrica, chegava, também, a esperança de transformar uma simples vila de pescadores em cidade industrial. Arraial do Cabo era, nessa época, o Quarto Distrito do Município de Cabo Frio.

Os moradores de Arraial do Cabo eram admitidos de imediato em cargos específicos: desde a função de serviços gerais a marítimos, pois, a lagoa de Araruama seria dragada para a exploração do calcário, matéria prima essencial para o fabrico de carbonato de sódio. Estávamos felizes por ver nossas carteiras de trabalho assinadas pela primeira vez, principalmente, por uma empresa de fama internacional. Todos vibravam de alegria expondo esse documento como se fosse um troféu olímpico.

As mocinhas da cidade ensaiavam namoricos àqueles que exerciam qualquer atividade na comunidade alcalina. Nenhum funcionário da estatal ficava sem casamento, mesmo o mais feioso; o namoro era garantido devido à estabilidade no emprego que a usina proporcionava a seu empregado.

Os grandes canteiros de obra careciam, ainda, de mão de obra não especializada. Para essa demanda, chegavam ao nosso Distrito, dezenas de operários vindos de várias partes do Brasil, principalmente do Nordeste.

Naquela época, esses trabalhadores nordestinos eram chamados de “cabras”, alcunha utilizada mais tarde, por extensão, a todos os funcionários não graduados pertencentes ao quadro fabril.

A obra transcorria satisfatoriamente; era cabra para todos os lados. Cabra caminhando com material no ombro, auxiliando na lubrificação de máquinas, nas operações de transportes, cabra segurando a baliza topográfica, enfim, cabras trabalhando 10 horas por dia, 07 dias na semana e 30 dias no mês.

Um caso curioso, ocorrido nos canteiros, foi quando um profissional de carpintaria ao trabalhar no telhado de um galpão, solicitou a um de seus ajudantes que fosse até o almoxarifado e trouxesse, com urgência, um “pé de cabra”.

O auxiliar saiu apressadamente e foi até o galpão de material solicitar a ferramenta. O almoxarife, auxiliar recém-contratado, não conhecia nenhum instrumento e nem por um instante, procurou saber da existência da ferramenta com esse nome.

Viu que na requisição solicitava, simplesmente, um “pé de cabra”, chamou em particular um paraibinha recentemente admitido, e ordenou asperamente:

– Olha aqui Paraíba, o chefe da carpintaria está requisitando um pé-de-cabra. Vai tratando de suspender uma das bainhas da calça, enquanto pego o facão para amputar uma de suas pernas.

Contam alguns funcionários que o paraibinha saiu em correria e nunca mais foi visto na cidade de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p. 107-9)

Dessa forma, essa narrativa torna-se uma demonstração do antes e depois da instalação da Companhia Nacional da Álcalis. Além disso, nesse conto, encontramos a representação dos elementos estruturantes significativos e as possíveis modificações por existir a construção de novas escolas, novas profissões, novas residências, novos hábitos e novos sujeitos sociais.

Como vimos, no capítulo III, a possibilidade de ter carteira de trabalho significaria estabilidade e uma forma de melhorar as condições de trabalho. Quando da abertura da CNA, além de inúmeras questões de infraestrutura, novos empregos e status surgem; há um novo formato social com o processo de migração, assim como, uma nova expectativa de vida.

Os moradores de Arraial do Cabo eram admitidos de imediato em cargos específicos: desde a função de serviços gerais a marítimos, pois, a lagoa de Araruama seria dragada para a exploração do calcário, matéria prima essencial para o fabrico de carbonato de sódio. Estávamos felizes por ver nossas carteiras de trabalho assinadas pela primeira vez, principalmente, por uma empresa de fama internacional. Todos vibravam de alegria expondo esse documento como se fosse um troféu olímpico.

As mocinhas da cidade ensaiavam namoricos àqueles que exerciam qualquer atividade na comunidade alcalina. Nenhum funcionário da estatal ficava sem casamento, mesmo o mais feioso; o namoro era garantido devido à estabilidade no emprego que a usina proporcionava a seu empregado. (PEREIRA, 2013, p. 107)

Assim, evidencia-se que a pequena vila de pescadores artesanais, diante da dinâmica social, reformula a concepção de quem é cabista. Percebemos tal fato quando nos deparamos com a sequência argumentativa, dialogal e descritiva, as quais demonstram que a mudança é permeada pela “re-socialização” devido à quebra do isolamento social e geográfico, processo migratório e as novas formas de trabalho e, ainda, uma sequência de diálogos sobre o “pé de cabra”.

Desse modo, são incorporados ao meio social outros valores, saberes e maneira de se perceber o migrante. Com a confluência de novos atores sociais, há a constituição de estereótipos de quem é o forasteiro, quem é o estranho que adentrará aquela comunidade e quem são, verda-

deiramente, cabistas promovendo o reconhecimento social na dimensão comunitária para com aqueles que compartilharão o novo contexto social.

Os grandes canteiros de obra careciam, ainda, de mão de obra não especializada. Para essa demanda, chegavam ao nosso Distrito, dezenas de operários vindos de várias partes do Brasil, principalmente do Nordeste.

Naquela época, esses trabalhadores nordestinos eram chamados de “cabras”, alcunha utilizada mais tarde, por extensão, a todos os funcionários não graduados pertencentes ao quadro fabril. (PEREIRA, 2013, p. 108)

Diante desses fatos, é perceptível que a Companhia Nacional de Álcalis promoveria uma mudança na pequena vila de pescadores de Arraial do Cabo. Alinhado ao pensamento da época, daquele contexto político desenvolvimentista, a mudança dirigida seria um caminho desenhado por intelectuais e políticos. Como Prado (2002) afirma:

A nova ordem de produção vem de cima, de intelectuais, políticos, militares e pessoas de destaque, nas quais se deve depositar confiança, até certo ponto submissão, pois se crê que suas intervenções são legítimas e sábias e, por isso, capazes de inserir mudanças positivas. (PRADO, 2002, p. 87)

A migração, principalmente do nordeste e noroeste fluminense, foi um fato. A população de Arraial do Cabo triplicou em poucas décadas. Até então, a pequena vila de pescadores era definida por três lugares, três praias onde fixavam residências: Praia dos Anjos, Praia Grande e Prainha. Agora novos bairros surgiriam assim como os sentidos e representações dos elementos estruturantes significantes daquela comunidade. Segundo Prado (2002, p. 39), os demais locais foram consequências da migração que teve seu início com a Álcalis.

(...) os outros são provenientes da migração oriunda da Álcalis. A Praia dos Anjos foi a principal área de colonização não só de pescadores portugueses como também de uma mistura étnica que incluía a pirataria francesa, inglesa e holandesa, sendo um lugar predominantemente de loiros. A praia Grande foi o segundo maior pólo, e a composição étnica ali contou com índios e negros; a Prainha, considerada uma continuação da Praia Grande, era o reduto dos negros. Com a industrialização percebemos uma nova dinâmica ocupação populacional, que criou novos bairros para os imigrantes. (PRADO, 2002, p. 39)

Nesse contexto, haverá alterações na cultura, nos seus elementos estruturantes significativos incorporando novos valores, novos hábitos, novos costumes, ou seja, novos elementos culturais materiais e imateriais. Até então, tinha-se uma comunidade filha do isolamento social e geográfico, onde seus membros elaboraram um modo de vida partindo de

seu processo de formação e aculturação. Agora, com a Álcalis, há um rompimento desse isolamento permitindo que novos elementos fossem incorporados ao meio social devido aos novos atores sociais. Muitos dos pescadores fomentaram participar dessa nova ordem, haveria estabilidade, carteira assinada, seria sinônimo de progresso.

Entretanto, Prado (2002) salienta que muitos retornaram para o que lhes identificava: pescadores artesanais. A pesca artesanal, dessa forma, nessa região, é um marco que se alimenta do sentido de ser pescador e, como a campanha (grupo de pesca de uma canoa) favorece o sentido de companheirismo até hoje nessa região. Tal fato é determinante na segregação da comunidade entre os nativos e migrantes. Os migrantes são considerados como membros da comunidade ou como forasteiro, o cabra, formando rótulos e definições sobre si mesmo e os demais sujeitos sociais que ali estavam a partir da cultura como contexto.

Como forma de identificar-se, determinados elementos são considerados essenciais. Estão presentes nas histórias rememoradas pela comunidade, retomando sentidos e significações na constituição da memória social e coletiva. Em seu cotidiano, encontramos diversos simbolismos que retratam sua historicidade e, como a pesca artesanal, seus saberes, suas funções ainda são fundamentais para integração dos membros dessa comunidade. Mesmo com a Companhia Nacional da Álcalis, é perceptível um deslustramento num primeiro instante e, também, o regresso de muitos que não conseguiram se adequar às normas da empresa e, conseqüentemente, retornaram à pesca artesanal.

5. Conclusão

Compreendemos a relevância do conjunto de elementos culturais materiais e imateriais da mesma forma que suas transformações e reproduções e, conseqüentemente, as possíveis alterações e adequações do sentido da identidade de resistência e de projetos. Tais conjuntos de elementos materiais e imateriais predeterminam uma cultura local e são determinantes das especificidades desenvolvidas no contexto sócio-histórico cultural da comunidade pesqueira artesanal cabista.

A memória social e coletiva, embora seja uma grande colcha de retalho, traz interseções de experiências de vida objetiva e subjetiva em torno da pesca e suas nuances. Podemos afirmar que há uma grande relevância da memória social e coletiva e do processo de rememoração para a reestruturação da cultura local e novas possibilidades do reconhecimento

to social entre os membros da comunidade. Tanto a rememoração quanto a memória social e coletiva são fundamentais para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, mas também para novas formas de conceber a cultura local, articulando tradições, saberes, sabores, sonoridades, artesanatos.

Já no que se refere à historicidade dessa comunidade, esta demonstrou algumas questões que foram determinantes para a constituição dos elementos culturais materiais e imateriais, os quais são fundamentais para a cultura local, microrregional dessa comunidade pesqueira artesanal. Entre eles compreendemos que a população cabista foi determinada pelo isolamento social e geográfico. Logo, os nativos de Arraial do Cabo foram abandonados entre os morros, dunas e restingas, alimentaram-se de um orgulho do passado histórico de “conquistadores” de terras, formando, então, a memória social e coletiva.

Entretanto, embora tenha existido o processo de aculturação, houve uma hierarquização dentro da própria comunidade no que se refere à dominação cultural, tendo como padrões culturais e valores a cultura portuguesa. Tal fato promoveu a definição das praias como espaços sociais legítimos para uns e não para outros, por isso as segregações existentes nas principais praias: Praia Grande, Prainha e Praia dos Anjos, ou seja, há existência da segregação dos segmentos sociais e definição de padrões culturais vivenciados e reproduzidos pelos seus membros. Assim sendo, diante da hierarquização das etnias, foi surgindo um grande racismo local que deve ser superado para que o reconhecimento social comunitário torne-se uma realidade vivenciada pelos membros da comunidade como um todo.

Contudo, é perceptível que a pesca artesanal é uma realidade em todas as praias e ainda pode ser uma forma de articular a própria comunidade. Para tanto, hoje, a RESEX pode realizar um papel central junto aos pescadores, principalmente, para que as diferenças sejam ressignificadas em prol da própria comunidade, assim como administrar e/ou resolver os próprios conflitos sociais existentes na comunidade.

Sobre a relevância da integração das narrativas, do processo de rememoração e da constituição da memória social e coletiva, foram evidenciadas a historicidade e as particularidades da comunidade relatadas por Prado (2002), as quais foram favorecidas pela oralidade, por histórias contadas, lendas que percorrem o imaginário social e uma grande pesquisa etnográfica.

Além disso, ao analisarmos algumas histórias contadas, partimos de um livro organizado por Wilnes Pereira. Percebemos que estas narrativas estão recheadas de lembranças que apontam alguns elementos estruturantes significativos. Nossa reflexão foi facilitada, pois quando a narratividade toma formato de uma narrativa organizada num livro de contos, traz possibilidades de formação de um pequeno acervo cultural da comunidade tradicional de pesca de Arraial do Cabo.

Assim, outros indivíduos podem ter contato não apenas com a história em si, mas também, possibilidades de conhecer novas culturas, novos fatos que trazem impressões subjetivas e objetivas de realidades sócio-históricas diversas, como as da comunidade cabista. Desse modo, esses dois autores foram essenciais para nossa compreensão da cultura como contexto na comunidade de pesca artesanal cabista.

Nas narrativas encontramos os elementos constituidores da memória social e coletiva da comunidade e o que a afeta, do que pode favorecer o fortalecimento do sentimento de pertencimento e, assim, do reconhecimento social comunitário.

Podemos exemplificar alguns pontos essenciais presentes nos contos analisados. A comoção que é a pesca de cerco, remetendo às tradições passadas de geração para geração. As alterações no meio social, além de novas concepções no modo de vida, novos sonhos, status e projetos com a instalação da Companhia Nacional da Álcalis devido ao processo migratório, assim como os estereótipos formados pela comunidade são observados no conto o “Pé de Cabra”.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Nilo Lima de; JUNIOR, Wilson Coury Jabour (Org.). *Reflexões e ollares: o patrimônio cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalta, 2012, p. 17-42

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 22. ed., Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade* – lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1995.

ERRANTE, Antoinette. *Masafinal, a memória é de quem?* Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. AS-PHE/FaE/UFPel, Pelotas, p. 141-74, n. 8, set, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.

MALUFF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentidos. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e Procedimentos*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.

PRADO, S. M. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ*. Niterói: EDUFF, 2002.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. (Enfoques, Letras)

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO-ESCRAVO NA OBRA “CASA GRANDE & SENZALA”, DE GILBERTO FREYRE, DELIMITADA PELO OLHAR DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva (UNICAP)
fernandapssletras@hotmail.com

RESUMO

Segundo Fairclough (1992, p. 92, tradução minha), a naturalização é a estrada para o senso-comum, e o senso-comum é o acesso ao poder e ao controle. De acordo com o referido autor, o que vem a ser senso-comum é, então, em larga medida, determinada por quem exerce o poder e a dominação na sociedade. Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), propõe analisar os movimentos discursivos e ideológicos de Gilberto Freyre no livro *Casa-Grande & Senzala* relacionados à democracia racial que o mesmo defende. A análise é constituída pela escolha de tópicos discursivos uma vez que incorporam as informações mais importantes de um discurso e explicam toda a coerência do texto (Van Dijk, 1980). Sobre a importância desses tópicos, Medeiros (2013) afirma que eles definem orientações dos falantes (autor) e leitores (ouvintes) e traz discussões e ações futuras significativas, fornecendo uma ideia geral do assunto de que o corpus trata. Assim, os tópicos discursivos e cognitivos escolhidos e ativados por Freyre e por mim que perspam o livro *Casa-Grande & Senzala* são: arquitetura, religião de seus moradores, vida íntima, culinária, características do português e do negro (escravo). Cada tópico será estudado a partir de dois participantes antagônicos do livro que representam a divisão ideológica do mesmo, são eles: os negros e seus descendentes e os brancos portugueses e seus descendentes. O instrumental teórico adotado para análise das naturalizações discursivas de Freyre é a *Análise Crítica do Discurso* por acreditar que ela tem a missão de tornar os aspectos obscuros do discurso mais visíveis, a fim de esclarecer de que maneira a linguagem funciona em suas diversas formas de realização na constituição e na transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder e da dominação.

Palavras-chave:

Naturalizações. Gilberto Freyre. Análise Crítica do discurso.

1. Introdução

Este artigo é um recorte da tese ainda em desenvolvimento pela autora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, esse estudo tem como problema a verificação de um olhar naturalizador, arraigado no discurso de Gilberto Freyre, relacionado ao negro-escravo. Pretende-se, então, analisar a voz de Freyre na obra “*Casa Grande & Senzala*”, observando seus movimentos discursivos e ideológicos sobre a representação do negro na época do

regime escravocrata. Esses movimentos serão vistos por meio da identificação de tópicos discursivos uma vez que incorporam as informações mais importantes de um discurso e explicam toda a coerência do texto (VAN DIJK, 1980). Esses tópicos escolhidos e ativados por Freyre e por mim que perpassam o livro “Casa-Grande & Senzala” são: arquitetura, religião de seus moradores, vida íntima, culinária, características do português e do negro (escravo). Cada tópico será estudado a partir de dois participantes antagônicos do livro que representam a divisão ideológica do mesmo, são eles: os negros e seus descendentes e os brancos portugueses e seus descendentes. O instrumental teórico adotado para análise das naturalizações discursivas de Freyre é a Análise Crítica do Discurso por acreditar que ela tem a missão de tornar os aspectos obscuros do discurso mais visíveis, a fim de esclarecer de que maneira a linguagem funciona em suas diversas formas de realização na constituição e na transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder e da dominação.

A relevância da pesquisa está no rompimento dado pela pesquisadora de uma possível leitura reprodutiva que perpassa a omissão da luta escravocrata por direitos básicos como a simples existência, e no desvelamento de outras perspectivas de leitura da obra Casa-Grande numa tentativa de desnaturalizar palavras, expressões, discursos que não estão e nunca estiveram comprometidos com os outros povos, negros, que também formaram a identidade do povo brasileiro, ou seja, o foco de análise será a desnaturalização do mito da democracia racial. O olhar de Freyre (2006) em alguns momentos distancia-se do olhar do povo brasileiro e aproxima-se do português, como no excerto abaixo:

Considerando o elemento colonizador português em massa, não em exceções como Duarte Coelho- pode-se dizer que seu ruralismo no Brasil não foi espontâneo, mas de adoção, de circunstâncias (...) Terra e homem estavam em estado bruto. Suas condições de cultura não permitiam aos portugueses vantajoso intercuro comercial que reforçasse ou prolongasse o mantido por eles com o Oriente. Nem reis de Cananor nem sobas de Sofala encontraram os descobridores do Brasil com quem tratar ou negociar. Apenas morubixabas. Bugres. Gente quase nua e à toa, dormindo em rede ou no chão. Animal doméstico não possuíam nenhum, agricultura, umas ralas plantações de mandioca. (FREYRE, 2006, p. 86)

Freyre, nesse trecho, afirma que as circunstâncias do Brasil levaram o português a adotarem o ruralismo e conseqüentemente a escravidão no país. Não havia aqui uma agricultura de relevo, segundo o autor, nem mesmo os índios para ele estavam aptos para negociar nada “estavam nus e à toa”. Então, o extermínio de negros e de índios foi meramen-

te circunstancial? Esta pesquisa busca investigar a obra referida sob outro ponto de vista, mais crítico, tentando aproximar-se do discurso freyreano e identificar nele certa reprodução ideológica dominante ou mesmo até refutação dessa forma de pensar e agir.

2. *A dissimulação do preconceito no Brasil como herança do mito da democracia racial*

O Brasil adota, segundo Oliveira (2006), o racismo mais eficaz do mundo: o que não tem padrão nem é evidente. Ele é sofrido e praticado todos os dias, mas não pode ser mensurado porque é mascarado. Esse racismo minimizado dá a ideia de convivência pacífica. Entretanto, a paz aparente desaparece quando as relações implicam algum tipo de concorrência: econômica, social, educacional. Este aspecto opressor das relações raciais em que vivia (e ainda vive) o Brasil foi, de certa forma, ocultado ou mesmo minimizado pelo discurso conservador da democracia racial sistematizado por Gilberto Freyre e realçado por pensadores como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda em suas obras mais clássicas, sendo ainda nos nossos dias, um discurso muito forte que camufla a realidade de preconceito sofrida pela população negra. Devido a isso, aqui no Brasil se desenvolveu uma espécie de “preconceito racial dissimulado e assistemático” (FERNANDES, 2007, p. 61), um “racismo anti-racista”. A reflexão que é colocada em evidência vem dessa inquietação, da plena consciência da existência de um racismo velado, mais que isso, herdado, constitutivo até da cultura brasileira. Por mais que ao negro fosse dada a condição jurídica de livre, não foi permitida a ele a igualdade econômica, política e social, ou seja, a verdadeira democracia nos dizeres de Florestan Fernandes (2007). E trazer um pouco, pela pesquisa, da origem das relações sociais do Brasil, pode ajudar a compreender as origens das injustiças raciais atuais e, por conseguinte, enxergando a origem do problema, poder transformar o rumo que ele segue.

3. *Análise Crítica do Discurso como contribuição para desmistificação de obras literárias, a “Casa-Grande & Senzala” pela ACD*

Intenta-se questionar e até mesmo desmistificar essa obra de cujo nome quase que inabalável pela perspectiva da Análise Crítica do Discurso por acreditar que é dever do pesquisador, identificado com a teoria citada, trazer à tona ideias, informações novas que ajudem a sociedade no processo de (des)naturalização de problemas sociais que atingem em

cheio o mundo. E a questão do reconhecimento do valor do negro deveria ser bandeira a ser levantada por todos os brasileiros que de uma forma ou de outra tem “o pé na senzala”, ou seja, são afro-descendentes. A Análise Crítica do Discurso é o instrumental teórico e metodológico que é utilizado, sua escolha está diretamente ligada às questões de poder e hegemonia que estão imbricadas no discurso freyreano a ser analisado. Essa corrente está debruçada sobre temas relacionados ao poder, a desigualdade social, e mesmo ao racismo. Gilberto Freyre ao trazer no livro a casa grande como berço da nação brasileira oportuniza também discussões sobre essa mesma casa como sendo imbuída da democracia racial brasileira. A ACD traz um olhar sobre o objeto em três dimensões: a textual, a discursiva e a da prática social. Essas dimensões são oriundas da proposta do modelo tridimensional de análise discursiva de Fairclough (1992) que foi baseado nas macrofunções de Halliday (1985): ideacional, interpessoal e textual. A partir de então, Fairclough (2003) em “Analysing Discourse” sugere no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional (observando o discurso como forma de interação), o significado representacional (como forma de representação do mundo) e o significado identificacional (como forma de identificação dos atores discursivos). Contudo, no artigo será observado e analisado o significado representacional do léxico, compreendendo, contudo, sua correlação com os demais significados.

a) O léxico

A escolha da categoria do léxico está atrelada à ideia de que não é por acaso que se faz preferência por um dado grupo de palavras e seus respectivos significados em detrimento de outros. Consoante com Fairclough (2001), a relação dos significados com as palavras envolve tanto os vários significados que uma palavra pode apresentar, quanto o inverso que seria as várias palavras que remetem a um só significado. Isso nos deixa diante de constantes escolhas sobre os usos que fazemos das palavras. O autor, sobre isso, ainda diz que as escolhas e decisões não são de natureza puramente individual, ou seja, os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis sociais e socialmente contestadas. Como o mesmo autor defende, essas escolhas lexicais são facetas de processos sociais e culturais mais amplos. Pode-se apreender, com isso, que a relação entre palavra e significado nem sempre é uma questão de dicionarização, uma vez que os significados atribuídos às palavras vão depender do contexto em que elas são usadas e de

todo o processo sócio-histórico e ideológico que está por trás de cada escolha lexical. Segundo Marcuschi (2008), as palavras não espelham o mundo tal como ele é, de fato, elas são instáveis e passíveis de construção de novos sentidos a cada vez que são ativadas. Os nomes estão a serviço do querer-dizer do sujeito, a serviço dos objetivos comunicativos e ideológicos dele. Mais especificamente em relação à ACD, o foco de análise recai sobre o modo como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas. Fairclough (2001) sugere que as estruturas particulares das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.

b) Concepções de discurso, poder e ideologia

Uma das maiores contribuições do trabalho de Foucault para as teorizações da ACD foi não somente evidenciar a existência do discurso como um lugar, mas sim estabelecer suas ligações com o poder, tornando o discurso um lugar de poder, indo além do estruturalismo. O discurso, dessa maneira, não seria só o meio através do qual se exerce o poder, mas também o lugar pelo qual se luta para exercê-lo. Luta-se por meio do discurso, no discurso, pelo discurso. O poder dentro desse lugar é uma questão de inscrição na Ordem do Discurso, de legitimação como pessoa que tem o direito de fala. Nessa perspectiva, o poder sobre o discurso é uma questão de capacidade para mudar e controlar as regras das práticas discursivas e as estruturas da ordem do discurso (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000).

Mesmo sendo extremamente relevante a contribuição do pensamento foucaultiano para a ACD, Fairclough (2001) discorda sobre a problemática do sujeito totalmente assujeitado pela estrutura social. E defende que existe um espaço onde o sujeito social pode agir em prol de uma mudança, não sendo apenas um reprodutor de ideologias, mas um agente. Para Wodak (2003), a ACD tem o objetivo de tornar os aspectos obscuros do discurso mais visíveis, a fim de esclarecer de que maneira a linguagem funciona em suas diversas formas de realização na constituição e na transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder e dominação. O discurso é concebido, então, pela ACD como prática social. Prática essa, permeada de posturas ideológicas, compreendendo ideologias como “significações da realidade construídas nas várias dimensões do poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Para o autor, a ideologia naturalizada nas práticas discursivas das instituições atinge o status de senso comum, mas um senso comum rela-

tivo à manutenção de determinadas ideias, de específicos modos de ser das instituições. É esse tipo de ideologia preconceituoso que essa pesquisa visa desnaturalizar.

4. Metodologia

A abordagem qualitativa é a escolhida por abordar o universo de significados, crenças, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Para a análise da voz de Gilberto Freyre será verificado seus movimentos discursivos e ideológicos sobre a representação do escravo-negro na época do regime escravocrata. p. 105). Além do método citado, é utilizada também a pesquisa descritiva e a explicativa que seguindo Gil (2007), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e é um tipo de pesquisa que se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Para coleta de dados, alguns temas foram escolhidos como: os elementos que compõe a estrutura da casa(arquitetura), as relações entre os casais, características do português e do negro por serem tópicos discursivos destacados pelo próprio Freyre para a configuração de uma macroestrutura semântica ou significativa. Como já abordado na fundamentação teórica, o pesquisador a partir da compreensão discurso tridimensional de Norman Fairclough, investigará o discurso de Freyre apropriando-se da categoria do léxico por ser um instrumental desvelador de ideologias e pontos de vista.

A partir desses tópicos discursivos elencados por Freyre e pela escolha da categoria lexical pelo pesquisador far-se-á uma análise dos posicionamentos do autor a favor ou contra os escravos-negros, mostrando com isso, se na obra há certa tendenciosidade quer para o lado hegemônico-português quer para o lado do escravo-negro.

5. Análise dos movimentos discursivos e ideológicos de Gilberto Freyre

Para análise, será descrito e analisado alguns poucos excertos da tese ainda em desenvolvimento pelo autor. O primeiro tema a ser analisado pelas escolhas lexicais é a vida íntima dos colonos e negros/escravos, sobre isso Freyre (2006) diz:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações de ‘superiores’ com ‘inferiores’ e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade de muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias (...). A miscigenação que aqui largamente se praticou corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropica, entre a casa-grande e a senzala (...). A índia e a negra-mina à princípio, depois a mulata, cabrocha, (...) tornando-se caseiras (...) e até esposas legítimas dos senhores brancos agiram poderosamente no sentido da democratização social no Brasil. (FREYRE, 2006, p. 33)

Essa citação sobre a miscigenação racial no país, traz à princípio, algumas nomeações referidas ao branco conquistador como “senhores desabusados e sádicos” que poder-se-ia observar como Freyre se posiciona a favor dos escravos, que foram abusados por estarem em situação social inferior, mas ao fazer a leitura do parágrafo na íntegra, percebe-se que, pelas palavras do autor, que “todo esse processo de miscigenação foi fundamental para o branco/colono constituir família”, ele assevera que “A miscigenação que aqui largamente se praticou corrigiu a distância social (...)”, ou seja, o modo como as negras, as índias foram se tornando esposas, foi válido, segundo Freyre (2006, p. 29), para o processo de democratização social. Para ele, segundo a citação vista, não haveria outra maneira para ascender socialmente, “de mulata a esposa”, senão a humilhação de primeiro ser amante, submeter-se a todas as imposições do colonizador para que assim houvesse a verdadeira democratização.

Outro tema a ser analisado é a arquitetura e a função da casa-grande e senzala, o autor afirma que “Essa força, na formação brasileira, agiu do alto das casas-grandes, que foram centros de coesão patriarcal e religiosa: os pontos de apoio para a organização nacional” (FREYRE, 2006, p. 36). Em todo esse parágrafo, Freyre enaltece a casa-grande como um arquitetura sólida ponto de apoio do que ele chama “coesão patriarcal”, mas que se pode chamar essa coesão de “hegemônica”, construída pelos colonos, uma arquitetura, que vai além da coesão, mas divisão, ou melhor segregação. A senzala, pouco citada em relação a casa-grande, é a materialização da prisão do negro, do início do processo de desigualdade social que figura até hoje no nosso Brasil. Outra citação freyreana diz que a casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária), de trabalho (a escravidão), de religião (o catolicismo). (...) Foi fortaleza, banco, cemitério, santa-casa de misericórdia, amparando os velhos e viúvas (FREYRE, 2006, p. 36).

Nesse momento, Freyre descreve a função social da casa-grande, interessante citar que nessa descrição há inúmeras palavras positivas re-presentando a casa do conquistador como amparo aos velhos e viúvas, fortaleza. E nas páginas seguintes, evoca a sua arquitetura como, utilizando as próprias palavras de Freyre, de “honeste e autêntica” (...) “cozinhas enormes, vastas salas de jantar, numerosos quartos para os filhos e hóspedes, capelas, puxadas para os filhos casados e a senzala”, ele afirma que essa arquitetura foi a expressão mais verdadeira do interesse da vida patriarcal, ainda fala em “trabalho eficiente dos negros” como forma de dar vida à casa grande. E durante várias páginas, segue essa romantização do regime escravocrata, da exaltação das características de uma arquitetura construída para segregar e assassinar os negros e unir os que pertenciam a classe hegemônica, os cemitérios, por exemplo, nas casas-grandes, serviam de depósitos de negras mortas por estarem grávidas do senhor de engenho ou de sua prole.

O terceiro e último tema a ser analisado no artigo é a caracterização do povo português e do negro, Freyre diz:

Gente de uma mobilidade, de uma plasticidade, de uma adaptabilidade tanto social como física que facilmente se surpreendem no português navegador e cosmopolita do século XV. Hereditariamente predisposto a vida nos trópicos, por um longo habitat tropical, o elemento semita, móvel e adaptável como nenhum outro, terá dado ao colonizador português do Brasil algumas das suas principais condições físicas e psíquicas de êxito e de resistência. (FREYRE, 2006, p. 78)

Quanto à adaptabilidade citada por Freyre, ele a corresponde com a miscibilidade, ainda afirma que nenhum povo colonizador, dos modernos, se igualou a essa capacidade de se adaptar a diferentes climas e culturas. Ele diz: “O português, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor”. Nessas citações, Gilberto Freyre de novo apresenta o “esforço” em vários sentidos que o colonizador teve que realizar. Palavras como: “adaptabilidade”, “mobilidade”, “plasticidade” remetem a capacidade do povo colonizador em lidar com algo difícil, que no caso é para Freyre e para o povo português o clima, o solo, a alimentação, etc. A questão é que não é apenas difícil para o colonizador, que está em condição privilegiada em tudo, mas sobremaneira para o negro-escravo.

Quanto à caracterização do povo negro-escravo, o autor já no sumário correlaciona a caracterização desse povo à sua vida sexual, diferente do capítulo reservado ao conquistador branco que é apresentado

seus antecedentes e predisposições. Freyre abre o capítulo reservado às características do povo escravo com a apresentação das mulheres negras como “predileção” dos homens brancos, ele diz: “Eles só queriam saber de molecas” (FREYRE, 2006, p. 368), sem nenhum comentário de natureza social, mais crítica. Não tarda e Freyre remete a figura do negro, sem crítica, mais elogiando, a cozinha. “Uma vez no Brasil, os negros tornaram-se donos da terra, em certo sentido: dominaram a cozinha.” (Freyre, 2006, p. 374), comentário irônico, diante de tanta falta de terra que os negros tiveram que vivenciar, eles, na cozinha, tornam-se donos. Contrastando, com uma tendência lusófona de Freyre, ele, nesse capítulo destinado aos povos negros, traz estudos, testes de QI (coeficiente de inteligência) que comprovam que a inteligência não é fator específico de brancos, e que depende de vários fatores como as circunstâncias ambientais. Nesse momento, rompe com o paradigma da inferioridade da raça negra. Intrigante, entretanto, é ele abrir espaço para uma longa discussão sobre isso, inclusive trazendo estudos como o do médico Raimundo Nina Rodrigues que observava o negro como raça inferior.

6. *Considerações finais*

Gilberto Freyre numa determinada passagem do livro, comentando sobre a situação do negro na época escravocrata afirma que ninguém nega que a negra ou a mulata tenha contribuído para a precoce depravação do menino branco da classe senhoril, mas não por si, nem como expressão de sua raça ou do seu meio-sangue: como parte de um sistema de economia e de família: o patriarcal brasileiro (FREYRE, 2006, p. 457). Ele não só nessa citação, como no livro todo, traz como o grande vilão da escravidão, da situação do período escravocrata, o “sistema patriarcal”, mas a questão é, quem representava esse sistema, quem comandava a forma de se fazer política, economia. Foi observado nas análises que Freyre sempre direcionava a responsabilidade pela situação lastimável em que os negros viviam para o próprio sistema escravocrata ou até mesmo para a passividade da negra ou a geografia brasileira. Ele não refletia criticamente, não se empatizava, sobre a forma como negros vieram para o Brasil, seus interesses, valores. A emotividade saudosa aparecia nas referências portuguesas. A questão que aparece nas análises é que um povo que ama sua pátria não escraviza, assassina, e denigre seus habitantes; e sobre essa falta de empatia lusitana, Freyre não aprofundou, a glória era dada ao povo lusitano, e quanto ao africano que contribuiu com seu sangue ficou a simplicidade (pela falta de oportunidade oferecida pe-

la hegemonia da época) e a promiscuidade (pelo desespero dos que sofriam sem opções).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB. Trad. de Discourse and Social Change, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. *Análisis crítico del discurso*. In: _____. *El discurso como interacción social*. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Barcelona-Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

MEDEIROS, Célia Maria. *A argumentação no gênero jurídico contestação*. In: Rosalice Pinto; Maria das Graças Rodrigues (Org.). *Textos e discursos no direito e na política: análises e perspectivas interdisciplinares*. 1. ed. Coimbra, 2016. p. 59-69

OLIVEIRA, Vera Roseane Rodrigues de Oliveira. *Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – Processo de implementação da Lei nº 73/1999 na UFRGS*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

Van Dijk, Teun Adrianus. *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale-NJ: Erlbaum, 1980.

ANÁLISE DA ESCRITA DE AVISOS EM AVA: PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A DISTÂNCIA

Débora Cristina Longo Andrade (UPM)
debora.cla@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir como são desenvolvidas as pistas de contextualização em um *corpus* constituído por avisos, publicados em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para o desenvolvimento do trabalho, foram selecionados cinco avisos, cuja análise está respaldada nos estudos de Koch (2009) e de Van Dijk (2012) sobre a noção de *texto* e de *contexto* respectivamente, como também nos referenciais teóricos desenvolvidos por Gumperz (2002 [1982]) acerca das *pistas de contextualização*, tais como: marcas paralinguísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; articuladores conversacionais. Obtidos por meio de procedimentos metodológicos centrados numa abordagem qualitativa, os resultados da pesquisa demonstram que as pistas de contextualização podem funcionar como importante estratégia para situar os alunos quanto aos tópicos de estudo, como também estabelecer a proximidade e o envolvimento dos estudantes com as atividades realizadas no curso a distância.

Palavras-chave:

Interação. Ensino a distância. Pistas de contextualização.

1. Introdução

Neste artigo, que resulta de nossa Pesquisa de Mestrado (ANDRADE, 2015), temos por objetivo apresentar algumas reflexões acerca do processo da produção escrita de avisos, elaborados pelo professor e dirigidos aos alunos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), levando-se em conta, particularmente, o estudo sobre as pistas de contextualização presentes no dado selecionado. Procuramos também demonstrar como essas pistas guardam relações importantes com a instauração do processo de interação e envolvimento do aluno na construção do conhecimento.

É preciso que se diga que nossa pesquisa incide, principalmente, sobre estratégias interacionais por meio da linguagem escrita, já que a interação, a participação e o envolvimento do aluno nas atividades que lhe são propostas nesse ambiente dependem, em grande parte, da fala do docente, que se realiza por meio de suas produções textuais escritas.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Consideramos, então, que o discurso do professor, no contexto digital, tem um papel decisivo no processo interativo. Assim, a produção de textos adequados a esse espaço de ensino, de forma a contribuir com a instauração da interação, é de imensa importância para aqueles que se veem diante de tal tarefa.

Neste ponto, convém comentar que, como material de análise dessa proposta teórica, elegemos cinco avisos, escritos pela professora do curso e publicados em AVA, pois pressupomos que, com o auxílio desse tipo de texto, a docente pode, por meio de vozes de convite, orientação e de envolvimento conversacional, isto é, por meio de determinadas estratégias linguístico-discursivas, contribuir para a promoção da interação, fator determinante para facilitar o aprendizado em cursos a distância.

Uma dessas estratégias diz respeito à utilização das pistas de contextualização, propostas por Gumperz (2002 [1982]), eleitas como objeto de nossas investigações, visto que levam o interlocutor a uma participação ativa na construção de sentido do texto, no qual se configura também a interação.

Nesse sentido, organizamos este trabalho, motivados pelas seguintes perguntas: *quais são e como se desenvolvem as pistas de contextualização presentes nas produções escritas dos avisos em AVA? De que forma essas pistas podem contribuir para a compreensão do que está sendo dito na interação comunicativa?* Para respondê-las, assumimos como pressupostos:

- i. a noção de texto enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva interacional de linguagem. O texto passa a ser o próprio lugar da interação e os atores sociais (professor/aluno) são sujeitos ativos que nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2009);
- ii. os interlocutores precisam mobilizar um vasto conjunto de conhecimentos, tais como: linguístico, cognitivo, sócio-interacional, cultural – modelos mentais de contexto, para a produção e compreensão de textos e falas (VAN DIJK, 2012);
- iii. a compreensão desejada do texto depende de que os conhecimentos sejam, ao menos em parte, compartilhados entre aquele que escreve/lê. Assim, o texto pode fornecer *sinalizações* ou *indícios* para que o interlocutor consiga fazer as inferências neces-

sárias no que se refere aos propósitos comunicativos do locutor (KOCH, 1999);

- iv. as pistas de contextualização contribuem para a “sinalização de pressuposições contextuais”, nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Para essa discussão, apresentamos o artigo em três seções, além desta introdução: na primeira, apontamos os referenciais teóricos; na segunda, especificamos dados do contexto e analisamos o *corpus*. Comunicamos que, por motivo de delimitação, as bases teóricas, no que se refere às pistas de contextualização, serão situadas também nessa seção referente às análises; e, finalmente, na terceira parte, fazemos algumas considerações finais.

Informamos ainda que os resultados dessa pesquisa vêm sendo apresentados nas sessões de comunicação em eventos nacionais e internacionais, pois acreditamos que esse estudo não só desenvolve uma discussão teórica, bem como apresenta sugestões práticas, oferecendo subsídios importantes para o aprimoramento desse texto escrito(avisos) no contexto digital, na medida em que possibilita aos sujeitos, seja aluno, seja professor, estabelecerem um meio de construção partilhada de conhecimentos.

2. Texto e contexto: uma abordagem sociocognitiva-interacional de linguagem

Com a propagação de cursos a distância no Brasil, vemos a necessidade de proceder a uma reflexão acerca de textos escritos para o ambiente virtual. Afinal, nesse contexto de ensino, a comunicação é mediada, quase que em sua totalidade, por meio da modalidade escrita.

Assim, torna-se relevante atentarmos-nos, principalmente, para a utilização de recursos, que possam recuperar, por meio do texto escrito, certas práticas comunicativas, cuja ocorrência não é possível, em geral, no ambiente das salas virtuais. Como exemplo, podemos citar as expressões faciais, a presença de gestos, o direcionamento do olhar, o tom de voz de alunos e professores, aspectos, entre outros, que sinalizam determinadas intenções e que contribuem para a interpretação dos propósitos comunicativos do locutor, no momento da interação.

Desta forma, consideramos que seja relevante repensar conceitos, metodologias e estratégias que possam contribuir para a escrita do professor que atua nessa modalidade de ensino e, por conseguinte, garantir a interação entre os participantes nesses espaços de aprendizagem virtuais e partilhados.

Para tanto, assumimos aqui as contribuições teóricas advindas da Linguística Textual, sobre a noção de texto enquanto processo, isto é, como uma atividade sociocognitiva-interacional de construção de sentidos. Dentro desta concepção, o **texto** é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como “sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2009, p. 33).

Nesta perspectiva, destacam-se também os estudos de Beaugrande (1997), que define o **texto** como um evento comunicativo no qual concorrem ações linguísticas, cognitivas e sociais, cuja existência depende de alguém que o esteja processando como tal.

Isso quer dizer que, numa abordagem interacionista de base sociocognitiva, o escritor precisa promover a todo o momento, por meio da produção escrita, o diálogo com o leitor, de maneira que ambos sejam interlocutores-ativos, isto é, tanto aquele que escreve quanto aquele que lê devem mobilizar seus conhecimentos, de forma que a construção de sentidos no/por meio do texto seja uma atividade compartilhada.

Desse modo, a escrita de um texto e a interpretação eficiente dos enunciados não se constituem em uma atividade isolada e independente, mas em uma ação conjunta entre os sujeitos envolvidos. Cabe ressaltar ainda que, no processamento textual, exige-se não só o conhecimento a respeito do código linguístico, mas também a mobilização de um conjunto de saberes, partilhado entre os interlocutores, no curso da interação comunicativa.

Em resumo, o evento linguístico – texto – quer em termos de produção, quer em termos de recepção, vai depender, portanto, de uma ação conjunta, compartilhada entre escritor/leitor, interação essa que exige, segundo Van Dijk (2012), a mobilização de modelos cognitivos, que representam suas experiências pessoais, sejam elas, de ordem social, cultural, linguística, histórica, situacional, interacional, enfim, de todo o contexto.

Neste ponto, consideramos relevante situar os estudos desenvolvidos por esse autor (2012), em relação à conceituação de contexto. Para

Van Dijk (2012, p. 35), o *contexto* é visto como um tipo especial de *modelo mental*, representado por nossas experiências pessoais, tanto que podemos chamá-lo, segundo o autor, de *modelo da experiência*.

Pressupomos, então, que os modelos de contexto são construídos de acordo com as situações e experiências vividas pelos participantes (percepções, conhecimentos, emoções, opiniões) e ativados na produção e compreensão do discurso. Desse modo, é possível planejar textos adequados à situação comunicativa, com base nos conhecimentos compartilhados culturalmente.

Vale comentar também que, para o autor (2012), os contextos devem, sempre que necessário, ser sinalizados ou indiciados, a fim de que os leitores possam fazer as inferências, a fim de alcançar a compreensão do discurso, dadas as condições de formulação. Tais modelos podem controlar, inclusive, muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas, conforme nos assegura Koch (1999):

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de *sistema de controle*, responsável não só pelo fluxo de informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas – e, em particular, pela forma como o texto será construído – inclusive, em termos de *balanceamento entre implícito e explícito* – e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos. (KOCH, 1999, p. 19) (grifos da autora)

Em suma, o usuário da língua, ao produzir seu texto, ativa seus modelos mentais (informações armazenadas na memória sobre o ambiente; participantes; crenças e conhecimentos pressupostos como compartilhados; intenções e objetivos etc.); estabelece o uso adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser sinalizado ou indiciado; e, finalmente, procura levar o interlocutor a recorrer ao seu modelo de contexto para que, por meio de inferências, possa dar uma interpretação ao discurso.

Isso nos leva a crer que o docente, ao produzir o aviso, pressupõe que seus conhecimentos devem ser, ao menos em parte, compartilhados pelo aluno e, assim, não torna explícitas algumas informações que considera desnecessárias, as quais podem ser ativadas pelo estudante, para a compreensão da significação do texto.

Koch (1999, p. 17) pontua, ainda, que as relações existentes entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios e/ou partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”. Tais sinalizações são denominadas pistas de contextualização,

nas quais o interlocutor deve se basear para manter a interação comunicativa e ter acesso ao sentido pretendido pelo locutor.

É sobre esse aspecto que trataremos a seguir.

2.1. Pistas de contextualização: uma estratégia textual eficiente para a interação

Para tratarmos desse assunto, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Gumperz (2002, p. 152), que designa por pistas de contextualização “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Esses indícios linguísticos, associados aos conhecimentos e experiências compartilhados entre os parceiros comunicativos, possibilitam aos interlocutores, no quadro de processamento textual, realizar inferências, isto é, interpretar de maneira situada as intenções comunicativas do locutor e, a partir delas, elaborar as suas respostas.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o professor, ao utilizar essas pistas na produção dos avisos em AVA, enuncia seus propósitos comunicativos e leva o aluno a acionar seus modelos de contexto, a fim de interpretar adequadamente o sentido do texto, no curso da interação comunicativa.

Dentre as pistas de contextualização, destacamos: pistas prosódicas (entonação, acento de intensidade, mudanças de clave, tom, volume de voz); pistas paralinguísticas (pausas, hesitações, tempo da fala) e/ou pistas linguísticas (escolha do código, estilo ou registro, formas de seleção lexical ou expressões formulaicas). Também ocorrem pistas não verbais, tais como expressões fisionômicas, gestos, movimento do corpo ou dos olhos etc.

Para Dascal & Weizman (1987 *apud* KOCH, 1999), certas questões retóricas e algumas formas de tratamento também podem ser interpretadas como pistas específicas para a produção de sentidos. Enfatizamos que, no desenvolvimento de suas teorias, esses autores focalizaram as interações verbais, considerando principalmente a língua em sua modalidade falada, porém, segundo a autora (1999, p. 17), “tais pistas de contextualização têm sua contraparte na escrita”.

Com efeito, na transposição dessas pistas para a modalidade escrita, sobretudo, nas interações em ambiente virtual, houve, inevitavelmente, a necessidade de encontrar recursos compensatórios como, por exem-

plo, o uso das aspas, dos sinais de pontuação, de recursos gráficos, marcadores discursivos, a utilização de certas questões retóricas, entre outros, para assumir funções comunicativas utilizadas nas construções discursivas face a face; procedimentos esses que serão descritos e analisados na seção a seguir.

3. *Contexto da pesquisa e corpus de referência*

O *corpus* em análise é composto por cinco avisos selecionados de um curso voltado para o ensino de língua portuguesa, ministrado via internet e totalmente *online*, em uma instituição privada de ensino superior, na cidade de São Paulo, com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, bem como o desenvolvimento da habilidade de escrita segundo os padrões da norma culta.

Os conteúdos e atividades propostas pelas unidades de estudo são disponibilizados aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem *Blackboard*, que privilegia a interação entre os sujeitos (professor e alunos) do processo de construção do conhecimento.

Bastante pertinente é acrescentar que os avisos publicados no decorrer do curso têm como objetivo chamar, num primeiro momento, a atenção dos alunos para a publicação dos materiais de estudo, como também incitá-los a participar das atividades que estão inseridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente para este trabalho foram eleitos alguns avisos elaborados pela autora deste trabalho – professora do curso – e copiados do *Blackboard*.

3.1. *Pistas de contextualização: análise e aspectos teóricos em discussão*

Organizamos a apresentação das análises, considerando algumas pistas de contextualização utilizadas pela professora e desenvolvidas ao longo dos avisos, tais como: marcas paralingüísticas e prosódicas; perguntas retóricas; alternância de código ou estilo; abertura e fechamento conversacionais; marcadores discursivos.

É importante dizer que procuraremos não apenas caracterizar essas pistas, mas também verificaremos, no *corpus* selecionado e apresentado a seguir, como a docente, com a ativação de seus modelos cogniti-

vos, monitora a própria organização do texto e recorre à mobilização dessas sinalizações em sua atividade de produção, em função do contexto em que a interação se realiza e com vistas à construção de sentidos.

Passemos, então, à análise das pistas de contextualização, que se encontram nos recortes enunciativos em destaque.

a) Marcas paralinguísticas e prosódicas

Sabemos que, numa comunicação face a face, são utilizados muitos recursos não verbais que auxiliam na decodificação da mensagem, transmitindo a emoção, o estado de espírito, a afetividade e até mesmo a identidade dos falantes. Os gestos, a entonação, o olhar, enfim, todo o corpo auxilia no sentido do texto a ser construído.

Entendemos que, no contexto da sala de aula virtual, essas marcas paralinguísticas e prosódicas não poderiam simplesmente ser ignoradas. Nesse sentido, escritores habilidosos desenvolveram uma escala de recursos que exploram variadas emoções, por exemplo, os *emoticons* (*emotion*: emoção + *icon*: ícone), veiculados como pistas textuais importantes para a captação do sentido no processo de interação.

Carneiro (2009, p. 27) pontua que esses elementos “são utilizados no ambiente virtual para suprir a impossibilidade de atribuir um tom de voz, uma expressão facial ou linguagem corporal ao que se escreve”, como ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 1 – marcas paralinguísticas e prosódicas.

Conheça nosso quinto módulo!

Oi, tudo bem?

Você percebeu que os assuntos abordados em nosso curso têm como objetivo ampliar o seu repertório linguístico e permitem que aprimore a sua habilidade de escrever com mais clareza e objetividade? Legal, não é mesmo?

Hoje, estamos disponibilizando o material referente à nossa quinta semana de atividades. O módulo que estudaremos aborda três assuntos: crase, colocação pronominal e pontuação [...].

Então, leia os textos e realize as atividades propostas. Inclusive, nesta semana, no *blog*, vamos discutir um tópico muito interessante – os sinais de pontuação [...]. Assista ao vídeo que selecionamos para ilustrar esse assunto. **Tenho certeza de que vai gostar... ;-)**

Ah, passe pelo “Multimídia” também... Clique no *link* abaixo e amplie os seus conhecimentos sobre o que estudou, ok?

Conto com a sua participação e desejo a você uma ótima semana!

Na análise do aviso, observa-se que a professora, ao ativar os conhecimentos que possui sobre a importância das expressões fisionômicas como um recurso para manter o envolvimento conversacional, decide inserir, ao final do turno, um *emoticon* [(;-)] no seu *projeto de dizer*, o qual representa a sua expressão facial – ação de piscar – e lhe dá argumentos para levar o aluno, de forma lúdica e afetiva, a uma adesão efetiva em relação à atividade que lhe é proposta: assistir ao vídeo indicado.

Cabe-nos acrescentar que os sinais de pontuação também tendem a incitar valores prosódicos. De acordo com Pacheco (2008), as reticências, por exemplo, servem para indicar que uma fala ficou incompleta de fato ou que o produtor deseja que o leitor continue pensando no assunto tratado. Dentre as marcas prosódicas, identificamos também as aspas, que podem ser utilizadas para modular a fala, destacar termos, expressões, conceitos e definições.

No excerto assinalado, a professora explora esses recursos, com o propósito de enfatizar sua opinião em relação ao vídeo indicado aos alunos, como também de pôr em evidência o *link* Multimídia sugerido por ela. São pistas que sinalizam as suas intenções e que levam à exploração do contexto, tal como definido acima.

Outro elemento a destacar é o marcador discursivo **Ah**, início utilizado para assinalar a tomada de turno, reforçar o que a professora vai dizer e, conseqüentemente, chamar a atenção do interlocutor, em determinada situação de intercâmbio.

Assim, partimos do pressuposto de que, por meio da utilização dessas sinalizações textuais, a professora procura engajar o aluno com o seu discurso, levando-o à ativação de seus conhecimentos, a fim de que possa fazer as inferências necessárias e apreender a significação pretendida no/por meio do texto, no curso da interação.

b) Perguntas retóricas

Outra pista contextual utilizada para sinalizar os propósitos comunicativos do locutor são as perguntas retóricas, em que um dos parti-

cipantes realiza uma pergunta que não deve ser necessariamente respondida por seu interlocutor.

Um ponto importante a destacar é que a resposta a uma pergunta retórica não responde à pergunta diretamente, mas às implicações subentendidas pela formulação da pergunta. Adam (2011, p.252) afirma que esse tipo de pergunta “só tem como objetivo [...] afirmar indiretamente o pressuposto”.

O exemplo abaixo mostra perguntas retóricas desenvolvidas pela professora do curso:

Exemplo 2 – perguntas retóricas. *Conto com a sua participação!*

Olá!

Em relação às atividades desta semana, que tal o vídeo sobre Gerundismo? Você gostou?

Quero muito conhecer a sua opinião sobre esse assunto, ok? Opine, discuta e enriqueça o *blog* de discussão com as suas contribuições [...].

Temos também à nossa disposição o fórum “Bate-papo”. Ele se encontra no link “Fale conosco”. Passe também por esse fórum para trocar ideias, compartilhar dicas de leitura etc. Comente, por exemplo, acerca do vídeo Pleonasma, disponível em Multimídia. **Você já assistiu ao vídeo? O que achou?** Estou muito curiosa... O *link* segue abaixo

Na verdade, espero que você aproveite ao máximo o curso e não se esqueça de que qualquer coisa, estou por aqui.

Verificamos que, no aviso, as pistas assinaladas foram utilizadas primeiramente com o intuito de que o aluno atenda ao comando implicitamente indicado (assistir aos vídeos e participar das trocas comunicativas).

De acordo com Castilho e Elias (2012, p. 330), “às vezes organizamos uma sentença simples interrogativa com base no que esperamos como resposta”. Assim, pode-se dizer que, ao recorrer às perguntas **Você gostou?** e **O que achou?**, a docente pressupõe uma resposta afirmativa por parte dos estudantes, no que diz respeito a gostar ou não dos vídeos.

Fica claro que a intenção da professora, ao optar por essas sinalizações, é veicular ênfase às atividades propostas e levar o aluno a se envolver com o material a ser estudado.

Trata-se, portanto, de um procedimento bastante produtivo, visto que favorece as condições para que o leitor possa interpretar o que está sendo pedido e, assim, participar desse tipo de interação.

c) Alternância de código ou estilo

Dentre as pistas de contextualização propostas por Gumperz (2002) estão também as mudanças de código ou estilo. A alternância de código é, num sentido geral, a mudança do uso de uma variedade linguística para outra, que os interlocutores, de alguma forma, percebem como distintas.

Na construção de suas reflexões teóricas sobre pistas contextuais, o autor (2002) ainda enfatiza o significado social que a alternância de código representa. Desse modo, as alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para a forma coloquial), emergem na relação do dia a dia, nas diversas interações do cotidiano e podem se constituir em uma pista contextual, isto é, em uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes.

Assim, chamamos a atenção para o fato de que, no ambiente virtual, em razão da distância imposta pelo uso do computador, a linguagem escrita constitui-se em uma estratégia para a aproximação entre professor e alunos, portanto deve se situar entre a formal e a do dia a dia, facilitando, assim, a leitura e a interação, o que se pode verificar pelos exemplos assinalados:

Exemplo 3 – alternância de código ou estilo.

Vamos estudar Regência?

Olá, caros participantes!

E aí, já conferiram as aulas e as atividades propostas pelo Módulo 4?

Vocês vão observar que alguns verbos provocam dúvidas de regência porque seu uso popular se encontra em desacordo com a norma culta. Outros, porque possuem mais de um sentido... Assim, é importante estudar Regência para que possamos produzir textos coerentes com a mensagem que queremos transmitir, ok?

Então, não fiquem de fora, eu conto com vocês!

Os excertos destacados mostram que a professora recorre a seu modelo de contexto e, assim, procura adequar a linguagem escrita, com a intenção de conduzir a manutenção da conversa de maneira bastante informal, selecionando termos muito simples e que garantem um maior impacto no leitor como, por exemplo, **E aí**.

Consideramos também que, com a utilização das expressões **não fiquem de fora e conto com vocês**, ela procura levar os alunos a interpretar o contexto de educação a distância como uma atmosfera de ensino amigável e prazerosa e, por conseguinte, estabelece maior afetividade e aproximação entre os envolvidos na comunicação.

d) Abertura e fechamento conversacionais

Na escrita dos avisos, nota-se a utilização de outras pistas como, por exemplo, as de abertura e fechamento conversacionais, que funcionam como uma sinalização na conversação, a fim de orientar os participantes quanto ao quadro comunicativo em vigor. Entender quando e como uma conversa começa e termina é uma das formas do interlocutor contextualizar seu quadro interpretativo.

Pressupomos que, com a utilização de termos e expressões informais, a professora simula uma conversação natural e cria efeitos de sentido de aproximação, descontração, informalidade e envolvimento com o aluno, estabelecendo entre eles uma relação afetiva.

É esse papel, portanto, que assumem as expressões **Olá e Um abraço e até mais!** no exemplo abaixo:

Exemplo 4 – abertura e fechamento conversacionais.

Hoje é o último dia para a entrega das tarefas!

Olá!

Não se esqueçam de que hoje é o último dia para a realização das tarefas referentes à nossa primeira semana de curso. As atividades ficarão disponíveis até às 23h59. Ainda dá tempo de participar, ok?

Amanhã, teremos a publicação de uma nova unidade de estudo.

Um abraço e até mais!

De acordo com o exemplo 4, nas saudações iniciais e finais, percebe-se, de certo modo, que, mesmo não tendo um modelo que caracterize sua interação como uma conversa, os sujeitos interagem como se estivessem conversando (embora saibamos que eles não estão propriamente em uma interação desse tipo).

Observa-se que a professora, ao empregar os signos linguísticos assinalados, procura estabelecer uma maior proximidade entre os alunos, com a intenção de levá-los a interpretar essas pistas da maneira que pretende, ou seja, como falas de uma conversa informal, afetiva e contínua, contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e eficaz.

e) Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos também podem se constituir em pistas que levam o interlocutor a fazer inferências.

Em se tratando deste tópico, analisaremos, especificamente, os articuladores conversacionais, pois entendemos que a utilização desses recursos linguísticos contribui para o processo inferencial e interacional no contexto *online*. São representados, por exemplo, pelas expressões **certo?**; **ok?**; **combinado?**; **não é mesmo?**; que têm por objetivo envolver o interlocutor e/ou obter seu apoio.

Castilho e Elias (2012) pontuam que, embora essas expressões sejam interrogativas e orientadas para o interlocutor, não há a necessidade de respondê-las, visto que elas, de modo geral, demandam implicitamente do leitor a sua aprovação discursiva no contexto da interação.

Vejamos o caso a seguir:

Exemplo 5 – articuladores conversacionais.

Atividade corrigida

Olá!

Passsei por aqui para informar-lhe que a Atividade 4.1 já foi corrigida. **Para ver os meus comentários, basta acessar a respectiva “nota” na opção Boletim, ok?**

Parabéns pelo empenho nessa atividade! ;-)

Agora, aguardo a participação nas atividades abertas desta semana, combinado?

No aviso, constatamos que os articuladores da conversação *ok?* e *combinado?* são utilizados frequentemente como pistas que levam à manutenção das condições interacionais que devem ser preenchidas para que o evento discursivo seja realizado.

Observa-se, ainda, que a professora utiliza, nos trechos em destaque, esses marcadores discursivos com o intuito de negociar o tema e o seu desenvolvimento. Além disso, essas pistas contextuais servem como estratégia para testar o grau de participação e atenção do interlocutor, neste caso, o aluno.

4. Considerações finais

De modo geral, por meio deste estudo, evidenciamos que:

- i. as concepções de texto e contexto por nós assumidas revelaram-se de fundamental importância para pensar na produção escrita em ambiente virtual de aprendizagem, pois possibilitam o estabelecimento da interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância;
- ii. o gênero *aviso*, cuja finalidade discursiva se pauta em comunicar sobre as atividades que estão sendo propostas no AVA, como também em estimular a aproximação, o envolvimento e a interação entre os participantes, favorece a utilização de sinalizações ou indícios, que podem levar o aluno ao sentido pretendido pela professora;
- iii. levando-se em conta o *corpus* selecionado, é possível dizer que, por meio das pistas de contextualização analisadas, a professora imprime um diálogo mais informal e afetivo, com a utilização de elementos que modalizam o seu dizer como: *emoticons*; pontuação; alternância de registro; saudações iniciais e finais; manobras retóricas, bem como a utilização de articuladores conversacionais, sinalizações essas que podem contribuir para a instauração do processo interacional no curso *online*;
- iv. a professora, ao ativar conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências pessoais, utiliza-se dessas pistas, por ocasião do processamento textual, com o objetivo de levar os alunos também a recorrer a seus modelos de contexto sociocognitivos,

a fim de que possam alcançar a compreensão desejada, no momento da interação verbal.

Além disso, nossas discussões demonstraram que a utilização das pistas de contextualização constitui-se em estratégia eficiente que orienta a produção escrita de avisos, bem como ao reconhecimento, por parte dos alunos, do que foi dito, na interação comunicativa.

Nesse sentido, pressupomos que o aluno, ao reconhecer e interpretar determinada pista, seja capaz de inferir os propósitos comunicativos da professora e, assim, segundo Gumperz (2002, p. 182) “criar condições que possibilitam o estabelecimento de interações intensivas”, fator que consideramos preponderante para facilitar o aprendizado em cursos a distância.

É importante ressaltar que, neste trabalho, apresentamos apenas aspectos relativos ao estudo de pistas para contextualização nos avisos e sua relação com o processo interacional, o qual consideramos relevante para fundamentar a nossa pesquisa, sem deixar de mencionar a nossa pretensão em continuar a investigação sobre estratégias linguísticas que se submetam aos propósitos de alcançar, por meio do processo de escrita do texto, a interação, elemento que consideramos indispensável para o êxito do ensino em ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, entendemos que a discussão em torno dessas pistas de contextualização é necessária, a fim de que possamos alcançar resultados positivos, no que diz respeito às nossas práticas textuais escritas em um contexto cada vez mais virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, D. C. L. *Pistas de contextualização em AVA: uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade a distância*. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CARNEIRO, M. L. F. Instrumentalização para o ensino a distância. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. In: *Série Educação a Distância*. Porto Alegre: UFRGS, 1.ed., p. 01-72, 2009.

CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: _____. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

KOCH, I. Contribuições da Linguística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa na Escola Média: A análise de textos. In: *Revista do GELNE* - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Fortaleza: UFC/GELNE, Ano 1, n. 1, p. 16-20, 1999.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PACHECO, V. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. In: *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, 52, n. 2, p. 503-519, jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1530/1237>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DE FONÉTICA E FONOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenecarvalho72@gmail.com

Catarina de Sena S. M. da Costa (UFPI)

costacatarina@uol.com.br

RESUMO

O presente estudo visa discutir a importância da disciplina fonética e fonologia da língua portuguesa na Graduação em Letras/Português. Parte-se do pressuposto de que o ensino dessa disciplina é assaz crucial na formação do aluno, futuro professor de língua materna. Consta-se que o aluno de graduação não traz da Educação Básica (fundamental e médio) quase nenhuma formação de fonética e fonologia da língua, dificultando, dessa forma, também a formação do futuro professor de língua materna. Ressalte-se ainda que a culpa não deve recair somente na proposta curricular do Ensino Básico, que, como é sabido, pouca importância dá a essa área de conhecimento. Além disso, a forma como os manuais didáticos abordam essas disciplinas deixa a desejar, pois, com raras exceções, apresentam definições e classificações relativas à dígrafo, divisão silábica e encontro consonantal, ou seja, conteúdos de abordagem gramatical. Outro aspecto agravante é que os cursos de formação em Letras ofertam apenas uma cadeira para discutir e embasar conteúdos básicos e importantes numa carga horária diminuta, considerando a relevância e contribuição que a subárea pode trazer para a formação docente no tocante ao ensino e aquisição da língua escrita. Para isso, busca-se suporte em estudos linguísticos cuja abordagem se volta para a perspectiva fonético-fonológica, bem como em discussões provenientes da Sociolinguística, tendo em vista a necessidade de proporcionar reflexões de cunho social acerca dos sons da fala humana. Mobilizam-se também alguns preceitos de autores que discutem o ensino de fonética e fonologia e sua importância na formação do docente, dentre os quais Costa (2000), Carvalho (2012, 2014), Haupt (2012), Madureira e Silva (2017), Rodrigues e Sá (2018), dentre outros.

Palavras-chave:

Fonética e fonologia. Formação de professor. Ensino de língua materna.

1. Introdução

O presente trabalho surgiu de uma inquietação, qual seja, mostrar a importância da disciplina fonética e fonologia na formação do professor de língua materna, verificando até que ponto a mobilização dos conteúdos relacionados a essa área podem contribuir para professor de Língua Materna. Essa constatação se dá quando o aluno, nas primeiras aulas dessa disciplina, demonstra, em resposta a um simples questionamento do professor, que muitas vezes desconhece os conteúdos inseridos na

disciplina, chegando mesmo a esboçar dúvidas ou insegurança nas respostas, quando menciona algum conteúdo.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Estágio Pós-doutoral, a qual faz parte de um dos objetivos de trabalho da pesquisadora, realizada com alunos do curso de graduação em Letras/Português, em que se investiga as contribuições das subáreas Fonética e Fonologia na formação do professor de língua materna no processo ensino/aprendizagem.

Para empreender a pesquisa, aplicou-se um questionário, o qual teve a seguinte pergunta norteadora: “O que o futuro professor de Língua Portuguesa sabe de Fonética e Fonologia?”. Para obter respostas e verificar se as hipóteses podem ser confirmadas ou não, foi necessário aplicar um questionário para se ter uma ideia sobre o que os futuros professores sabiam da disciplina fonética e fonologia. Nesse aspecto, a pergunta norteadora desdobrou-se em 08 (oito) perguntas específicas, dentre as quais citem-se algumas: (1) o que você sabe sobre fonética e fonologia, (2) diga um conteúdo que estudou de fonética e fonologia e (3) o que precisamente aprendeu no ensino básico. O silêncio, muitas vezes, equivalia a uma resposta consabida “não sabemos nada”.

Sabe-se que muito se tem discutido sobre o papel da docência e sobretudo de áreas específicas do conhecimento que vão dar uma formação sólida para o professor de língua portuguesa, mas é sabido também que há uma lacuna nos cursos de Letras, sobretudo, em disciplinas que são basilares para a formação do professor, por trabalharem com questões que tratam do processo ensino/aprendizagem no tocante aos conhecimentos linguísticos relativos à escrita.

Consideram-se Fonética e Fonologia as duas são subáreas da Linguística mais importantes para fomentar, implementar e consolidar os conhecimentos de aquisição de língua escrita, por proverem uma descrição física, fisiológica e psicocognitiva dos sons da língua, produzidas e/ou relacionadas com a fonética, enquanto o estudo dos fonemas da língua e de suas variantes livres e contextuais, relacionam-se à Fonologia. Esses conhecimentos preparam o futuro professor para dominar a diferença que há entre uma disciplina e outra, o que configura um grande desafio, senão o mais importante, na formação dos futuros professores, por garantir-lhes condições para discutir acerca da relevância de tais conceitos para a docência, como forma de demonstrar as implicações e a mobilização desses conteúdos como uma ação efetiva em sala de aula.

A metodologia seguida neste trabalho foi estrutura adotando-se o procedimentos de coletas de dados a técnica de perguntas fechadas, com apoio da pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e pesquisa de campo, que segundo Brasileiro (2013, p. 46) “é uma investigação empírica, realizada *in loco*”.

Os teóricos que fundamentaram esta pesquisa foram os que já desenvolveram trabalhos alinhados com a proposta ora empreendida, cuja preocupação principal foi investigar a importância e ou contribuição (ções) que a fonética e fonologia podem trazer para a formação do professor de Português, como Costa (2000), Simões (2006), D’Angelis (2013), Carvalho (2012, 2014), Haupt (2012), Madureira e Silva (2017), Rodrigues e Sá (2018), dentre outros. Outros teóricos que dão o embasamento para este trabalho são os que discutem as relações e diferenças entre fonética e fonologia: Mattoso Camara (1977); Callou e Leite (1999); Cagliari (2009); Cristóforo-Silva (2011) entre outros.

O trabalho está assim estruturado: na primeira seção, trata-se da disciplina fonética e fonologia, apresentando-se uma relação entre elas, com base na concepção de alguns teóricos e documentos oficiais que tratam do tema. Na segunda seção, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, e, na terceira, faz-se a análise dos dados presentes nas respostas aos questionários. Finaliza-se com as considerações finais, apresentando-se as referências bibliográficas.

2. A disciplina Fonética e Fonologia e o ensino: importância e dimensão prática

Para compreender a importância da disciplina fonética e fonologia, que dá sustentação à formação e suporte à prática docente, é necessário ao professor de língua materna entender a estrutura da língua que está ensinando. Esse conhecimento faz com que ele perceba que saber língua não é dominar apenas a estrutura formal, mas também a essência, e as diversas possibilidades de que a língua materna dispõe, verificando, sobretudo, que a disciplina Fonética e Fonologia é o cerne da língua. Ao lado disso, deve-se observar, com base nas Diretrizes Curriculares, no art. 12, parágrafo 2º, que “a prática deve estar presente desde o início do curso”, permeando, assim, toda a formação do professor. (CARVALHO, 2012, p. 20).

Dessa forma, as reflexões do futuro professor sobre sua prática pedagógica, levando em conta sua atuação na Educação Básica, devem

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

permeiar diferentes espaços e tempos curriculares. Para cumprir essa exigência, na organização dos seus projetos pedagógicos, alguns cursos optaram, apenas, por criar disciplinas específicas de prática com disciplinas teóricas que passara a ter horas destinadas à prática, atendendo, dessa forma, à indicação do parecer CNE/CP 9/2001, o qual explicita:

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. (BRASIL, 2001b, p.57)

Contudo, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua portuguesa refletem, de forma geral, a maneira como essa disciplina se constituiu ao longo da história da escola no Brasil, como demonstra o estudo historiográfico do português brasileiro.

De modo especial, e levando em conta um recorte menor no tempo e no espaço, há variados desdobramentos por que passou a Linguística moderna, desde a publicação, no início do século passado, do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure (1916), e isso é mais visível nas últimas cinco décadas, pois é quando se percebe que houve um desenvolvimento muito rápido, o que pode ser notado com o surgimento de campos de estudos que abarcam o extralinguístico, do qual se escusou o mestre genebrino no ato de fundação da Linguística moderna, tais como a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática, a análise do discurso, a teoria da enunciação e a linguística do texto.

Saussure (2006, p. 42) foi o primeiro a definir claramente a diferença entre fonética e fonologia. De acordo com esse linguista, o termo “fonética” deve designar o estudo da evolução dos sons, uma vez que é uma ciência histórica, que analisa acontecimentos, mudanças e se desenvolve no tempo, enquanto o termo “fonologia” se coloca fora do tempo, já que o mecanismo de articulação permanece sempre igual a si mesmo.

Nota-se aí nitidamente a ideia da língua como um sistema de signos, em que o signo linguístico é igual ao significante mais o significado, do que resulta que o fonema necessita de significado, embora as unidades fônicas não sejam consideradas signos linguísticos, mas possuem significantes. Destaque-se que com a combinação das unidades significantes, os seres humanos são capazes de produzir um número indefinido de enunciados com significado.

Do ponto de vista comunicativo, a base de constituição das palavras é a fonética e a fonologia, pois elas promovem um elo, uma relação

de completude para que a palavra tenha forma e sentido. E, ao falar em completude, remete-se à ideia de adição, de complementação, já que esses campos de conhecimento estão estritamente imbricados, isto é, um reclama o outro, pois a parte física, motora da produção do som une-se à função que cada som tem na língua, analisando a distinção básica entre os sons que formam as palavras. Isso torna evidente a existência de especificidades que diferenciam ambas as disciplinas. Essa diferença é descrita por Callou e Leite (1999) da seguinte forma:

Enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam a diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. (CALLOU; LEITE, 1999, p. 11)

Daí, depreende-se que, se a Fonologia aborda os sons da fala humana no âmbito funcional, torna-se imprescindível recorrer à identificação de especificidades desses sons, as quais remetem a uma apreciação físico-articulatória isolada, portanto, a uma abordagem fonética. Por saber que tais estudos são indissociáveis, boa parte dos linguistas que se ocupam dos sons da fala humana preferem tratá-los de forma interdependente, tomando-os dentro do campo de estudos fonético-fonológicos. No entanto, para uma melhor compreensão se faz necessário entender, também, suas especificidades, uma vez que as diferenciações entre elas constituem apenas um recurso metodológico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza a área de Linguagens, apresentando a concepção de língua, estando inserta no documento uma concepção acerca dos objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, organizados em cinco eixos organizadores. Nesse documento, a língua é concebida em sua bimodalidade, subentendendo-se que o ensino deve pressupor o contínuo entre oralidade e escrita. Já o texto, considerado em sua multimodalidade, é “[...] o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017, p. 63).

Nesse entendimento, o documento parte do pressuposto de que o aluno já chega à escola dominando uma certa dimensão da oralidade de sua língua, que ele já desenvolveu em seu meio social, na interação com outros. Sendo assim, percebe-se a explicitação da dimensão do oral que

pode ser ensinada na escola, qual seja, aquela que o aluno normalmente não aprende fora do ambiente escolar. Nota-se, no documento, o estudo das características da oralidade em comparação com a escrita, os usos que se adequam às diferentes situações de comunicação e o respeito à variação linguística, o que pressupõe, de maneira implícita, a importância do ensino de fonética e fonologia no ensino básico, uma vez que a leitura é o tema central que permeia essa área do conhecimento linguístico, visto que o seu ensino deve contemplar, dentre outros aspectos, o domínio do sistema alfabético de escrita, a interpretação e a compreensão de textos multimodais.

De acordo com estudos de Rodrigues e Sá (2018), as disciplinas Fonética e a Fonologia precisam ser dominadas pelos professores de língua materna, sob pena de não se tornarem aptos a lidar, na escola, com o raciocínio linguístico dos alunos, sobretudo, quando cometem determinados desvios de grafia. Nesses casos, é comum o professor negligenciar a explicação e correção nas aulas e, se isso ocorre, o docente não poderá e nem será capaz de construir as hipóteses teóricas que sustentarão a sua intervenção pedagógica. De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015),

é preciso que certas áreas, como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além de seu valor científico para a pesquisa na área da Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na sua profissão. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLÇÃO (2015, p. 164)

Em outras palavras, no entendimento das autoras, se o professor não souber como mobilizar e aplicar o que aprendeu das teorias dessa área de conhecimento em proveito do aluno durante suas aulas, o conhecimento será inútil na sua atuação profissional, deixando os alunos da Educação Básica em prejuízo e, conseqüentemente, sem nenhum aproveitamento.

Rodolfo Ilari (1985, p. 84) destaca o caráter imprescindível das áreas fonética e fonologia na formação do professor de Português, reconhecendo ser indispensável para “orientar (...) o processo de alfabetização”. Outro autor não menos importante discute essa mesma temática, que, aliás, é o tema de um dos seus livros, trata-se de Alfabetização & Linguística (1989), de Cagliari, com algumas reedições no mercado, dada a sua relevância para o ensino. Segundo D’Angelis (2013, p. 326), “o

primeiro capítulo desse livro retoma, quase *ipsis literis*, o título da obra de Ilari, e se chama “A Linguística e o ensino de português.” Fez-se um adendo sobre esses autores, para reafirmar que a importância das subáreas fonética e fonologia na formação do professor de língua é a uma discussão assaz antiga.

Ressalte-se que isso não significa que a escola deve formar alunos especialistas em Fonética e em Fonologia, no entanto, ela não pode negar aos alunos o direito de conhecer uma das dimensões de sua língua materna, o tronco mais duro e elementar, a subárea Fonética e Fonologia, visto que é através delas, que o discente entra em contato com o modo de produção e percepção dos sons e principalmente do modo como estes se combinam e funcionam na língua, para produzir e fazer sentido ao que é dito. Sendo que, este último aspecto (combinar e funcionar) é inerente exclusivamente à fonologia, e o desconhecimento disso interfere diretamente na escrita. Explicando melhor: é na falta desse conhecimento que qualquer produção escrita diferente da forma “correta” será tratada como “erro”, causando, assim, sérios transtornos para a vida educacional do aluno.

Nesse sentido, é que se advoga a ampliação do espaço dessas duas subáreas em todo o currículo da Educação Básica, como o faz Cagliari, que reconhece:

Os currículos escolares, principalmente os que o professor de fato executa nas salas de aula, fazem os estudos girar em torno, sobretudo, da morfologia e da sintaxe, e isso do ponto de vista da escrita e do dialeto-padrão. Falta um estudo profundo da fonética, fonologia, semântica, sociolinguística, de gramática e de análise do discurso. Parece incrível, mas é verdade: as pessoas estudam português durante tantos anos e não sabem como falam, quais os sons que realmente usam quando falam sua própria língua. (GAGLIARI, 2009, p. 42)

Conforme o autor, no currículo, que é uma realidade vivida nas salas de aula, o ensino do aspecto estrutural contempla apenas a morfologia e a sintaxe, somente do ponto de vista da norma, negligenciando as disciplinas Fonética e da Fonologia e outras. Ele enfatiza isso em tom de descaso e de repreensão (...) “as pessoas estudam português durante tantos anos e não sabem como falam, quais os sons que realmente usam quando falam sua própria língua”. (CAGLIARI, 2009, p. 43).

De acordo com dados de pesquisa de Rodrigues e Sá (2018) sobre as disciplinas Fonética e Fonologia no Ensino Fundamental nos anos iniciais,

Arcarência é consequência do parco espaço que essas áreas, tradicionalmente, têm nas orientações curriculares nacionais. Se órgãos governamentais responsáveis pela criação e pela implementação do currículo não reconhecem a importância desses campos para a ampliação dos saberes linguísticos dos alunos e acabam por suprimir ou minimizar a sua presença nas orientações curriculares nacionais, elas, por sua vez, também não se farão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Tais inquietações motivaram a análise que segue. (RODRIGUES; SÁ (2018, p. 588)

Diferentemente do trabalho de pesquisa de Rodrigues e Sá (2018), este, ora empreendido, busca discutir como o aluno do curso de Letras/Português percebe a importância da disciplina fonética e fonologia para a sua formação de futuro professor. Para ter esse levantamento, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas, detalhado na metodologia, análise e discussão dos dados.

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada nesta pesquisa foi dividida em duas etapas: a) informações gerais e b) informações específicas. Nas informações gerais, o questionário perguntava a idade e o sexo dos informantes e se já tinha participado de alguma pesquisa relacionada à língua, que investigasse como os sons de uma língua funcionam e sua relação com os conhecimentos de língua. Na segunda parte, as perguntas do questionário relacionavam-se especificamente à Fonética, Fonologia e ensino de língua materna. Aplicou-se um questionário com 03 questões gerais e 06 específicas, tendo ao todo 09 questões, entre os alunos do 3º período de Letras/Português da UFPI, procurando verificar de que maneira a disciplina Fonética e Fonologia contribui para a formação do futuro professor de língua portuguesa, realizado através da técnica de observação direta extensiva, cuja realização se dá com a utilização de questionário ou formulário. Para alguns teóricos, dentre os quais Marconi e Lakatos (2002) tais instrumentos permitem a coleta de dados mediante uma série de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador.

Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa direcionada para os fins, identificada como descritiva, uma vez que expõe e caracteriza um fenômeno, na qual o investigador adota instrumentos de coletas padronizadas de dados, tais como questionário ou formulário de observação sistemática. (MARCONI; LAKATOS, 2002). É considerada também por esses autores como pesquisa exploratória pois tem o objetivo de formulação de questões ou de um problema, visando desenvolver e aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente com vistas a modificar e

clarificar conceitos. E quanto aos meios, é definida como bibliográfica, visto que é desenvolvida com base no levantamento de material publicado em livros, revistas, redes eletrônicas etc”, conforme preconiza Brasileiro (2013) por meio de uma análise de cunho interpretativo, que possibilitou a descrição e a explicação dos dados levantados. Aliando a esta a pesquisa de campo, pois é através desta que o pesquisador conseguirá objetivamente “informações e/ou conhecimentos acerca do problema para o qual se procura uma resposta”, como esclarece Marconi e Lakatos (2002, p. 83).

A seguir, far-se-á a discussão e análise das respostas dos informantes que participaram da pesquisa, de forma voluntária, visto que nem todos quiseram participar ou estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

4. O professor de Língua Materna e a disciplina Fonética e Fonologia: alguns dados e uma breve análise

Para se ter uma ideia qual é a concepção e o que pensa o futuro professor de língua portuguesa sobre a importância e/ou contribuição que a disciplina fonética e fonologia pode trazer para sua formação, aplicou-se um questionário com 06 perguntas específicas e fechadas, com o objetivo de colher as informações desejadas.

Buscando filtrar as respostas e uniformar as informações, resolveu-se fazer um quadro em que aparece os resultados relacionados à primeira pergunta do questionário, qual seja: “o que você sabe de fonética e fonologia”, trata-se de uma pergunta fechada que dava como opção as seguintes alternativas:

- a) Divisão silábica
- b) Consoantes
- c) Vogais
- d) Ditongo, tritongo, hiato
- e) Contagem de fonemas e letras

De modo que as respostas foram condensadas da seguinte forma:

Quadro 01 – Resposta dos informantes para a pergunta: “O que você sabe de fonética e fonologia?”.

02 informantes responderam letra d), 02 informantes não marcou nenhum item; 01 informante marcou as letras b), c), d) e e); 13 informantes marcaram todas; 01 informante marcou as letras a), b), c) e d) 01 informante marcou as letras b), c), d) e e) 04 informantes não marcaram nenhum dos itens; 03 informantes marcaram a letra e) 03 informante marcou as letras a), b), c) e e)
--

Fonte Pesquisa direta.

Pela escolha das alternativas, percebe-se que o informante sabe que todos estes conteúdos têm relação com a disciplina fonética e fonologia, mas demonstram ainda insegurança, visto que as respostas são flutuantes, indo desde aqueles que não marcaram nenhum item até os que marcaram todas as alternativas, além de alguns poucos terem dado respostas considerando a divisão silábica, consoantes e vogais como as únicas dentre os conteúdos ministrados/vistos em fonética e fonologia e em outras respostas. Percebe-se que somente a letra “e” foi a única opção do pesquisando, pois pela escolha somente a contagem de letra e fonema é conteúdo atinente a esta área. Contudo dos 30 informantes, 13 deles marcaram todas as opções, ou seja, demonstra que todos os conteúdos listados são reconhecidos pelos futuros professores como sendo da área de fonética e fonologia, o que demonstra que eles têm algum conhecimento e discernimento sobre os conteúdos a serem estudados dentro dessa área.

Esses dados são satisfatórios, mas não ideal, visto que se esperava que todos tivessem assinalado todas as alternativas, o que de certa forma demonstra ainda desconhecimento de alguns quanto é importante essa área e o quanto ela que pode contribuir de maneira sólida para uma intervenção pedagógica no que diz respeito a questões de fala e escrita, contribuindo, assim, para a aquisição da língua materna. É o que Simões (2006) suscita quando trata das dificuldades do processo ensino-aprendizagem da língua materna, pois, segundo ela:

[...] muitas das dificuldades atribuídas, no processo de ensino-aprendizagem do vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são que resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna. (SIMÕES, 2006, p. 62)

Isso não significa dizer que o docente não tenha compromisso com o processo, o problema é a falta ou ausência de determinados conteúdos na sua formação, além disso, ele não se habituou a fazer pesquisa, a refletir sobre os temas que, durante sua vida acadêmica, apresentaram-se problemáticos, o que exige do professor e não mais aluno de Letras maior esclarecimento no curso de sua prática e no dia a dia de sala de aula, carecendo de “novos recursos táticos para explanação didática” (SIMÕES, 2006, p. 62).

Outra pergunta do questionário tinha mais ou menos a mesma intenção, saber do futuro professor e aluno de Letras o que mais conhece/sabe a respeito dessa área de conhecimento da língua (fonética/fonologia). As respostas foram variadas e dispares, exatamente porque se tratava de uma pergunta aberta, e nesse tipo de pergunta instigam os informantes a fornecer respostas usando suas próprias palavras, revelando o que sabem (ou que não sabem) sobre o conteúdo. A seguir, apresentar-se-á um quadro com algumas repostas que revelam algum conhecimento ou não por parte do aluno sobre o que fora indagado.

Quadro 02 – O que mais conhece/sabe a respeito dessa área de conhecimento da língua (fonética/fonologia)?

01 aluno respondeu: Essa área aborda a língua de forma bem prática, pois cada um tem um modo de falar ou de pronunciar palavras. Uma área que aborda as pronúncias sem preconceito.

01 aluno respondeu: agora aprendi algumas funções do aparelho fonador.

01 aluno respondeu: A fonética é uma área de estudos mais ampla, contempla mais a língua em uso, ou seja, a fala. A fonologia está mais relacionada aos estudos da língua enquanto código.

01 aluno respondeu: sons consonantais e vocálicos e noções de transcrição fonética e fonológica.

01 aluno respondeu: aparelho fonador, histórico dos estudos fonéticos, variações fonéticas.

01 aluno respondeu: conhecimentos sobre vogais, ditongo, tritongo, hiatos, fonemas e letras.

01 aluno respondeu: estudos dos diferentes sons e pronúncias da língua.

01 aluno respondeu: aparelho articulador, transcrição fonética.

01 aluno respondeu: ditongo, tritongo, hiato, alfabeto fonético.

01 aluno respondeu: fonemas, contraste dos sons.

01 aluno respondeu: “pouco”.

01 aluno respondeu: simplesmente “fonemas”

Fonte: Pesquisa direta.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como foi dito, as respostas vistas no quadro são variadas e algumas são semelhantes, pois alguns disseram que se estuda aparelho fonador, tomando a palavra “articulador” como sinônimo de fonador. Além disso, outras respostas vistas acima demonstram que o aluno tem uma noção do que trata a subárea, pois, para alguns, referem-se aos “estudos dos diferentes sons e pronúncias da língua”, embora essa concepção do aluno restringe-se apenas à fonética, pois sabe-se que a fonética tem como tarefa investigar os sons da fala, do ponto de vista fisiológico, físico e psicoacústico, como asseveram Brito e Carvalho (2005, p. 13)” já à fonologia “cabe distinguir significações por meio de diferenças de sons” (BRITO; CARVALHO, 2005, p. 13).

Nesse ponto, ao que parece pela definição do informante, fonética e fonologia são uma só, o que na verdade não o são, elas se inter-relacionam, havendo uma interface entre elas, contudo cada uma tem uma atribuição, o que as diferencia de modo incontestável. Para Cristóvão-Silva (2011, p. 110) “os domínios da fonética e da fonologia são complementares”, pois:

Fonética – disciplina da linguística que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana. **Fonologia** – disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e os contrastes entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. (CRISTÓFAO-SILVA, 2011, p. 110)

Em outras palavras, a diferença entre elas reside no fato de que enquanto a fonética descreve o som quanto à articulação, podendo definir a frequência das vibrações sonoras, a fonologia, de outra parte, mostra as oposições entre uma unidade e outra de mesma classe num mesmo ponto da cadeia falada, para distinguir um lexema do outro, sob o ponto de vista do significado.

A concepção de que fonética e fonologia são umas é notada na primeira resposta do quadro, quando o informante declara “essa área aborda a língua de forma bem prática, pois cada um tem um modo de falar ou de pronunciar palavras”. Uma área que aborda as pronúncias sem preconceito.” Quando o informante revela que “essa área aborda a língua de forma bem prática” percebe-se aí que ele está se referindo tão somente à fonética, já que para ele quem executa a língua é a fala, o que circunscreve-se apenas ao âmbito da fonética. Isso fica mais evidente quando este afirma “pois cada um tem um modo de falar ou de pronunciar palavras”. Ele tem convicção que é através dos sons da fala ou da

pronúncia que a língua é executada, contudo ele esquece que para isso acontecer é necessário que haja uma combinação possível de sons, procedendo-se à substituição de um elemento (fonema) por outro da mesma ordem, num mesmo ponto da cadeia falada, atribuição da fonologia. Dessa forma, o aluno não percebe que o fonema é o elemento estruturante de uma língua, que é a menor unidade distintiva presente em uma dada língua, sem ele a cadeia sonora não existe, não é possível.

A outra resposta constante no quadro que chamou a atenção foi “a fonética é uma área de estudos mais ampla, contempla mais a língua em uso, ou seja, a fala. A fonologia está mais relacionada aos estudos da língua enquanto código.”

Na verdade, ambas tratam do fonema, mas sob perspectivas diferentes, mas há sim, uma interdependência entre elas, pois só existe uma palavra com valor referencial em português se da oposição entre estas palavras os fonemas se diferenciarem em um único traço fonético distintivo. Assim, se forem tomadas duas palavras como **pato/mato** os dois fonemas iniciais se distinguem um do outro por um único segmento /p/ e /m/, os quais servem para distinguir as palavras pato (animal) e mato (relva).

A seguir, será sintetizado, no quadro 03, a diferença entre fonética e fonologia, buscando mostrar a correlação entre ambas.

Quadro 03 – Diferenças entre Fonética e Fonologia.

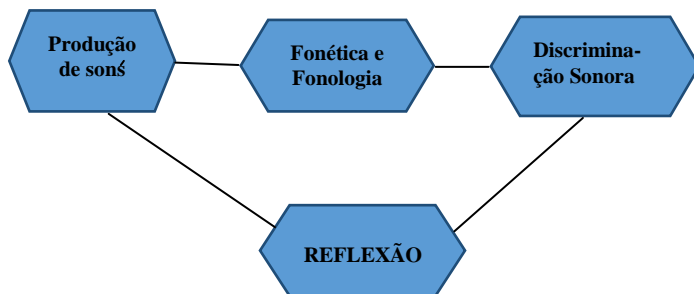
FONÉTICA	FONOLOGIA
Investiga os sons da fala, do ponto de vista fisiológico, físico e psicoacústico.	Investiga os sons da língua capazes de distinguir significados.
Descreve os órgãos que intervêm na produção dos sons (produção).	Descreve as combinações possíveis dos sons.
Mostra o caminho e os órgãos pelos quais o som passa até a sua exteriorização (processo de realização).	Inventaria os sons que têm funcionalidade, isto é, que formam o sistema fonológico de uma língua.
Investiga a propagação do som no espaço falante-ouvinte (propagação)	Explica e interpreta o funcionamento do som em uma dada língua.
A fonética é uma disciplina natural, apresentando caráter subsidiário em relação à fonologia.	A fonologia é uma disciplina essencialmente linguística, consistindo o seu estudo no levantamento do sistema de fonemas uma língua dada.
As unidades básicas são os fones (menor segmento discreto perceptível de som na cadeia da fala), devem vir sempre representados entre colchetes [p], [b].	As unidades básicas são os fonemas (unidades mínimas distintivas de sons de uma língua), devem vir sempre representados entre barras inclinadas /p/, /b/.

Fonte: Carvalho e Brito (2105, p. 13).

A partir desse quadro percebe-se que apesar de distintas do ponto de vista funcional, cada uma desempenha seu papel de modo particular, mas sem deixar de haver uma conexão entre elas, pois tomando-se a perspectiva saussureana, pode-se afirmar, categoricamente, que a fonética está para a fala e a fonologia para a língua, por essa razão são interdependentes, uma reclama a outra, uma não existe sem a outra. Aí reside a interdependência entre elas.

Em síntese, pode-se dizer que a contribuição de fonética e fonologia está relacionada a propósitos que conseqüentemente desemboca no processo de ensino e aprendizagem, como demonstrado no gráfico 01 abaixo:

Gráfico 01 – Contribuições do estudo da fonética e da fonologia.



Fonte: elaboração das autoras.

A partir desse gráfico, pode-se subentender que a base de um bom conhecimento em fonética e fonologia traduz-se em três propósitos: produção de sons, discriminação sonora e reflexão. Tais propósitos apontam para a necessidade de se favorecer uma capacidade de aprendizagem significativa e reflexiva a respeito dos sons da língua, com vistas a identificar quais tipos de sons interessam aos estudos da fala humana, a fim de compreender as diferentes estratégias articulatórias de construção e de identificação dos fonemas, o que permite uma melhor associação entre som e letra.

Segundo Troubetzkoy (1970 *apud* COSTA, 2000, p. 30) na percepção da fala humana há várias particularidades de impressões fônicas do ouvinte. Tais particularidades incidem sobre três planos: o da expressão, o do apelo e o da representação. Somente este último compreende as particularidades distintivas, no entanto “as particularidades fônicas dos dois primeiros planos são imprescindíveis às unidades linguísticas”.

Acrescentando a este, tomando o gráfico 01 como modelo, pode-se dizer que se não houver uma reflexão do que se apreende e aprende, a percepção ficará prejudicada, em termos de aprendizagem.

Essa associação, por sua vez, tem reflexo no processo de alfabetização e, conseqüentemente, de aquisição de língua, conforme destacam Callou e Leite, em:

O problema da relação grafema-som-fonema coloca-se de imediato no momento da alfabetização [...]. A esta altura, não podemos esquecer que a) quando falamos não realizamos fonemas (entidade abstrata), realizamos fones (elemento concreto) e b) quando escrevemos devemos representar esses sons através de grafemas ou letras. (CALLOU; LEITE, 1999, p. 46)

Dessa forma, som e letra têm diferenças; muitas vezes, a passagem de um elemento para o outro demanda não somente certa intuição do falante, mas outros tipos de conhecimento, como o etimológico (CALLOU; LEITE, 1999, p. 47), mas sem a transposição de conhecimento da diferença entre o fonético e fonológico a aprendizagem fica prejudicada.

Nessas condições de diferença, pode-se afirmar que falamos porque somos dotados de capacidade articulatória, mas não simplesmente reprodutora de sons, uma vez que cada som

(...) tem sua natureza, sua especificidade, e pode ser caracterizado por meio do entrelace da Fonética com a Fonologia. Desse modo, se há produção da cadeia fônica e distinção de elementos fonêmicos, instaura-se a perspectiva fonético-fonológica, ao se abordar a realidade concreta da língua, na medida em que, enquanto falamos, produzimos sons da linguagem humana e, ao mesmo tempo, apresentamos sons distintos, responsáveis pela diferença de significado no contexto comunicativo. (MADUREIRA e SILVA, 2017, p. 84-5)

Desso modo, pode-se depreender que o domínio dos assuntos concernentes a esta disciplina “auxiliará no processo de ensino de língua materna, porque essa disciplina fornece ao docente um conhecimento dos aspectos da linguagem intrínsecos ao sistema da língua que se está ensinando.”, como explica Carvalho (2012, p. 14). Em outras palavras, é importante que o aluno saiba que determinado fonema é surdo ou sonoro, que este se articula quanto ao modo e ao ponto, contudo é mais importante que ele saiba o que diferencia um fonema surdo de um sonoro e qual a diferença entre modo e ponto de articulação (CARVALHO, 2012).

5. Considerações finais

Ao concluir a análise dos dados, constatou-se que, infelizmente, ficou comprovado a hipótese de que os futuros professores não têm ainda embasamento teórico suficiente na disciplina Fonética e Fonologia, que os auxiliem em suas práticas pedagógicas para ensinar, como se espera, a língua materna.

No entanto, vislumbra-se uma saída, para essa questão, qual seja, a formação continuada, a participação em eventos científicos, o constante estudo e reflexão sobre os conteúdos ligados a área, pois somente assim, proporcionará ao futuro professor o suporte teórico necessário que possa lhe dar segurança e firmeza que irá lhe ajudar na consolidação da aprendizagem de conteúdos, para que os futuros professores possam fazer a mediação no processo ensino/aprendizagem, de língua materna, de maneira adequada e produtiva.

Ressalte-se que não se pode colocar a culpa apenas na Graduação, na verdade, seria necessária uma reformulação nos conteúdos abordados no Ensino Básico, ou precisamente, no Ensino Médio, pois geralmente, o que se ensina de fonética e fonologia nesse período escolar é apenas e simplesmente contar letras e fonemas, reconhecer um ditongo, um hiato e um tritongo e, no ensino fundamental, sobretudo, no menor, saber fazer divisão silábica. Reconhece-se que isso é importante, mas não devem ser estudados apenas esses conteúdos. O ensino de língua materna, nesse âmbito da língua ou nesse nível de análise linguística, não deve se restringir a cobrar apenas tais conteúdos, fica muito limitado.

Nesse ponto, o processo ensino/aprendizagem é deficitário, considerando que no desenvolvimento do trabalho educativo no cotidiano deve passar por ajustes e levando em conta as necessidades atuais imediatas dos aprendizes, o que significa, por um lado, compreender o que o aluno já sabe – naquele momento – sobre o objeto do conhecimento em foco e a medida do possível identificar o que ele aprendeu posteriormente, o seu conhecimento prévio, e a partir daí definir o que precisa aprender a respeito, o que passa muitas vezes, pela não necessidade de ensinar a contagem de letras e fonemas, por exemplo, o que servirá para orientar o processo de ensino e as expectativas do aluno com relação à área da linguagem que lida com som, fonema, letra etc., tocando principalmente nas questões ligadas diretamente à oralidade, pois é aqui que residem os grandes problemas e daqui devem emanar atividades que desenvolvam nos aprendizes as capacidades de leitura e práticas de textos orais e escri-

tos, fazendo com o que o aluno faça uma reflexão linguística sobre ambas as práticas e sobre os diferentes aspectos da linguagem verbal.

Fonética e Fonologia enquanto áreas ou subáreas de estudos linguísticos são básicas e fundamentais para o entendimento da fala e da escrita, desde a sua produção, considerando as diferenças sonoras como indicativas de características identitárias dos falantes em suas diversas origens, classes sociais a que pertencem, grau de escolaridade dentre outras. No processo de ensino/aprendizagem de língua, principalmente, da língua escrita tanto noções de fala quanto de escrita têm na Fonética quanto na Fonologia os fundamentos básicos para a comparação entre as produções escritas e faladas, a fim de estabelecer diferenças e semelhanças que ajudem a compreender as respectivas produções, por meio da organização dos meios que constituem cada área com destaque para seus diferentes usos e funções.

É neste sentido que se destaca a importância dos estudos fonéticos e fonológicos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna cuja negligência acarretará em prejuízos irreparáveis para qualquer entendimento dos demais níveis de estudos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASILEIRO, ADA MAGALY MATIAS. *Manual de produção de Textos Acadêmicos Científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah; LEITE Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CARVALHO, Lucirene da Silva. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____. Reflexões sobre o Ensino de Fonética e Fonologia do Curso Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí: realidade e perspectivas. In: *Revista Interfaces: ensino, educação e Tecnologia*. v.1, n. 1, 2014.

CARVALHO; Lucirene da Silva; BRITO, Stela Viana Lima. *Fonética e Fonologia da língua portuguesa*. Teresina: FUESPI, 2015.

CASTRO, Ivo; DUARTE, I.; LEIRIA, I. *A demanda da ortografia portuguesa*. Comentários do acordo ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da questão que se lhe seguiu. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

COSTA, Catarina de Sena S. M da. Fonética e fonologia no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Linguística e ensino de língua portuguesa: sensibilidade Cultural e interação Didático-pedagógica*. COSTA, Catarina de Sena M. da *et al.* (Org.). Teresina: EDUFPI, 2000. p. 19-69

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Fonética e Fonologia na Formação de Professores Indígenas. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 324-341, out./dez. 2013. Acesso em 10 abr 2019.

HAUPT, Carine. Formação docente e a Fonética e Fonologia: o ensino da ortografia. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 237-56, dez. 2012.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MADUREIRA, André Luis Gaspari; SILVA, Fabrício Oliveira da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem. In: *Educação em Foco*, ano 20, n. 31 – maio/ago. 2017, p. 73-94

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; SÁ, Cristina Manuela. A Base Nacional Comum Curricular Brasileira e o lugar da Fonética e da Fonologia no Ensino Fundamental anos iniciais. In: *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 584-603 - set/dez. 2018.

SAUSSURE, Ferninand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga e LAZZAROTTO-VULCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita*: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

TRUBETZKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Paris: Éditions Klincksieck, Traduit par J. Cantineau, 1986.

**AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O PROCESSO DE
LEITURA E ESCRITA NAS CRIANÇAS**

Tais Turaça Arantes (UERJ)

taistania@gmail.com

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)

Thays Baniski Teixeira (UFMS)

RESUMO

As histórias em quadrinhos durante um longo período foram estigmatizadas como uma leitura sem validade por conter imagens em seu percurso narrativo. Contudo, devido a gama de estudos sobre o assunto é demonstrado ao contrário. O conceito de que essa leitura em nada ajuda as crianças é errôneo, pois há dois códigos que atuam nas histórias em quadrinhos: o visual e o verbal, que faz o leitor compreender a interação dos dois códigos para uma leitura plena do quadrinho. Por isso o presente trabalho explana um pouco sobre a utilização desse rico material em sala de aula como auxílio no processo de leitura e escrita.

Palavras-chave:

Escrita. Leitura. Histórias em quadrinhos.

1. Introdução

Iremos apresentar aqui o recorte feito para a questão do desenvolvimento da leitura e escrita das crianças por meio das histórias em quadrinhos. Demonstrando como essa comunicação de massa pode ajudar no desenvolvimento de aprendizagem da criança. Tudo com a intenção de justificar, mais uma vez, que os quadrinhos são de grande validade para estimular a leitura e a escrita. Uma vez que os mesmos são colocados de lado por muitos educadores por acreditarem que esse material em nada ajuda no aprendizado.

Ressalta-se que o recorte é feito para os professores que estão lecionando para as crianças em processo de alfabetização e letramento e que se encontram na Educação Infantil. Para tanto iremos partir do próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que diz:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na ori-

entação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, V. 3, p. 117)

Dessa forma, percebemos a importância do conhecimento para o desenvolvimento do sujeito e que de nenhuma maneira deve ser restringido, independente de sua faixa etária, ano e etc. Se buscamos a criticidade nas crianças, alunos e escolas, não será podendo ou dizendo o que lhes é permitido aprender que iremos alcançar tal feito. Ou seja, contribuir para esse crescimento do aprender no percurso das crianças é algo de extremo valor para o docente, e nada mais interessante do que fazer isso com um material que traz prazer para os educandos.

2. *As histórias em quadrinhos*

Atualmente há inúmeras opções de leitura para se trabalhar com as crianças em sala de aula, desde de livros de pano aos ilustrados. Cabe aos professores selecionarem o tipo de material que irá adotar dentro da sala de aula. Assim, os quadrinhos se apresentam como uma fonte inesgotável de possibilidades de ensino, visto que possui uma sequência visual e a linguagem escrita. Colocar esse tipo de leitura como algo negativo já não cabe mais, pois existe uma grande diversidade de estudos que mostram o quão os quadrinhos podem ser de grande auxílio para os professores no âmbito escolar.

Por muito tempo, as histórias em quadrinhos foram objetos de fortes críticas e rejeição, tanto por parte dos professores, quanto dos pais dos alunos, por acreditarem que a brevidade dos textos promovesse o afastamento das crianças da leitura e dos livros de literatura infantil. Aos poucos, entretanto, foram sendo incluídas nos livros didáticos, chegando hoje a ser utilizadas em diferentes áreas para o ensino de diversos conteúdos. (VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 127)

Vargas e Magalhães nos dizem um pouco desse preconceito de pais e professores contra a nona arte, de como era distorcida as opiniões sobre os quadrinhos. Sendo que os argumentos em que se pautavam antigamente já não possuem validade, pois já é mais do que comprovado que os quadrinhos em sua forma de arte sequencial e sua linguagem auxiliam as crianças.

[...] nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusi-

As crianças aprendem a “ler” tudo o que as cercam, elas entendem o conjunto de regras presentes a sua volta, ou seja, elas conseguem entender que a história se desenvolve quadro a quadro. Olhar para as imagens e fazer a relação com narrativa é algo simples e cheio de prazer para elas. Os códigos visuais e verbais atuam em interação, a criança lê a narrativa e explora as imagens. Isso nos atenta ao fato de que o processo da aprendizagem da aquisição da escrita deve ser compreendido em sua totalidade, nesse aspecto o desenho tem um papel importante. A criança cria o desenho e depois nomeia-o. Assim como ela olha para os mesmos ela consegue interpretá-lo. E quando se diz sobre a leitura, a fácil linguagem ajuda na forma como se compreende o conjunto de informações presentes nos quadros.

Por isso é necessário ficar atento quanto as formas dos quadrinhos, pois os formatos das histórias em quadrinhos também influenciam na maneira como elas podem ser lidas. Ou seja, cada quadrinho tem sua própria forma de leitura e compreensão, por exemplo, as tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85).

Os formatos das histórias em quadrinhos influenciam na forma de leitura devido a sua construção de quadros e temas, a própria questão dos espaços em brancos tem o seu valor no processo de entendimento da narrativa do quadrinho. Porque esse espaço “vazio”, em branco, entre um quadrinho e outro faz com o que a criança imagine os acontecidos. Por exemplo, um herói vai abrir a porta; sua mão dirige-se para a maçaneta. No quadro seguinte está correndo pelas ruas. Foi preciso que o leitor preenchesse com sua imaginação a falta dos seguintes movimentos - o personagem abre a porta, sai, a porta bate, ele começa a correr - para que houvesse coerência entre os dois quadros (KLAWA; COHEN, 1970, p. 110-11).

Com isso compreendemos o motivo pelo qual os quadrinhos já estão inclusos nos livros didáticos, sem estarem restritos as aulas de gramática, ou seja, estão presentes em diversas áreas, não é incomum ver tirinhas presentes nos livros de geografia e história, por exemplo. Mas é claro que nos atentamos ao fato de como os professores e pais utilizam esse material, uma vez que qualquer obra que não seja bem explorada para as

necessidades de aprendizagem do aluno de nada valerá para seu estudo. No próximo tópico, iremos abordar a relação das crianças com os quadrinhos.

3. *A criança e a história em quadrinhos*

Porque os quadrinhos chamam tanto a atenção das crianças? Porque elas pedem para seus pais que os comprem? Porque elas adoram ver seus heróis saírem das páginas e irem para as telas? Essas perguntas estão ligadas ao fato do próprio formato que as histórias em quadrinhos possuem, a imagem chama a atenção da criança e faz com que a mesma se interesse. Faz-se, assim, uma profunda relação da criança com a nona arte. Elas buscam saber de suas histórias favoritas por causa da interação que possuem com os mesmos. As cores, as imagens a escrita fazem com que esse contato fique mais íntimo.

Os códigos visuais e verbais são de grandes relevâncias para os discentes. Sobre o desenho a criança tem uma relação intrínseca com ele, pois todas elas desenham, seja com lápis sobre o papel ou com giz em uma parede. Com o passar do tempo ela tenta reproduzir aquilo que a cerca por meio da imitação, por exemplo, ao ver seus parentes próximos escrevendo ou desenhando.

[...] as crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realizá-los e vê-los. A decisão do que serão é assim, posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto, e, mais tarde geralmente decidem previamente o que desenharão. Nesse caso, a fala é anterior a atividade e, portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início da atividade, uma nova relação entre a fala e a ação se estabelece. (REGO, 1995, p. 68)

Compreendemos que dentro desse percurso do aprendizado da não é simplesmente a leitura e escrita, mas sim, todo o seu processo, por isso o desenho é de grande valia. O desenho é um essencial fator para a apropriação da linguagem escrita. Dessa forma o desenho não deve ser oferecido somente como um artifício para ocupar o tempo, pois, suas capacidades vão muito além do simples fato de riscar papeis ou paredes, ou seja, a simples questão de quando e como nomear seu desenho, demonstra o quão importante é essa linguagem, pois está a especificar a complexidade das funções psicológicas superiores.

Quando a criança chega a conclusão de que seu desenho precisa de um nome, demonstra o interesse da criança com a linguagem escrita e a preocupação da mesma quanto ao que ela está desenhando, ela reco-

nhece que o seu desenho é o mesmo do início e mesmo que ela troque os nomes ele continua sendo mesmo, ou seja, uma criança que nomeia seu desenho agora como sendo um “cavalo”, depois poderá chamá-lo de qualquer outro animal, todavia o que fica claro é o contato que está a ter com a leitura e escrita.

Mas qual é essa relação de criar o desenho com os códigos visuais dos quadrinhos? A resposta é bem simples, as crianças conseguem ler as imagens/desenhos das histórias em quadrinhos, elas compreendem que as sequências pictóricas fazem parte do fluxo narrativo.

Logo, os quadrinhos também podem ser utilizados na Educação Infantil, pois as crianças entendem que é uma história por meio da sequência dos quadros, elas conseguem olhar para as imagens e terem essa percepção. A imagem tem seu o valor, ou seja, a imagem desenhada é o elemento básico nas histórias em quadrinhos. Ela se apresenta como uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor [...] Sua menor unidade narrativa será o quadrinho ou a vinheta. A sucessão de vinhetas será, no mundo ocidental, organizado no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita (nos países asiáticos, essa representação ocorrerá da direita para a esquerda, acompanhando a leitura da escrita japonesa e chinesa, por exemplo), o que permitirá o entendimento da mensagem (VERGUEIRO, 2005, p. 33).

Agora sobre o código verbal dos quadrinhos temos o balão que é um dos recursos mais característicos da linguagem das histórias em quadrinhos. É usado para indicar a fala e o pensamento das personagens (RAMOS, 2011, p. 80). Temos também a questão dos limites dos quadros e as formas como eles aspectos literários (ação, enredo, personagens) e lingüísticos (gramática, sintaxe, diálogos) (RAMOS, 2011, p. 02).

Em suma, a grandeza dos recursos do mundo dos quadrinhos expande sua utilização dentro da sala de aula com as crianças. A afinidade que elas possuem com esse tipo de material, muito ajuda nessa utilização.

4. *Leitura, escrita e as histórias em quadrinhos*

Vimos até agora como os dois códigos das histórias em quadrinhos auxiliam no processo de leitura e escrita, pois essa interação em que atuam demonstram a arte sequencial como uma forma de leitura para as crianças. A própria questão de se observar o enquadramento dos desenhos que estão na sequência narrativa é uma forma de leitura. Pois nas histórias em quadrinhos, existem na verdade dois quadrinhos nesse senti-

do: a página total, que pode conter vários quadrinhos, e o quadrinho em si, dentro do qual se desenrola a ação narrativa. Eles são o dispositivo de controle da arte sequencial (EISNER, 1999, p. 41).



Observamos na tirinha acima que a leitura pode ser realizada mesmo sem a utilização da escrita. A criança compreende que há uma história sendo apresentada a ela pela sequência dos quadros. Ela consegue visualizar que Cascão se machucou e que se pode pensar que Cebolinha iria fazer um curativo no machucado, mas ao invés disso, Cebolinha simplesmente tampou a boca do amigo. Isso é uma das inúmeras alternativas que as histórias em quadrinhos permitem para aqueles que estão em processo de alfabetização e letramento. Essa questão de se conseguir ler a história somente pelo código pictórico ajuda as crianças na percepção de sequência narrativa.

Como já dito anteriormente, a criança “lê” o mundo ao seu redor, ela percebe aquilo que a cerca, então, colocar ela em contato com esse tipo de leitura proporciona a mesma uma nova forma de percepção. Posterior a esse contato, quando a criança estiver nos seus primeiros passos de escrita, é interessante lhe apresentar outras formas de quadrinhos, vejamos abaixo uma delas:



Na tirinha acima vemos que no primeiro quadro Cebolinha começou a tocar uma música, além da imagem temos a presença da onomatopéia

péia, no segundo temos a continuidade da presença da imagem e a escrita, já no terceiro nos deparamos somente com a imagem, na qual a cobra está indo embora.

Sabemos que a leitura é formada por inúmeros processos interdependentes, em outras palavras, a leitura está ligada a compreensão e a escrita com a produção. Enquanto a leitura tem seu início na assimilação do visual ao som e a escrita com os segmentos fonológicos, que são ligados com as letras, ou seja, a primeira é a codificação e a segunda a decodificação.

Maranhe (2011, p. 139) nos diz que no momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas grupos de letras e morfemas – sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico. A criança realiza a leitura e a escrita de palavras, não somente regulares, mas também irregulares, de forma automática. Podemos simplificar afirmando que, neste estágio, temos uma fusão da fase logográfica (reconhecimento instantâneo) com a fase alfabética (habilidade de análise sequencial).

5. Conclusão

Vimos que as histórias em quadrinhos possuem uma ótima conexão com as crianças, da mesma forma que se configuram como um recurso didático para os professores, para corroborar com esse pensamento evoca-se Feijó (2010, p. 135) que nos explica que as boas adaptações literárias são ótimas escolhas como portas de entradas para o caminho labiríntico da leitura, sendo assim, essa premissa também se aplica as histórias em quadrinhos.

Quando se trata do período de alfabetização e letramento precisamos ter em mente que logo passada essa fase começa outra, que tanto vem sendo um desafio para a escola e para os professores, que é: formar leitores. Dessa forma, a proposta de apresentar as histórias em quadrinhos como uma ponte nesse processo de leitura, e conseqüentemente da escrita, está atrelada ao fato de com o passar do tempo a aplicação das atividades relacionadas com os quadrinhos, podem auxiliar as crianças a começarem a preencher as lacunas das histórias, despertando assim o seu senso crítico e interpretativo do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

KLAWA, Laonte; COHEN, Haron. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Álvaro. *Shazam!*. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 103-14

MARANHE, Elisandra André. Uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita. In: *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 138-48

RAMOS, Paulo. Recurso de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria. *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 79-101

RAMOS, Rubem Borges Teixeira. A formação da identidade dos leitores na leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis. In: *II Jornada de Estudos sobre Romances Gráficos*, 2011, Brasília-DF. Anais da II Jornada de Estudos sobre Romances Gráficos 2011. p. 1-20

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. *Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática*. EccoS - Rev. Cient., São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan/abr. 2012.

SILVA, Nadilson M. da. Elementos para a análise das histórias em quadrinhos. In: *INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação - Campo Grande /MS - setembro 2001. p. 1-15

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. *O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-43, mar. / ago. 2011.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 31-64

**COMPARAÇÃO ENTRE OS DIÁRIOS DE WALMIR AYALA,
LÚCIO CARDOSO E HARRY LAUS:
CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA PESQUISA**

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO e Funadesp)⁶
drfortuna@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados finais da pesquisa “Os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus: expressões do corpo e da emoção”. Iniciada em 2016, o projeto teve como objetivos analisar os diários dos escritores Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus no que diz respeito à expressão de seus corpos e suas emoções. Primeiramente, os diários foram lidos. A partir dessa primeira leitura, foram elencados os principais temas abordados por cada escritor. Com base nesses temas, e focando a questão do corpo e da emoção, realizou-se uma reflexão teórica, que possibilitou uma análise mais aprofundada de cada diário. Por fim, efetuou-se uma comparação das obras. O resultado desta comparação será aqui apresentado.

Palavras-chave:

Corpos. Emoções. Diários masculinos.

1. Introdução

Em 2015, teve início ao projeto de pesquisa “Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: corpos e emoções nos diários”, contemplado no Edital Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em 2014. O objetivo era analisar e comparar os diários dos escritores Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala, tendo como o foco seus corpos e suas emoções. Aproximadamente na mesma época, na década de 1950, esses autores escreveram suas obras, tornando-as um espaço de desabafo, de expressão de suas emoções, de resistência e sobrevivência às dificuldades que tiveram que enfrentar. Carolina Maria de Jesus escrevia para lidar com a miséria em que vivia na favela. Maura Lopes Cançado escrevia para desabafar sobre o manicômio e sua condição de doente mental. E Walmir Ayala, para enfrentar seus problemas e as questões relativas à sua homossexualidade.

⁶ A autora agradece à Funadesp / UNIGRANRIO pelo financiamento da pesquisa.

Tal projeto resultou na pesquisa que agora apresento: “Os diários de Waldir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus: expressões do corpo e da emoção”, iniciado em 2016, com financiamento da Funadesp / Unigranrio. No mesmo período em Carolina, Maura e Ayala escreveram seus diários, outros dois autores também se tornaram relevantes no cenário cultural brasileiro: Lúcio Cardoso e Harry Laus. As análises dos diários de Carolina, Maura e Ayala, obviamente, revelaram diferenças e semelhanças entre os autores. Enquanto Carolina e Maura são diretas e contundentes em relação aos temas expostos em seus textos, Ayala os relata de maneira um tanto velada, principalmente, quando aborda a questão da sua homossexualidade. Esta diferença é característica também das memórias de Harry Laus e Lúcio Cardoso – embora cada um tenha seu posicionamento sobre o assunto.

Com isso, busquei analisar e comparar os diários de Waldir Ayala, Harry Laus e Lúcio Cardoso. O foco foi o diário como extensão do corpo e como espaço de expressão das emoções. Pretendi ainda perceber como a homossexualidade foi tratada por esses autores, em um momento em que pouco se abordava o tema e, quando se fazia, era de forma bastante reservada e comedida.

Cabe observar que, enquanto Ayala e Cardoso eram intelectuais e homossexuais assumidos, que sobreviviam exclusivamente a partir de suas atividades como escritor, dramaturgo e crítico literário, Harry Laus, durante muito tempo, foi oficial do Exército, fato que marcaria sua vida e sua carreira literária.

Aqui apresentarei a estruturação da pesquisa e sua metodologia. Em seguida, farei uma breve apresentação dos escritores e me deterei sobre cada diário, para, posteriormente, compará-los.

2. Estruturação da pesquisa

Primeiramente, fiz uma leitura prévia dos diários. Depois, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre as escritas de si e também sobre os temas “corpo”, “emoção” e “gênero”. Em seguida, após analisar as discussões apresentadas no material coletado, li detidamente cada diário.

Procurei listar os temas presentes nas obras, identificando os que ocupavam maior número de páginas. Com isso, foi possível perceber o que parecia afetar mais os corpos de cada autor e como suas emoções eram tratadas.

Os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus têm muito em comum: falam de histórias de perdas e deslocamentos, e também de emoções semelhantes. São temas recorrentes nas obras a carreira literária, o interesse pela ficção e a morte. Quanto às emoções, referem-se constantemente à angústia, à tristeza, à melancolia, à solidão...

A trajetória de cada um desses escritores revela muito sobre seus corpos e emoções, por isso, antes de abordar os diários, apresentarei brevemente cada escritor.

3. *Quem foram Ayala, Lúcio e Laus?*

Como afirmei anteriormente, os três escritores têm muito em comum e, inclusive, chegaram a se conhecer. Na verdade, Ayala e Lúcio eram grandes amigos. Ambos citam um ao outro em seus respectivos diários.

Walmir Ayala nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 4 de janeiro de 1933. O pai, Sylvio Solano Ayala, era mecânico de automóveis. A mãe, Letterina Riccardi Ayala, faleceu quando Ayala tinha apenas quatro anos. O escritor iniciou sua carreira literária em Porto Alegre, onde começou a cursar Filosofia. Seu primeiro livro, *A face dispersa*, foi publicado aos 23 anos com a ajuda do pai que, na verdade, queria desestimulá-lo a ser escritor. Ele acreditava que, com o fracasso do livro, o filho desistiria da profissão. Mas foi inútil. Ayala abandonou a universidade e se mudou para o Rio de Janeiro. Lá trabalhou em diversos veículos da imprensa carioca, como *Jornal do Brasil*, *Tribuna da Imprensa*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Commercio*, *Diário Carioca*. Sua carreira como escritor foi frutífera: publicou mais cem obras (PAIXÃO, 2011), de diversos gêneros literários – literatura infantil, teatro, poesia, romance etc. Homossexual assumido, Walmir Ayala tratou sobre o assunto em seu diário – ainda que de forma um tanto velada –, no final da década de 1950 e início dos anos 60. Abordou o tema também em outras obras.

Depois de muitos anos no Rio de Janeiro, Ayala se mudou para a cidade de Saquarema, no litoral do estado. Viveu lá muitos anos com seu filho adotivo, Gustavo Adolfo Cox. Em 1989, aos 19 anos, Gustavo se suicidou. Dois anos depois, em agosto de 1991, Walmir Ayala faleceu após sofrer um infarto. A vida do escritor foi marcada por essas duas grandes perdas – a de sua mãe e a de seu filho.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Harry Laus nasceu em Tijucas, Santa Catarina, em 11 de dezembro de 1922. Foi o mais novo de doze irmãos, que cuidaram dele depois da morte de sua mãe, quando Laus tinha seis anos de idade. Em 1943, mudou-se para o Rio Grande do Sul, onde cursou o ginásio e, em seguida, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

Por ser militar, viveu em várias regiões do país, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Natal, Minas Gerais, Mato Grosso etc. Em 1964, foi promovido à patente de Tenente-Coronel e foi para a reserva. Por ser homossexual e por causa de problemas administrativos, foi coagido a fazer um requerimento de próprio punho solicitando sua transferência para a reserva (VIEIRA, 2009). Apesar de militar, Harry Laus era boêmio: gostava da noite carioca, frequentava os bares da cidade e fumava bastante.

Desde jovem, interessava-se pelas artes plásticas e literatura. Muito novo, começou a publicar ensaios, contos e crônicas em jornais e recebia prêmios por seus textos. Em 1958, lançou seu primeiro livro de contos, *Os incoerentes*. Sua carreira como escritor e crítico sempre foi profícua. Publicou vários livros e textos em jornais. Ao deixar o Exército, continuou escrevendo para jornais e também atuou em instituições relacionadas à cultura – foi curador de exposições no Museu de Arte de Santa Catarina e, posteriormente, seu diretor, por exemplo. Morreu em 1992 por causa de um câncer pulmonar. Apesar da sua relevância no cenário do cultural das décadas de 1960 e 1970, atualmente é pouco conhecido do grande público.

Lúcio Cardoso nasceu na cidade de Curvelo, Minas Gerais, em 14 de agosto de 1912. De acordo com Roseane Paixão (2011), seu pai era um aventureiro desbravador. A mãe, Maria Wenceslina Cardoso, era costureira. Lúcio tinha cinco irmãos: Maria Helena, Maria de Lourdes, Regina, Adauto Lúcio Cardoso e Fausto Cardoso.

Por causa do espírito aventureiro de seu pai, Lúcio Cardoso morou em várias cidades, principalmente em Minas Gerais, um dos cenários mais comuns de sua obra. Os primeiros anos de sua infância foram em Belo Horizonte. Aos 11 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, depois de alguns anos, nasceria a paixão pelo cinema, pelo teatro e pela literatura. Aos 12, por não se dedicar aos estudos, foi obrigado a voltar a Minas Gerais, onde passou a estudar num colégio interno.

Cerca de quatro anos depois, Lúcio Cardoso voltou a viver no Rio de Janeiro, no bairro de Copacabana, sem ter concluído o antigo segundo

grau. Ao voltar para a casa, aproximou-se de sua irmã, Maria Helena, que se tornou sua amiga fiel.

Muito cedo, passou a dedicar-se à escrita e, em 1934, publicou seu primeiro livro, *Maleita*, ao qual se seguiram vários outros, que o tornariam um escritor importante no cenário literário brasileiro. O escritor também se dedicou à pintura, ao cinema e ao teatro, além de ter atuado na imprensa carioca.

Lúcio Cardoso vivia de forma desregrada. Passava noites bebendo e, muitas vezes, usando drogas. Sua vida boêmia o acabou levando a passar por dificuldades financeiras e foi a causa também de seus problemas de saúde. Em 1962, teve seu primeiro acidente vascular cerebral e, embora tenha sido alertado pelos médicos, não se cuidou como deveria. No mesmo ano, teve um derrame cerebral que quase o matou e que o impediria de escrever e o levaria a se dedicar somente às artes plásticas. Alguns anos depois, sofreu novamente um derrame cerebral, que culminou com sua morte, em 1968.

4. Os diários: luto, melancolia e silenciamento

Walmir Ayala, Lúcio Cardoso e Harry Laus viveram intensamente o luto, e o interesse (muitas vezes, quase mórbido) se revela em vários trechos de seus diários. Entretanto, ao contrário de Ayala e Laus, que perderam suas mães na infância, Lúcio vivenciou essa morte já na fase adulta, descrevendo-a, inclusive, em seu diário.

Dos três, Ayala é quem cita mais recorrentemente a morte. Quase todas as 400 páginas do seu diário fazem referência ao assunto. Constantemente, ainda, fala sobre sua mãe. O escritor parece viver um luto mal resolvido, um luto sem fim.

Se, por um lado, é possível perceber uma atração de Walmir Ayala pela morte, por outro, há um movimento de repulsa. Trata-se de uma relação de abjeção, conforme propõe Kristeva (1982). Segundo Fortuna (2018):

Para Kristeva (1982), a primeira experiência do sujeito como ser, em relação ao mundo, é de plenitude, de conjunção total com o ambiente que o rodeia, sem nenhum tipo de fronteira. Entretanto, os limites entre o ser, o mundo e os outros precisam ser delineados. É aí que entra a abjeção: o sujeito começa a tentar selivrar e rejeitar o que parece não fazer parte dele mesmo. (FORTUNA, 2018, p. 86)

Nesse sentido, Ayala procura se livrar desses pensamentos que o perturbam sobre a morte. Entretanto, parece também procurá-los e, muitas vezes, se vê assombrados por eles: “Mas sou um excessivo, e hoje senti uma premência de morte. Não realizar o amor seria morrer, perder pelo menos a urgência do plano a desfrutar” (AYALA, 1963, p. 60).

O escritor parece ainda relacionar amor à morte. Talvez essa associação se dê em função da morte da pessoa que o escritor diz ter amado profundamente, sua mãe: “Porque só o amor importa, amor de belos, de corpos e almas em floração. Dizendo isto me nego tudo. Principalmente este direito de um grande amor cuja chave perdi com a morte de minha mãe” (AYALA, 1962, p. 59-60).

Outro tema sempre abordado é a melancolia. Em vários trechos, ele diz sentir-se triste, melancólico, angustiado... Porém, este assunto ainda é mais presente no diário de Lúcio Cardoso. Por isso, tornou-se foco da análise.

Nos volumes que compõem o diário de Lúcio, parece haver uma contradição constante: ora o escritor quer buscar a felicidade, ora se entrega à tristeza. O segundo movimento acaba prevalecendo. Observa-se também que Lúcio Cardoso vive um sentimento de vazio. Na análise, relacionei esse ‘vazio’ ao que David Le Breton (2018) denomina de ‘branco’: “O indivíduo é prisioneiro de um marasmo de sua história cuja consciência nem sempre é evidente” (LE BRETON, 2018, p. 68).

No caso de Lúcio Cardoso, este parece ter consciência do estado em que vive e se sente atormentado com isso:

É inacreditável o extraordinário número de formas de sofrimento que criamos para nós mesmos. Jamais poderia imaginar, em situação alguma, que existisse solidão idêntica a esta. (...) é antes o vivo sentimento de que nos subtraíam uma parte vital do ser mais íntimo, que dentro de nós há uma carência absurda, um vácuo que nada mais poderá completar. (CARDOSO, 2012, p. 332)

Assim, o ‘branco’ é este vácuo do qual fala Lúcio: uma situação que faz parte do seu cotidiano e da qual não consegue se desvencilhar. A melancolia o toma e se mistura a uma sensação avassaladora de tédio: “A vastidão dos dias iguais, a monotonia das faces que se encontra[m], perenemente as mesmas... Existe acaso pior coisa do que este sentimento de repetição, de permanência do ido e vivido?” (CARDOSO, 2012, p. 430).

Como não poderia deixar de ser, melancólica também é a morte para Lúcio Cardoso. Tal qual Walmir Ayala, refere-se muitas vezes ao

tema, principalmente porque acompanha de perto a morte de sua mãe. Ele a vê definhando aos poucos, perdendo o brilho da vida, até que é chamado para se despedir dela.

A vida se esvai como um sopro: “Saio por minutos, a fim de atender pessoas que chegam – e afinal, quando regresso, ajoelhando-me ao chão, em companhia de outros irmãos, vejo-a pender a cabeça e exalar o último suspiro” (CARDOSO, 2012, p. 465). Lúcio se esconde para chorar. Não se trata de desespero, mas de tristeza e vazio, um pressentimento do desconhecido: “ah, assim é a morte: essa súbita parada, essa ponte no escuro” (CARDOSO, 2012, p. 465).

A mãe se vai, e melancolia permanece como fiel companheira. Uma melancolia que, em vários momentos, é acompanhada de silêncio: “Melancolia desse dia, e do vento. Não sei por que vêm no meu pensamento imagens de paredões e de cinza. Revolvo velhos papéis, leio, escrevo. Em torno de mim tudo é silêncio” (CARDOSO, 2012, p. 445).

E é o silêncio também que o une a Harry Laus. Assim como os outros dois escritores, Laus também fala de tristeza e morte. Perdeu sua mãe na infância, como Ayala, mas o que mais chama a atenção em seu diário é o que ele só revela nas entrelinhas: a questão da sua orientação sexual.

Nota-se, assim, um movimento por vezes contraditório de fala versus silenciamento. Laus se refere aos seus sentimentos. Sente-se sempre triste e angustiado. Também fala sobre seus vícios: cigarro e bebida.

Militar que viveu em diferentes regiões do Brasil, Laus parecia não conseguir se adequar à vida da caserna. Relata que não era bem visto por seus colegas, que, de certa forma, desprezavam sua atividade de escritor. Em seu diário, Laus (1998, p. 80) afirma: “Nenhum de meus colegas e futuros colegas associará a palavra literatura a meu nome. A palavra libertinagem, ou outra mais vulgar, viverá para sempre ligada à definição de minha personalidade”.

Não se refere diretamente à homossexualidade, mas suas impressões sobre os livros que lê são sobre obras que abordam o tema. Um de seus escritores preferidos é André Gide, o qual sempre é citado por Laus: “Agora que leio o trabalho de André Gide, sou forçado a reconhecer que é uma obra de valor (...)” (LAUS, 1998, p. 17).

O escritor francês recebeu o prêmio Nobel de literatura em 1947 e é sempre lembrado por sua assumida homossexualidade e seu discurso

em defesa dos homossexuais. Um de seus principais livros, *Corydon* – citado algumas vezes por Laus –, se apresenta como defesa a favor da homossexualidade. Publicado na íntegra em 1924, a obra trata abertamente sobre o tema – procurando, inclusive, justificar por meio de fundamentos biológicos a condição homossexual – em um momento em que o assunto não era discutido de forma alguma. (BETANCUR, 2016). Assim, Laus tece considerações sobre a obra de Gide – e de outros escritores que também se referem à homossexualidade –, num movimento que parece ser o de falar o que precisa ser silenciado.

Em carta a Claire Cayron, sua tradutora francesa, Laus afirma: “Não sei dar explicações convincentes para ti, mas posso vislumbrar algo na pobreza que caracterizou minha infância, na perseguição homossexual que sempre sofri na vida (família, igreja, exército, sociedade, eu próprio que não admito)” (LAUS *apud* MELO, 2001, p. 137).

Com isso, o silêncio de Harry Laus se mostra como uma tentativa de autoproteção. David Le Breton (1997) considera que o silêncio pode ser uma forma de proteger a intimidade. Le Breton (1997, p. 36) aponta ainda que: “O silêncio pode ser uma escolha, valorizada pela cultura, alimentando uma sobriedade de linguagem característica, mas é também, por vezes, uma consequência das circunstâncias que levam o indivíduo a refrear a sua fala (...)”. Dessa forma, a solidão de um sujeito em um grupo no qual sua presença não é desejada ou com o qual ele não tem qualquer tipo de afinidade, por exemplo, também o faz se calar.

5. Considerações finais

Os diários de Walmir Ayala, Lúcio Cardoso e Harry Laus apresentam muitas semelhanças. São três escritores cuja vida é repleta de tristezas. Estão sempre revelando suas angústias, seu vazio, seu tédio.

Os três ainda refletem constantemente sobre o seu trabalho e sobre a importância da literatura em suas vidas. Como apontei acima, outro assunto constantemente citado é a morte. Ayala, Lúcio e Laus perderam suas mães e tiveram sua trajetória marcada por isso. Ayala e Laus talvez mais, porque a morte se deu na infância. Mas, em relação a Lúcio Cardoso, é possível perceber toda dor e sofrimento dessa perda na cena em que descreve o falecimento de sua mãe.

Acredito que a maior diferença entre os três diários seja a forma como cada um deles aborda a homossexualidade. Apesar de não abordar

diretamente o assunto, refere-se aos seus parceiros – utilizando o artigo masculino – e a relacionamentos e desilusões. São várias páginas em que revela seu desamparo: “Eu sou um desamado irremediável” (AYALA, 1963, p. 60).

Já Lúcio Cardoso optou claramente por não tratar do tema. E não porque desejava escondê-lo – também havia se assumido –, mas por acreditar que não era necessário:

Se de nem tudo falei, se sobre aquilo que provavelmente constituiria o interesse do público mais numeroso calei-me ou apenas sugeri o que devia ser verdade, é que um arrolamento constante de fatos sempre me pareceu monótono e sem interesse para ninguém. A questão sexual, por exemplo, que alguns leitores provavelmente reclamariam, que adiantaria estampá-a, destituída de força, apenas para catalogar pequenas miséria sem calor e sem necessidade? Mas por outro lado, procurei, para com as minhas ideias e os meus sentimentos, ser tão exato quanto possível. (CARDOSO, 2012, p. 358)

Para Harry Laus, esta parece ser uma questão mais sensível. Como observei, há um movimento paradoxal de fala e silenciamento: ele parece quer calar-se, mas não consegue. Então, encontra outras formas de falar sobre o tema.

Talvez o fato de ser militar durante a redação do diário o tenha influenciado nesse movimento. Ao se expor, podia se ver obrigado a pedir desligamento das Forças Armadas, que foi o que de fato aconteceu.

Seja falando, evitando o tema ou encontrando formas de dizer sem falar, não se pode negar a importância desses escritores para a literatura brasileira e a sua coragem de – cada um a seu modo – expor um assunto que até hoje pode ser um tabu na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA, Walmir. *Diário I – Difícil é o reino*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1962.

_____. *Diário II – O visível amor*. Rio de Janeiro: José Alvaro, 1963.

_____. *Diário III – A fuga do arcanjo*. Rio de Janeiro: Brasília, 1976.

BETANCUR, Juan David González. André Gide e o discurso imoralista. In: *Periódicus*, n. 4, v. 1, nov. 2015 – abr. 2016, p. 58-75.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CARDOSO, Lúcio. *Diários*; organização Ézio Macedo Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FORTUNA, Daniele Ribeiro. Luto e escrita no diário de Walmir Ayala. In: *Veredas*: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 29, p. 94, jan./jun. 2018, p. 79-94.

KRISTEVA, Julia. *Powers of horror*. Trad. de Leon S. Roudiez. Nova York: Columbia University Press, 1982.

LAUS, Harry. *Impressões de leituras*. Florianópolis: Bernúncia, 1998.

LE BRETON, David. *Do silêncio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. *Desaparecer de si: uma tentação contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MELO, Maria Albertina Freitas de. *Contrapontos: as cartas de Harry Laus e de sua tradutora francesa*. 2001. 496 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PAIXÃO, Roseane Cristina da. *Quando a arte imita a vida: ficção e memória nos diários de Lucio Cardoso e Walmir Ayala*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, 2011.

VIEIRA, Maria Aparecida Borges. *Os papéis de Harry Laus: um perfil do crítico de arte no jornalismo brasileiro*. 2009. 374 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA DE *CORPUS* PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

Thereza Cristina de Souza Lima (UNINTER)
thereza.l@uninter.com

RESUMO

No que diz respeito à educação, são notórias as modificações pelas quais o mundo moderno vem passando a partir do desenvolvimento da tecnologia, mais especificamente em relação ao processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira. Um dos exemplos expressivos situa-se no campo das contribuições da Linguística do *Corpus* com vistas, principalmente, ao aprimoramento do aspecto lexical da língua alvo. Os enormes *corpora* disponibilizados na *internet* constituem uma inovação extremamente positiva, uma vez que os alunos têm a possibilidade de observar a língua em contexto real de uso e analisar as linhas de concordância em relação a vários aspectos, tais como, gramatical, semântico, pragmático entre outros. O objetivo desta comunicação, portanto, é demonstrar a possibilidade de enriquecimento lexical do discente por meio da observação e descrição da língua alvo, apresentada em linhas de concordância e em sequência de colocados, não apenas em relação às regularidades, como também às irregularidades constitutivas da língua. Para tanto, baseamo-nos, principalmente, nos estudos de Sinclair (1993), Berber Sardinha (2004) e Tsui (2005).

Palavras-chave:

Enriquecimento lexical. Linguística de *Corpus*.
Regularidades e irregularidades da língua.

1. Introdução

No que diz respeito à educação, são notórias as modificações pelas quais o mundo moderno vem passando a partir do desenvolvimento da tecnologia, mais especificamente em relação ao processo de ensino aprendizagem de idiomas. Um dos exemplos expressivos situa-se no campo das contribuições da Linguística do *Corpus* com vistas, principalmente, ao aprimoramento do aspecto lexical da língua alvo. Os enormes *corpora* disponibilizados na *internet* constituem uma inovação extremamente positiva, uma vez que os alunos têm a possibilidade de observar a língua em contexto real de uso e analisar as linhas de concordância e em sequência de colocados em relação a vários aspectos, tais como, gramatical, semântico, pragmático entre outros. O objetivo desta comunicação, portanto, é demonstrar a possibilidade de enriquecimento lexical do discente por meio da observação e descrição da língua alvo, apresentada em linhas de concordância, não apenas em relação às regularidades, como também às irregularidades constitutivas da língua.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A Linguística de *Corpus* adota uma abordagem empírica, segundo a qual o conhecimento se origina na experiência e tem como elemento central a visão probabilística da linguagem. Na linguística, o empirismo significa dar primazia aos estudos provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um corpus. O empirismo coloca-se em oposição ao racionalismo, segundo o qual, em linhas gerais, o conhecimento provém de princípios estabelecidos a priori. Daí, a oposição entre Chomsky (1965), expoente do racionalismo na linguística, e Halliday (1991), que segue a tradição empírica. Desse modo, a Linguística de *Corpus* coaduna-se, em certa medida, com a linguística de Halliday. Apesar de não se definir como um linguista de *corpus*, “parte de sua teoria se encaixa nos preceitos da linguística de *corpus* e serve como arcabouço teórico no qual ela pode se incluir” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 34-5).

Em relação ao estatuto da Linguística de *Corpus*, de acordo com Berber Sardinha (2004), não se trata apenas de um conjunto de ferramentas nem de uma metodologia, mas sim de uma “nova abordagem de pesquisa e, na verdade, uma nova abordagem filosófica” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 37).

A respeito da área de atuação da disciplina, Berber Sardinha (2004) entende que:

A linguística de corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 32)

Faz-se importante também mencionar a definição de corpus: o termo latino “*corpus*” significa “corpo, conjunto de documento sobre determinado assunto” (DICIONÁRIO LAROUSSE, 1999, p. 270). Segundo Berber Sardinha (2004, p. 3), estudos baseados em *corpus* existem desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, Alexandre o Grande definiu o Corpus Helenístico. Na Idade Média, produziam-se *corpora* (plural de *corpus*) de citações da Bíblia.

De acordo com Berber Sardinha (*Ibidem*), durante o século XX houve muitos educadores como Thorndike (1921) e linguistas como Fries (1952) que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora. A ênfase já era para o ensino de línguas. Atualmente, a linguística de corpus enfoca tanto a descrição da linguagem quanto a pedagogia.

A necessidade de corpus para o estudo da língua e da tradução parece, de maneira geral, partir da variação intrainterlingüística. Como enfatiza Marcuschí:

A língua, sabidamente, não é um conjunto de rotinas e sim um contínuo muito diversificado e complexo de atividades sócio-interativas pelas quais os indivíduos em condições específicas produzem sentidos públicos partilháveis. Portanto, inerente a todas as línguas humanas, a variação é incontornável e torna condição necessária a utilização de corpora lingüísticos por parte de quem se dedica ao estudo de atividades lingüísticas situadas. (MARCUSCHI, 2001 *apud* CAMARGO, 2003, p. 77)

Há diferentes conceituações do termo “*corpus*”. Devido à definição de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de *corpus* eletrônico, Berber Sardinha (2004) considera uma das mais completas, portanto é a que se adotou para esta investigação:

Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1996, p. 8-9, *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 18)

Em relação à contribuição da Linguística de *Corpus*, é possível observar a contribuição dessa abordagem em várias áreas do saber, tais como nos estudos lexicais e lexográficos entre os quais se destacam os estudos sobre colocações, a produção de dicionários, tal como o *Cambridge Dictionary of American English* com mais de 40.000 palavras e verbetes baseados em corpus, as listas de palavras de uso mais frequente nas línguas etc.

Considerando-se a tradução como a quinta habilidade a ser abordada no processo de ensino e aprendizagem de um idioma (AYACHIA, 2018), no que tange à contribuição da Linguística de *Corpus* para os Estudos da tradução, uma das pesquisadoras de grande proeminência é a Dr^a Mona Baker, docente da Universidade de Manchester, cuja proposta inicial (1993) parte de duas principais correntes de pensamento, uma na área de investigação da tradução e outra na da lingüística de corpus. A primeira baseia-se nas concepções de Toury (1978), para quem os estudos descritivos da tradução constituem o ramo da disciplina que deve fornecer uma metodologia coerente e procedimentos explícitos de pesquisa, de forma a permitir que os resultados de estudos descritivos indi-

viduais sejam expressos em termos de generalizações sobre o comportamento tradutório. A segunda vertente provém do linguista Sinclair (1991), o qual acredita que *corpora* computadorizados conseguem minimizar, em parte, as limitações do pesquisador e sua dependência da intuição. A partir dessas duas correntes de pensamento, Baker (1993) estabelece a tradução como objeto de pesquisa da disciplina, cujo objetivo principal passa a ser a identificação de traços do texto traduzido que levarão ao entendimento do que é, e de como funciona a tradução. Ainda com base em Baker (1993, p. 243), observamos que a pesquisadora menciona quatro categorias ou estratégias que “tipicamente ocorrem em textos traduzidos... e que não são resultado da interferência de sistemas linguísticos específicos”. Mais especificamente, essas categorias são:

a) Normalização: A tendência do tradutor em exagerar as características da língua de chegada, adaptando a linguagem do texto original aos padrões típicos da linguagem do texto traduzido. A normalização pode ocorrer ao nível da microestrutura e afetar a macroestrutura do romance, como, segundo Scott (1998), aconteceu na obra espanhola *Don Quixote* em sua tradução para a língua holandesa. Baker (1996) afirma que há uma relação entre a normalização e o *status* da língua alvo, isto é, quanto mais alto o *status* da língua fonte, menor a tendência à normalização. Além disso, Baker (1996) observa que a normalização é mais evidente quando se relaciona a formas gramaticais, à pontuação e a padrões de combinação de palavras, ou seja, de colocações.

b) Explicitação: A tendência do tradutor de tornar a linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido. A referida estratégia justificaria o fato de os textos traduzidos serem, em média, 10% mais longos do que os textos originais.

c) Simplificação: A tendência do tradutor de simplificar a linguagem usada na tradução, ou seja, tornar a leitura mais fácil (não necessariamente mais explícita) para o leitor. A simplificação envolve a análise do comprimento de sentença, ambiguidade, pontuação, densidade lexical e razão forma/ocorrência, ou seja, uma medida da variedade de vocabulário usada num texto ou *corpus*, possibilitando verificar se o texto traduzido apresenta um vocabulário mais ou menos variado do que o texto original na mesma língua. O uso de vocabulário menos variado é um traço dos textos direcionados para falantes não nativos de uma língua, para torná-los mais fáceis de processar.

d) Nivelamento: A referida estratégia diz respeito à tendência em encontrar um equilíbrio, em não exagerar características da linguagem do

texto original, nem características da linguagem do texto traduzido. O nivelamento envolveria a tendência em trazer o texto traduzido para uma linguagem padrão sem privilegiar a língua de partida.

Essas categorias têm contribuído significativamente para a descrição tanto do processo tradutório quanto das opções do tradutor frente às dificuldades inerentes da tradução.

A utilização da Linguística de *Corpus* em sala de aula de língua estrangeira também tem trazido muitos benefícios para docentes e, sobretudo para discentes que se tornam pesquisadores interessados em observar a estrutura e o uso real da língua que estão aprendendo, uma vez que o uso dessa abordagem permite uma nova maneira de estudar e descrever a língua, bem como criar hipóteses e observar fenômenos raros ou ainda não constatados pelos meios de análises convencionais.

Além disso, a Linguística de *Corpus* permite que a língua seja analisada tanto em relação ao eixo paradigmático, por meio das frequências e lemas, quanto em relação ao eixo sintagmático, por meio das linhas de concordância. Essa interação entre os eixos saussurianos revolucionou a visão da linguagem modular, em que léxico e gramática eram vistos como pares indissociáveis. Nas palavras de Leech (2010):

Nesse respeito, pode ser dito que o *corpus* tem revolucionado a nova perspectiva em estruturação linguística: em contraste com o paradigma de Chomsky (1965) por meio do qual a gramática e o léxico são dois componentes claramente distintos. Além disso, desafia-se a antiga tradição estabelecida nos estudos linguísticos, segundo a qual gramática e dicionários ofertam tipos distintos de informação sobre uma língua e são publicados com capas diferentes⁷. (LEECH, 2010, p. 12)

Outra vantagem notável da utilização de corpus no ensino de segunda língua é referente à imparcialidade da intuição do autor. Para Gabrielatos (2003, p. 2), “a intuição do falante nativo nem sempre é confiável e a condição de falante nativo não nos garante, automaticamente, uma visão consciente, clara e abrangente da língua em todos seus contextos de uso”. Por outro lado, é de valia ressaltar a autenticidade dos textos utilizados, conforme nos aponta Maciel:

⁷ In this respect, it can be said that the corpus revolution has introduced a new theoretical perspective on linguistic structuring: one in bold contrast to the mainstream paradigm of Chomsky (e.g. Chomsky 1965:84-88) whereby grammar and lexicon are two clearly distinct components. It also challenges a tradition long established in language study, whereby grammars and dictionaries provide distinct kinds of information about a language, and are published in separate covers (LEECH, 2010, pg. 12). (Todas as traduções foram efetuadas pela autora do artigo.)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nesse contexto, a Linguística de *Corpus* abre novos caminhos para que o professor e aluno percebam, a partir de realizações textuais autênticas, a complexidade do inter-relacionamento do léxico, da sintaxe e da semântica e possam fazer suas descobertas selecionando elementos lexicais e regras gramaticais de acordo com significado que desejam expressar na comunicação. Em tal integração, torna-se possível desenvolver a conscientização linguística e a autonomia do aluno no uso da língua, tão valorizadas no processo pedagógico-didático da comunicação linguística (MACIEL, 2005, p. 129)

É de valia destacar a pesquisa de Tsui (2005), docente da Universidade de Hong Kong cuja investigação abordou a resolução de dúvidas de professores de inglês por meio do uso de *corpora* de Língua Inglesa. O quadro abaixo elenca os assuntos abordados e o número de questões concernentes a cada assunto:

Table 1. Categorization of teachers' questions

	Lexico-grammar	No. of Questions
1	Commonly confused expressions / words which are semantically close / meanings of words	225
2	Sentence structure / connectives	147
3	Countable and uncountable nouns	129
4	Prepositions	116
5	Agreement (singular and plural)	99
6	Adverbs	81
7	Adjectives	77
8	Tenses	70
9	Active / passive voice	70
10	Determiners	65
11	Collocation	42
12	Phrasal Verbs	42
13	Statements and Questions	38
14	Modals	35
15	Pronouns	29
16	Conditionals	29
	Total	1294

Como pode-se observar, as dúvidas abrangem os seguintes aspectos linguísticos: palavras cujos sentidos são semanticamente semelhantes, com 225 questões; uso de conectivos, com 147 questões; palavras contáveis e incontáveis, com 129 questões; uso de preposição, com 116 questões; dúvidas referentes ao singular e plural de palavras, com 99 questões; uso de advérbios adequados, com 81 questões; uso de adjetivos adequados com 77 questões; uso de tempos verbais e vozes dos verbos, com 70 questões cada; uso de determinantes, com 65 questões; uso de colocações e expressões frasais com 42 questões cada; composição da forma interrogativa, com 38 questões; uso de verbos modais com 35 questões; uso de pronomes e uso do condicional 29 questões cada.

A quantidade de dúvidas de professores de inglês que foram solucionadas nessa pesquisa alcançou o total de 1294. Trata-se, indubitavelmente, de um número bastante expressivo e que, sobretudo, demonstra que a utilização de corpora não se restringe apenas ao estudo de colocações lexicais; pelo contrário, as contribuições da Linguística de *Corpus* para o processo de ensino aprendizagem de idiomas são bem mais abrangentes.

Com o intuito de ilustrar nossa pesquisa, selecionou-se a palavra “informação/*information*” e a provável dúvida em relação à possibilidade de uso do artigo indefinido “*an*” posteriormente a essa palavra, ou seja, “*aninformation*”. A princípio imagina-se que a resposta seria que se trata de uma palavra que, na Língua Inglesa, não tem plural, e, consequentemente, não se usaria com o artigo indefinido anteposto; porém, o aluno ou mesmo o professor de nível básico ou intermediário deve considerar a estrutura da língua, pois, em pesquisa no *Corpus of Contemporary American English* é possível, à linha 8, encontrar: ... *said Ken Moun, aninformation specialist with...* Certamente, o artigo indefinido “*an*” no exemplo em pauta refere-se ao substantivo contável *specialist*, e não à palavra “*information*”. Diante disso, pode-se afirmar que a visualização do nóculo, ou seja, da palavra de busca no *corpus*, possibilita análises bem mais completas do que apenas uma simples explicação de forma oral.

Por outro lado, sabe-se que há críticas referentes à Linguística de *Corpus*, entra as quais se argumenta que a utilização de *corpus* possui pontos negativos sob a perspectiva pedagógica. A utilização e análise das linhas de concordância, por exemplo, são consideradas por alguns linguistas como um procedimento descontextualizado. Entretanto, boa parte das ferramentas que lidam com *corpus* permitem o prolongamento das linhas de concordância para sentenças maiores, oferecendo o cotexto dessas concordâncias a fim de contextualizá-las.



Outra crítica que vale destacar foi realizada pelo pesquisador chinês Wen-Shuenn Wu, em artigo intitulado *O casamento entre a linguística baseada em corpus e instruções léxico gramaticais: o uso dos aconselhar, recomendar e sugerir em inglês como exemplos*⁸.

Nesse estudo, o autor solicita que os alunos encontrem no corpus da língua inglesa as estruturas referentes ao uso dos três verbos supracitados e criem as regras de uso de cada um dos verbos. Durante a pesquisa, foi encontrada no corpus a seguinte frase: *Could you suggest someone to advise me how to do this?*

Embora, dependendo do contexto, a frase possa ser considerada correta e esteja presente no corpus da língua em questão, o verbo *suggest* foi usado diferentemente do modo como é usado usualmente, o que levou o pesquisador à conclusão de que o usuário de *corpus* deve ter muito conhecimento da língua em questão para poder perceber, entender e explicar as nuances presentes no *corpus*.

⁸ The marriage between corpus-based linguistics and lexico-grammar instruction: Using advise, recommend, and suggest as an example.

2. *Considerações finais*

Por meio deste trabalho pode-se perceber o crescente uso e, conseqüentemente, a grande contribuição da Linguística de Corpus em várias áreas do saber, tais como o ensino de idiomas, os estudos da tradução, a pesquisa científica etc. É de valia destacar também outros aspectos positivos, tais como a autonomia que tende a se desenvolver no aluno, que passa a buscar por soluções referentes à língua estudada; a maior facilidade de memorização de itens lexicais por meio de pesquisa realizada pelo próprio aprendiz; o fato de que o pesquisador no corpus tende a melhorar a comunicação escrita, a leitura e a interpretação de textos devido à exposição à língua em uso real no corpus de pesquisa.

Por outro lado, conforme citado anteriormente, tal como acontece com novos paradigmas, há também questionamentos referentes ao uso e eficácia dessa abordagem.

De um modo geral, é visível a adesão a essa abordagem por mais e mais alunos, professores e pesquisadores que se beneficiam da Linguística de Corpus tanto em suas análises quantitativas, ou seja, com base na frequência das palavras existentes no corpus, quanto nas análises qualitativas, ou seja, com base nas análises pontuais realizadas, por exemplo, por meio das linhas de concordância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Editora Manole Ltda. 2004.

CAMARGO, D. C. de. *Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Gregory Rabassa*. 01/nov./2002 a 28/mar./2003. 70 f. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Tradução e Linguística de *Corpus*, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies – Implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 233-50

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research*. *Target*. 7:2, 1995. p. 223-43

_____. *Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead*. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering*, in honour of Juan C. Sager. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 175-86

_____. *Linguística e Estudos Culturais: paradigmas complementares ou antagonicos nos Estudos da Tradução?* In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999. p. 15-34

_____. *Towards a methodology for investigating the style of a literary translator*. In: *Target*. 12:2, p. 241-66, 2000.

_____. *A corpus-based view of similarity and difference in translation*. In: ARDUINI, S.; HODGSON, R. *Translating similarity and difference*. Manchester: St. Jerome, 2004.

GONZALEZ, Zeli Miranda Gutierrez. *Linguística de Corpus na análise do internetês*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2007. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/zeli_gonzales.pdf. Acesso em 11/09/2018.

Houda AYACHIA, Houda. *The Revival of Translation as a Fifth Skill in the Foreign Language Classroom: A Review of Literature*. <https://pdfs.semanticscholar.org/93e2/ec6b373bc5b3b34767f111af72d605e6e4b7.pdf>. Acesso em 05/08/2019.

LEECH, Geoffrey N. *Frequency, corpora and language learning*. In *A Taste for Corpora: In honour of Sylviane Granger, Meunier, Fanny, Sylvie De Cock, Gaëtanelle Gilquin and Magali Paquot* (Eds), 2010.

LIMA, Thereza Cristina de Souza, OLIVEIRA, Vanderleia Stece; MÜLLER, Rodrigo. *O Estágio supervisionado para o profissional de secretariado executivo: uma investigação baseada em corpus*. In: *Educação no século XXI*. <http://poisson.com.br/bs/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-6/>.

MACIEL, Anna Maria Becker. *Novos Horizontes para o ensino do léxico*. In: *PPG Letras UFRGS: Revista Língua e Literatura*: v. 6 e 7, n. 10/11, 2004/2005. p. 123-30

MARTINS, Isabela. Documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Delta: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200009. Acesso em 11/09/2018.

SCOTT, M. N. *Normalisation and Reader's Expectation: A Study of Literary Translation with Referenceto Lispector's A Hora da Estrela*. Liverpool: 1998, 318f. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Liverpool. Liverpool.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

TOURY, G. The Nature and Role of Norms in Translation. 1978. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge Press, 2000. p. 198-213

TSUI, Amy. Teacher's questions and corpus evidence. <https://benjamins.com/catalog/ijcl.10.3.03tsu>. Acesso em 05/08/2019.

WEN-SHUENN, Wu. The marriage between corpus-based linguistics and lexico-grammar instruction: Using advise, recommend, and suggest as an example. <http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/d-072.pdf>. Acesso em 05/08/2019.

**DENÚNCIAS SÓCIO-POLÍTICAS PRESENTES NO DISCURSO
DE CRÔNICAS MACHADIANAS**

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Raquel França Freitas (UENF)

raquelfreitas@hotmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza (UENF)

sonifon1@hotmail.com

Vyvian França Souza Gomes (UENF)

vyvi46@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o discurso de crônicas políticas machadianas, que, de maneira implícita, apresentam denúncias sócio-políticas. Assim, o *corpus* desta pesquisa privilegiado para apreciação se constituiu de três crônicas. Na primeira, o autor desperta o leitor para a importância desse gênero, pois Machado esperava que seus textos mexessem com a estrutura social de sua época através de denúncias. Já na segunda, o literato de forma ficcional denuncia as injustiças sociais contra os escravos, mesmo depois da abolição. Enquanto que na terceira, Machado se encontra indignado com a problemática que ocupava os jornais e deixa de lado outros problemas que também mereciam atenção. Dessa maneira, construíram-se as análises propostas por meio da Análise do Discurso de filiação francesa (ADF). Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, histórica e documental, ao considerar as contribuições de teórico que sustentam a temática abordada. Por fim, inferiu-se que Joaquim Maria Machado de Assis utilizou a linguagem com grande habilidade, de maneira que ultrapassasse os limites da censura, sem perder de vista o que pretendia denunciar. Portanto, cabe ressaltar que nos momentos em que o literato era obrigado a interromper seu discurso, ainda assim, seu silêncio não representava ausência de comunicação. Então, mesmo diante da imposição do silêncio pela censura, o discurso machadiano ecoava denúncias sociais.

Palavras-chave:

Discurso. Crônicas machadianas. Denúncias sócio-políticas.

1. Introdução

“[...] o sentido das palavras não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daquele que as emprega. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto

é, em relação às formas ideológicas nas quais essas posições se inscrevem." (ORLANDI, 1999, p. 43)

O leitor ao fazer uma análise inferencial das crônicas políticas machadianas, pertencentes à segunda metade do século XIX, percebe pela construção de sentidos que tais narrativas contêm de forma implícita denúncias sócio-políticas que podem ser constatadas por elementos discursivos. Para o cronista o desejo de justiça sempre foi maior do que as opressões da censura, sendo assim, as palavras eclodiam, sem levar em conta a repreensão e sim o desejo de uma sociedade mais humanitária na qual as pessoas não fossem tratadas como bichos, mas como cidadãos constituídos de direitos e não somente deveres.

A ADF como prática discursiva é um campo da linguística e da comunicação especializada em analisar construções ideológicas presentes em um texto. Por meio dessa teoria é que se vai examinar as crônicas em estudo como gênero textual discursivo que retrata fatos do cotidiano e também apresentam como característica ser espelho da realidade. Para tanto, utilizar-se-á como instrumentos para a compreensão discursiva o contexto histórico e o intertexto.

Assim, pretende-se, nesta pesquisa, analisar o discurso de crônicas políticas machadianas que de maneira implícita revelam denúncias sócio-políticas, com a intenção de responder à seguinte questão-problema: De que modo Machado de Assis utilizou crônicas como instrumento de denúncias sócio-políticas? Essa análise traz consigo como objetivo geral refletir sobre denúncias sócio-políticas machadianas presentes em crônicas políticas pertencentes ao final do século XIX. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Discutir a prática de análise escolhida para avaliação das crônicas em estudo. 2) Expor as análises discursivas de um *corpus* composto por três crônicas machadianas.

A justificativa desta pesquisa evidencia-se na importância das análises propostas que servirão de referências para que o leitor possa perceber que Machado de Assis, nunca foi omissivo, nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo. Portanto, fez denúncias sócio-políticas dentro de um cenário de grandes conflitos sociais, por isso ser reconhecido como homem do seu tempo e do seu espaço. Já a metodologia utilizada para este estudo é a pesquisa bibliográfica de base qualitativa, de cunho histórico e documental que se constitui do acervo bibliográfico científico de contribuições sobre o determinado tema. De posse desse materi-

al, são estabelecidas considerações que corroboram com as ideias em discussão.

Duas seções compõem o desenvolvimento deste artigo. A primeira discute a prática de análise escolhida para avaliar as crônicas. Sendo assim, na análise discursiva o foco principal é o discurso e seus instrumentos que contribuem para a construção discursiva. Então, a partir de elementos discursivos é que vão ser feitas as avaliações de crônicas políticas machadianas. A segunda constitui o *corpus* desta pesquisa privilegiado para avaliação que se constituiu de três crônicas. Na primeira, o autor desperta o leitor para a importância desse gênero, pois Machado esperava que seus textos mexessem com a estrutura social de sua época através de denúncias. Na segunda, o literato de forma ficcional denuncia as injustiças sociais contra os escravos, mesmo depois da abolição. Enquanto que na terceira, Machado se encontra indignado com a problemática que ocupava os jornais e deixa de lado outros problemas que também mereciam atenção.

2. Prática de análise

A proposta aqui não se trata de uma análise literária, onde primordialmente se leva em conta aspectos formalistas, de maneira que se olha apenas o plano estético, aquilo que está escrito; ou estruturalistas, ao dividir as partes para compreensão de um todo, onde se leva em conta narrador, personagens, enredo, tempo, espaço; ou ainda pós-estruturalista, tentando dar conta do que o estruturalismo não consegue explicar, aquilo que transborda, assim, leva-se em conta a desconstrução, morte do autor, estética da recepção, crítica histórica, crítica biográfica, relações intertextuais e semiótica. Portanto, a proposta de apreciação apresentada é discursiva, na qual todas essas teorias não são dispensadas, contudo não será o foco principal para a construção das análises.

2.1. Análise discursiva de crônicas machadianas

Na análise discursiva o primordial é o discurso e seus instrumentos que contribuem para a construção discursiva. Na concepção de Orlandi (1999, p. 21), discurso: “[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeito e sentido afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentido e não me-

ramente transmissão de informação”. Então, a partir de elementos discursivos é que vão ser feitas as avaliações de crônicas políticas machadianas. Por meio da ADF como prática, campo da linguística e da comunicação especializada em analisar construções ideológicas presentes em um texto, é que se vai examinar as crônicas em estudo como gênero textual discursivo que retrata fatos do cotidiano e também apresentam como característica ser espelho da realidade. Para tanto, utilizar-se-á como instrumentos para a compreensão discursiva o contexto histórico e o intertexto, por meio de diálogos entre textos. Nesse sentido, o discurso faz parte de uma prática social. Portanto, todo discurso é uma construção social e não individual e que só pode ser compreendido ao considerar seu contexto histórico discursivo, pois é no contexto que se encontrará um conjunto de informações que auxiliará a apreciação discursiva. Nesse sentido, o contexto é um dos principais elementos de coesão textual. De acordo com Orlandi,

[...] inclui tanto os fatores da situação imediata (contexto de situação no sentido escrito) como os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto da situação no sentido lato) [...] o contexto de situação (ou situação imediata de comunicação ou situação de enunciação) é aquela situação mais bem definida de interação comunicativa. (ORLANDI, 1987, p. 30-1)

Há um consenso sobre a noção de contexto, no qual se verifica que não é possível considerar as unidades linguísticas isoladas, mas em agrupamentos, em combinação, funcionamento com outros elementos, já que não há discurso efetivo fora de contexto. Esse fator é evidenciado quando se faz leitura e apreciação de crônicas, um gênero discursivo que tem relação com o cotidiano, assim, qualquer análise desse gênero que não leve em consideração o seu contexto produzirá uma apreciação descontextualizado.

Desse modo, contexto é a situação histórico-social de um discurso, envolvendo não somente as instituições humanas, como ainda outros textos que sejam produzidos em volta e com ele se relacionem. Logo, no discurso ocorre à adesão, a captação do que é dito em um outro discurso, com algumas modalizações, ou seja, uma retomada por motivos diferentes. Contudo, não se pode negar que todo discurso ao ser elaborado é a partir de outro discurso já existente. É dessa forma também que esses discursos, de mais ou menos domínio público, revelam um pouco da habilidade do produtor articular a linguagem, de se utilizar dela com grande desenvoltura para conseguir os efeitos estilísticos desejados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Machado de Assis em suas crônicas fez uso de tal recurso. Para tanto, utilizou-se de vários discursos, mas principalmente dos que faziam referência a Bíblia numa relação intertextual. Ingedore Koch, quando cita Barthes (1974), destaca: “O texto distribui a língua. Uma das suas vias dessa construção é a de permutar textos a fragmentos de textos, que existiriam ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (KOCH, 2008, p. 59).

Dessa maneira, o referido cronista revelou ser um leitor das Escrituras, era livro dele de cabeceira, até porque a religião predominante na época era de matriz cristã, apesar do literato ser anticlerical por influência do estilo literário que seguia: o Realismo. Por outro lado, no campo da recepção, conhecer o discurso de partida possibilita ao receptor perceber esse jogo e ter uma compreensão melhor do discurso produzido, mas isso não significa dizer que ele não será capaz de entendê-lo caso não reconheça o discurso de partida.

A história da crônica no Brasil se confunde com a própria trajetória do jornalismo contemporâneo. Com objetivo de entretenimento, de um modo geral, ela começou a consolidar-se no país em meados do século XIX e desde então tornou-se um gênero quase obrigatório para os jornais brasileiros. Portanto, Machado de Assis foi um dos principais fundadores da crônica moderna. Um escritor que se valeu da crônica durante quatro décadas, escreveu-as e publicou em jornais. Divulgou também em jornal poemas e romances em capítulos. O literato escrevia suas crônicas sob pseudônimos. Não obstante, só 40 anos após sua morte é que se descobriu o verdadeiro autor das crônicas de *Lélio*.

Para descobrir os variados registros discursivos na crônica, deve-se fazer uma leitura de apreciação, que junto com outros elementos importantes para completude discursiva, possibilita uma interpretação global, que conduz o leitor a uma determinada visão de mundo. Essa leitura crítica proporcionará valorização da crônica, na medida em que o leitor descobre sua significação. Dessa forma, apesar do texto jornalístico na modernidade apresentar uma linguagem objetiva, a crônica, entretanto, desde seu nascimento possui uma linguagem subjetiva. E é dentro dessa subjetividade que está a ideologia que o sujeito discursivo quer comunicar com seu interlocutor. Portanto, a linguagem se torna um código ideológico. Para Fiorin:

A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros é o que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que oculta a essência da ordem social, a ideologia é “falsa consciência”. (FIORIN, 1993, p. 28)

Essa intangibilidade, que não é característica dos textos jornalísticos, é uma das particularidades marcantes da crônica. Assim, por meio do foco narrativo em primeira pessoa, o narrador estabelece um diálogo com o interlocutor ao apresentar denúncias da realidade de uma sociedade oprimida e marginalizada inferida a partir da prática discursiva. Para isso, o cronista utiliza a palavra escrita, com carga semântica subjetiva. É essa magia latente que torna a crônica um texto sugestivo para a Análise do Discurso (AD), possibilitando uma apreciação mais abrangente. Logo, as palavras falam com as outras palavras, toda palavra é sempre parte de um discurso, ou seja, as palavras recebem seus sentidos de formação discursiva em suas relações.

Sobre o referido autor, ressalta Moura (2007, p. 33): “Machado de Assis desenvolveu uma brilhante carreira, embora suas origens pudessem conduzi-lo à condição marginal na sociedade, o que, na verdade, não ocorreu”. Assim, pela peculiaridade de sua criação literária, Machado estava, de acordo com Resende, (1992, p. 420): “voltado para a elite intelectual do país, que era esse ‘mar de analfabetos’”. Desse modo, pode-se afirmar-se que autoria do literato cria um clima de simplicidade com o leitor. Destarte, o referido cronista assumiu a missão civilizadora de autoria no período de urbanização do Rio de Janeiro Imperial, ainda assentado sobre a barbárie da escravidão. Assim, Arnaldo Niskier citado por Moura (2007, p. 34) adverte “Machado de Assis ensinou o Brasil a ser ele mesmo através de seu olhar de compaixão, de tranquila ironia e quase sempre largo entendimento”.

No conjunto de suas seiscentas crônicas, Machado de Assis traça o perfil do Rio de Janeiro, no Segundo Império e início da República, um período no qual o país vivia a segunda fase da Revolução Industrial, surgimento de grandes complexos industriais. Por outro lado, a massa operária urbana se avolumava, formando uma população marginalizada que não partilhava os benefícios gerados pelo progresso industrial, todavia pelo contrário, foi explorada e sujeita a condições subumanas de trabalho. Nesse sentido, constata-se que o Brasil vivia profundas mudanças no plano econômico, político-social; a Campanha Abolicionista intensificou a partir de 1850; a Guerra do Paraguai (1864/70) teve como consequência o pensamento republicano – o Partido Republicano foi fundado no

ano em que findou essa guerra; a Monarquia, representada por D. Pedro II, no poder a 40 anos sofreu uma decadência.

A Lei Áurea não resolveu o problema dos negros, porém criou uma nova realidade na qual a mão-de-obra escrava foi substituída pela mão de obra assalariada, representada pelas levas de imigrantes europeus que vinham trabalhar na lavoura cafeeira, tendo início uma economia voltada para o mercado externo e por sua vez, livre da estrutura colonialista. Portanto, é dentro desse cenário conturbado que Machado de Assis publica suas crônicas, nas décadas de 60, 70, 80 e 90 do século XIX. Evidencia Brayner:

Durante quarenta anos, desde a década de 1860, escreveu crônicas: por ordem cronológica, no *Diário do Rio de Janeiro* e mais tarde na *Semana Ilustrada* (1860-75), em *O Futuro* (1876-78), em *O Cruzeiro* (1878) e, a partir de 1883 até 1897, na *Gazeta de Notícias*, inscritas sob vários títulos – ‘Balas de estado’ (Lélio), ‘A + B’ (João das Regras), ‘*Gazeta de Holanda*’ (Malvólio), ‘*Bons dias*’ (Boas Noites) até sua perfeita e final feição de crônicas em ‘*A Semana*’, sem assinatura, entre 1892 e 97. (BRAYNER, 1992, p. 407)

As temáticas desenvolvidas por Machado no período tratam de arte, de literatura, de teatro, de política, do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, de tipos característicos do período, de fatos históricos relevantes nacionais e internacionais, bem como de pessoas ilustres da época em diversos seguimentos sociais. A vida e a obra de Machado de Assis se entrelaçaram intimamente com o crescimento e consolidação de uma nova classe social em um Brasil em transição: a burguesia.

3. *Análises discursivas de um corpus composto por três crônicas machadianas*⁹

Do conjunto de produção de Machado de Assis se privilegiará três crônicas políticas do autor, todas escolhidas em diferentes décadas, que constituirão o *corpus* de análise, de maneira que ressalte aspectos marcantes de sua produção discursiva. Elas foram escolhidas ao levar em consideração diferentes momentos para que se pudesse ter uma visão de diversos acontecimentos históricos e de que maneira o discurso das crônicas selecionadas evidenciam as denúncias sócio-políticas.

⁹ Cabe ressaltar que estas análises privilegiaram apenas alguns fragmentos das crônicas selecionadas para o *corpus*. Entretanto, o texto completo delas se encontra em: Cf. ASSIS, Machado. *Obra Completa*. Disponível em: <encurtador.com.br/DLV02>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

3.1. *Histórias de 15 anos – 1º de novembro de 1877*

Nessa crônica, que faz parte do conjunto dos textos reunidos sob título “História dos Quinze Anos”, datada de 1º de novembro de 1877, Machado de Assis aborda o folhetim/crônica, gênero que na ocasião constituía uma produção textual inovadora, registrado em um espaço intitulado variedades.

O texto em estudo inicia com o cronista interagindo de forma dialógica com seu interlocutor, na tentativa de demonstrar como se escreve uma crônica. De igual modo, o literato introduz em seu texto a ideia de que o demonstrado para construção dessa produção literária é “um meio certo” e trivial. Assim, esses dois adjetivos podem ser substituídos pelos sinônimos seguro e simples: “Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade” (ASSIS, 1877).

No fragmento supracitado, o narrador revela para o leitor que não há erro se seguir os passos que serão apresentados. Isso se evidencia pela expressão “um meio certo”, que com certeza contribui para manipular e convencer seu interlocutor desse fato. Machado sabia muito bem como usar da linguagem para convencer o leitor, isso porque um discurso dominante serve para mudar o comportamento das pessoas. Evidencia Fiorin:

A linguagem tem influência também sobre os comportamentos do homem. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positivamente ou negativamente. Ela veicula os tabus comportamentais. (FIORIN, 1993, p. 55)

Em seguida, o literato apresenta os passos, uma “receita de bolo”:

Que calor! que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjecturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, *ela glâce est rompue*; está começada a crônica. (ASSIS, 1877)

Na “receita” o narrador sugere diversas maneiras de se buscar assuntos que podem valer como pré-texto para se iniciar uma crônica. Interessante que quase todos os temas estão relacionados com questões climáticas, doença devastadora para época e no último destaca: “manda-se um suspiro a Petrópolis”. Cidade onde estava localizada a moradia de verão da Família Real e que o clima é ameno. Com certeza qualquer desses assuntos chamaria muito a atenção do público leitor, principalmente

quando utilizados dentro de uma linguagem cheia de signos e símbolos. Além disso, pode-se pensar ainda que seria uma forma de Machado de Assis demonstrar para o leitor que a crônica nasce de uma ocorrência simples do cotidiano, sem que o cronista fique sofrendo para encontrar um fato para construir uma narrativa sobre ele.

Como ressalta Brayner (1992, p. 413): “Machado recolhe as notícias e, como em um ‘panorama visual’ em moda na segunda metade do século, dá-lhes um enquadramento de significação”. Ainda a mesma autora elucida:

Dentro desse mosaico da historicidade, o leitor e o autor são capazes de reescrever, graças aos ardis do texto e de seus novos ritmos, aquela oralidade aparentemente condenada às conversas de confeitaria, esquinas, saraus, teatros. E os assuntos “nobre” – política, administração do império, fatos internacionais – democratizam-se, agora redistribuídos pela voz do cronista desatento às hierarquias sociais. (BRAYNER, 1992, p. 414)

Assim sendo, no início da crônica, o literato volta a falar de calor: “Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas” (ASSIS, 1877). Talvez o vocábulo “calor” fosse usado por Machado com outro sentido. Igualmente, nesse contexto ele é usado com valor conotativo. Com essas citações, construídas a partir de relações intertextuais com a Bíblia, Machado de Assis quis mostrar para o leitor como eram as situações calorosas que ele se referia.

Para isso cita o livro de Gênesis, o episódio em que Deus criou o homem e a mulher e os colocou no jardim do Éden. Em relação ao Adão, o cronista declara que na época dele o calor era menor, a temperatura era “mediana”, provavelmente porque nesse momento da narrativa bíblica o pecado não tinha seduzido o coração do homem. Assim, pode ser que não houvesse ainda situações calorosas quando o homem esteve no Éden, segundo Machado de Assis.

Na crônica, chega-se a pensar em calor como agito, confusão, fruto de alguma insatisfação governamental por parte da classe burguesa. Dessa maneira, o cronista faz uso desse artifício para poder maquiar a linguagem e deixar que o interlocutor faça inferências, compreendendo aquilo que está no implícito e que ele pretende dizer. Adverte Orlandi:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Essa leitura sugerida toma forma e se configura quando o literato citou na crônica em estudo os patriarcas como se fosse uma lista enumerada e disse que naquela época, “antes mesmo de Noé”, já havia calor e crônica. Um estudioso das Escritas Sagradas sabe que antes mesmo de Noé já existiam conflitos e lutas de poder. Assim, no tempo de Noé, Deus mandou o dilúvio devido à tamanha corrupção que estava sobre a terra. Portanto, essas crônicas serviriam para fazer o povo refletir, despertar para as situações “calorosas” em que vivia.

Para tanto, Machado de Assis fez uso de situações intertextuais relacionadas à Bíblia porque o público leitor dele era constituído de pessoas inseridas dentro de um contexto discursivo religioso que por certo construiriam significação pretendida pelo literato, fazendo uso do que foi dito e do que não foi dito. Orlandi salienta: “é isto o efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico se apague na memória em um momento particular, para que, passando para o anônimo, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 1999, p. 33-3).

Como se observa, Machado de Assis foi um escritor de “*metacrônicas*” jornalísticas. Cabe destacar que existe uma ideologia presente por trás de tudo isso. O porquê dessa frequente atividade é difícil de explicar, o que se tem são suposições. Sendo assim, Teixeira (2002) declara que essa insistência em tratar de tal tema é fruto de uma necessidade da época, pois é provável que os intelectuais discutissem esse atrativo para vendas e público, até porque foi um momento em que se principiava a formação do público leitor brasileiro.

Assim, percebe-se a influência do contexto histórico discursivo, exigindo a discussão de uma temática específica a fim de que a crônica como gênero textual pudesse ser mais valorizada pelo público leitor. Para se chegar a tal compreensão foi preciso conhecer um pouco do contexto histórico discursivo que envolve a crônica em estudo. Sobre a importância de tal elemento discursivo, Malinowski ao corroborar com Koch alega:

Um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro de seu contexto de situação, se me é permitido cunhar uma expressão que indique, por outro lado, que a concepção de contexto precisa ser ampliada e, por outro, que a situação em que as palavras são usadas jamais poderá ser descartada como irrelevante para a expressão linguística. Podemos ver o quanto à noção de contexto necessita ser substancialmente ampliada se quisermos que ela tenha plena utilidade. De fato, ela deve ultrapassar os limites da mera linguística e ser alcançada à análise das condições gerais sob as quais uma língua é falada. (KOCH, 2003, p. 21)

Essa passagem faz todo sentido, principalmente quando se leva em consideração análises de crônicas, que é um gênero textual com forte envolvimento com situações cotidianas. Por isso, então, a necessidade de valorizar o contexto em que as crônicas foram escritas. Mas também, outro motivo, ainda na opinião de Teixeira (2002), seria uma tentativa intencional de criar um elo de aproximação com o interlocutor, ao fingir compartilhar com ele a dificuldade que permeia o dia a dia de um cronista. Dessa forma, essas duas suposições teriam por objetivo levar o interlocutor a dar maior importância e respeito esse gênero textual, já que Machado compreendia que estima e respeito a esse gênero seriam ferramentas fundamentais para levá-lo a se tornar dominante, e consequentemente a interferir no comportamento dos homens. Como evidencia Fiorin:

A linguagem tem influência também sobre os comportamentos do homem. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positivamente ou negativamente. Ela veicula os tabus comportamentais. (FIORIN, 1993, p. 55)

De tal modo, deve-se considerar que Machado pretendia, pela sua construção discursiva, fazer com que o povo se interessasse pelas lutas políticas de seu tempo e tentasse de alguma forma intervir com o objetivo de diminuir as injustiças sociais. Portanto, a crônica seria um texto de denúncias sociais.

3.2. Bons dias! – 19 de maio de 1888

O tema da crônica de Machado de Assis, publicada na Gazeta de Notícias, em 19 de maio de 1888, representa o clima dominante no Brasil do período Pré-Abolicionista.

Por intermédio do título “Bons Dias!” o narrador começa um diálogo com o interlocutor de uma forma cortês. Um início de conversa que a todo o momento parece ameaçado de se romper. Assim, ele compartilha as próprias opiniões políticas. Logo, Machado faz uso da história narrada nessa crônica como desculpa para discutir sobre a abolição, tema em voga.

O texto inicia com um fragmento no qual o narrador declara que vem de uma “família de profetas”. Esse vocábulo é muito utilizado na Bíblia, tanto no Novo Testamento quanto no Antigo Testamento, para se referir a alguém que fazia previsões do futuro. No hebraico (*nabi*) e no

grego (*profetes*). Como sinônimo desse termo também se utilizava à palavra *vidente*. Além dessa característica do profeta, a principal não é revelada, a que consiste em fazer indiretamente denúncias, pois o profeta na Bíblia denunciava o pecado do povo.

Na segunda metade do século XIX com certeza ser profeta chamava muita atenção do público leitor, despertando-o para uma leitura atrativa, ainda mais em um país místico como o Brasil, principalmente o Estado do Rio de Janeiro, marcado por grandes influências do discurso religioso. Nesse contexto, quantos não desejam saber do seu futuro? Para isso muitas pessoas, em especial as mulheres da classe dominante, subiam os morros à procura das cartomantes para consultar seus interesses. Por isso então o uso da palavra profeta que seria muito bem compreendida e relacionada à figura de alguém que fazia denúncias. Mais uma vez o contexto histórico discursivo contribuindo para a construção de sentido. Para Travaglia:

O(s) efeito(s) de sentido produzido(s) por uma sequência linguística depende(m) também do(s) produtor(es) do texto e do(s) receptor(es) real(reais) ou pretendido(s). Eles são os sujeitos da interação comunicativa. Os sujeitos do discurso [...], não são tomados como elementos empíricos, mas como formações imaginárias, isto é, como imagens que a sociedade faz desses sujeitos dentro de sua formação histórica e ideológica, enquanto “posições de sujeito” ou “lugares sociais” [...] (TRAVAGLIA, 2000, p. 89)

Portanto, diante do explicitado percebe-se a agitação que o país vivia e que foi pano de fundo para muitas crônicas denunciativas de Machado de Assis. Em especial quando o assunto era abolição que para o literato significava grande agressão praticada contra os escravos, até porque ele era descendente de negro, criado em um ambiente simples e convivendo com o regime escravocrata que ainda subsistia vergonhosamente no Brasil. Para Brayner:

Os anos 80 e 90 encontraram sua política comentada por um observador sem partido mas hábil na arte de captar a interação de ideias e atos da época, transformando em imagens-matriz o grande relacionamento de vozes estridentes e reivindicatórias vindas de diversos setores da sociedade. (BRAYNER, 1992, p. 415)

Em um outro trecho da crônica em análise, destaca o narrador: “tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos” (ASSIS, 1888). De tal modo, ao notar a maneira como o narrador expressa a idade do “molecote”, observa-se como os negros eram tratados como animais: “dezoito anos, mais ou menos”. Assim, o cronista deixa implícito

to certo ar de indiferença, evidenciada pela sua incerteza quanto à idade do menino.

Em seguida, o narrador declara que após realizar esse grande feito ofereceu um jantar para os amigos como sinônimo de comemoração da liberdade concedida a Pancrácio e que quando tomou essa decisão, seguiu os ensinamentos de Cristo.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. (ASSIS, 1888)

Relacionar liberdade com a pessoa de Jesus Cristo foi uma maneira sutil encontrada pelo literato para declarar que a atitude praticada pelo narrador representava um ato Divino digno de ser seguido. Com isso, Machado de Assis pretende deixar bem claro para o leitor que a escravidão representava uma atitude abominável e que deveria ser extirpada daquele cenário, principalmente pelos seguidores de ensinamentos cristãos.

A sutileza encontrada para oferecer tal sugestão só foi possível de ser utilizada porque Machado de Assis sabia como ninguém trabalhar com as palavras, por isso então, ser apelidado de Bruxo do Cosme Velho¹⁰. Sobre o sentido das palavras Orlandi adverte:

[...] o sentido das palavras não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daquele que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formas ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 1999, p. 43)

Em um distinto momento da narrativa, percebe-se uma “louvável” atitude do narrador, ele recebe em troca uma restituição carinhosa de Pancrácio: “Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés” (ASSIS, 1888). Com essa atitude do “ex-escravo”, Machado quer nas entrelinhas revelar em seu discurso que a abolição não seria uma libertação, pois os negros continuariam escri-

¹⁰ É um estranho apelido de Machado de Assis que ganhou força quando Carlos Drummond de Andrade dedicou o poema “Ao Bruxo, com amor” ao referido autor, publicado em 1959 no livro “A vida passada a limpo”. Tal apelido se deve ao fato de Machado de Assis escrever textos mirabolantes, brincar com as palavras. E “Cosme Velho” era o nome do lugar onde o referido autor morava no Rio de Janeiro.

vos, abraçando os pés de seus senhores. Isso porque eles não foram preparados para serem “livres”. Ao passar esse momento, o narrador relata que chama seu “ex-escravo” com “rara franqueza”. Nesse sentido, o adjetivo “rara” antecedente do substantivo “franqueza” sugere que ele não era normalmente verdadeiro em suas palavras, e disse: “Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que [...]” (ASSIS, 1888).

Dessa forma, observa-se que ao mesmo tempo em que o narrador dá liberdade ao seu “ex-escravo”, sutilmente toma novamente de maneira manipuladora ao dizer que a casa era amiga e conhecida. É como se soltasse um passarinho que foi criado na gaiola e dissesse para ele: “se quiser pode ficar, mas cuidado, lá fora é perigoso, se ficar será retribuído”. Aqui está outra denúncia explícita, ao revelar o excesso de poder e manipulação vigente naquela ocasião, quando usava da fragilidade dos negros que temiam deixar as casas de seus senhores. Muitos que não ficavam nas casas de seus senhores, como também não tinham para onde ir, morreram de fome.

Na narrativa, a retribuição, o ordenado oferecido a Pancrácio estrategicamente não foi revelado de imediato para criar certo suspense, provocando assim uma reação no interlocutor, mas logo ele foi especificado, mesmo que meio incerto: “Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha. Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete” (ASSIS, 1888). Com isso, Machado ironicamente demonstra em seu discurso que a abolição não seria suficiente para garantir a dignidade de um escravo alforriado, era preciso ainda oferecer salários dignos de um trabalhador para que eles pudessem conquistar autonomia e ser inseridos na sociedade como cidadãos.

Essa visão é corroborada por Moura (2007, p. 72) ao evidenciar que “Embora alforriado, Pancrácio permanece dependente economicamente de seu senhor até porque poderá andar livremente, embora sua liberdade esteja atrelada aos limites da sua algibeira e de seu ordenado de seis mil reis”. Portanto, a expressão “se andares bem”, significa, se obedecer. Nesse sentido, o que aconteceria era que Pancrácio deveria permanecer escravo, passivo às ordens e maus tratos de seu senhor/patrão. No fragmento se lê:

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu ex-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. (ASSIS, 1888)

Dessa maneira, mesmo livre, mas por causa do “mau humor” do patrão, as agressões físicas continuaram. Com isso Machado denuncia a falta de respeito, as injustiças sociais com relação aos escravos. Assim sendo, o narrador acrescenta:

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre (*Sic*). (ASSIS, 1888).

Ainda ressalta Moura:

Porém, em 19 de maio de 1888, temos uma pseudo-proposta de nova atitude, pois, na verdade, tudo continuará igual. O narrador em seu discurso revela que continuará a desferir petelecos, puxões de orelha, pontapés em Pancrácio, acrescidos dos insultos de besta e filho do diabo. (MOURA, 2007, p. 73)

De tal modo, com a passividade de Pancrácio descrita no trecho, apreende-se que ele não sabia o que era ser livre. E as atitudes agressoras que ele recebia, tanto verbalmente quanto fisicamente, não permitiam que acordasse para sua nova realidade. O pronome “meu” expresso no fragmento supracitado reforça essa tendência. Adverte outra vez Moura:

O tom galhofeiro e leve que Machado utilizou ao longo do texto nos dá a sensação de que o próprio comportamento de desprezo pelo escravo e, ao mesmo tempo, reforço da ideologia paternalista dos senhores resultam na relação dependente senhor/alforriado (ex-escravo). Isto é, embora em tese Pancrácio seja um homem livre, ele ainda tem na sua retaguarda um senhor que poderia monitorar seus passos, suas atitudes e, mais ainda, julgá-lo na antiga perspectiva de senhor de escravo. (MOURA, 2007, p. 73)

E para finalizar a crônica, o literato faz uma crítica aos falsos abolicionistas com o intuito de persuadir pela linguagem o interlocutor e convencê-lo de que os donos de escravos que fossem “puros e verdadeiros políticos” deveriam seguir o exemplo dele:

... que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *ês livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu. (ASSIS, 1888)

Conforme Fiorin:

A finalidade última de todo ato de comunicação, não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatório crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão. (FIORIN, 2008, p. 75)

Do mesmo modo, em todo decorrer do texto observa-se Machado disfarçando as opiniões por meio de um narrador personagem no qual ele utiliza como boca, sempre com ironia sem a qual ele praticamente não sabe esconder e às vezes através de alegorias, que pedem um tipo de leitura proficiente, na qual a crítica do período não estava acostumada. Como ressalta Koch e Travaglia citados por Mussalin e Bentes:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* - o que fica a tona, isto é, o que é explicado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar, uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 266-267)

Logo, constata-se que o discurso Machadiano apresenta mensagens linguísticas com graus diferentes de explicitude que não podem ser previstos apenas com base no sentido literal. Dessa forma, as mensagens linguísticas se manifestam de forma implícita ou explícita.

3.3. A semana – 10 de julho de 1892

O assunto predominante nessa crônica publicada no jornal “A Semana”, datada 10 de julho de 1892, está relacionado com a problemática vivida nas antigas províncias de São Pedro, que na época já se chamava Rio Grande do Sul e do Estado de São Paulo. Contudo para não deixar tais referências explícitas na crônica, Machado de Assis utiliza esses intertextos bíblicos, comparando as situações de conflitos entre as duas províncias com os problemas doutrinários existentes entre os apóstolos Pedro e Paulo que foram narrados nas Escrituras Sagradas.

A pretensão do literato de não dizer tais informações às claras provavelmente esteja relacionada à preocupação de alguma repreensão política na ocasião. Para tanto, Machado de Assis deixa registrada em crônicas informações implícitas, cabendo ao leitor o exercício de desvendá-las. Na prática discursiva, Ilari define mensagens implícitas:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Podem ser consideradas implícitas todas as informações que uma sentença vincule, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas informações precisam ser “inferidas” a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença. (ILARI, 2006, p. 85)

Por conseguinte, esses conflitos ocupavam os noticiários no Rio Grande do Sul, onde havia guerra civil, fruto de uma instabilidade política gerada pelos federalistas. E em São Paulo, onde intensificava as agitações provocadas pela liberação da entrada de imigrantes, em sua maioria Italiana, para trabalharem nas lavouras de café e também aumentavam as insatisfações com questões voltadas para abolição dos escravos. Para o narrador da crônica, essa exclusividade que girava em torno de tais assuntos, sem que as verdades fossem esclarecidas, trazia-lhe certo incômodo e desejo de uma reação brusca, porém, necessária:

Eu, quando vejo um ou dois assuntos puxarem para si todo o cobertor da atenção pública, deixando os outros ao relento, dá-me vontade de os meter nos bastidores, trazendo à cena tão-somente a arraia-miúda, as pobres ocorrências de nada, a velha anedota, o sopapo casual, o furto, a facada anônima, a estatística mortuária, as tentativas de suicídio, o cocheiro que foge, o noticiário, em suma. (ASSIS, 1892)

Essa conduta é produzida pelo senso de justiça do cronista que não lhe permitia ver determinadas situações acontecerem às escondidas e não denunciar. O que ocorria era uma massificação apenas desses conflitos, enquanto as outras problemáticas ficavam encobertas: “É que eu sou justo, e não posso ver o fraco esmagado pelo forte. Além disso, nasci com certo orgulho, que já agora há de morrer comigo. Não gosto que os fatos nem os homens se me imponham por si mesmos. Tenho horror a toda superioridade” (ASSIS, 1892).

Dessa forma, Machado nas entrelinhas e com uma linguagem particular, carregada de significados, descreve a forma como ele avaliava o que ocorria naquele momento, tanto no Rio Grande do Sul quanto em São Paulo, onde na verdade os fortes são os que estavam no poder, ao exercerem de uma forma injusta e autoritária, de maneira que massacrasse os mais fracos. Tomavam decisões que beneficiavam a minoria, que era a classe dominante. Por outro lado, suprimiam a maioria, que era representada pela classe subalterna. A respeito dessa estratégia do autor, Koch evidencia que:

Os objetivos discursivos a que o texto faz referência são apresentados em grande maioria de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais, e enciclopédico e, orientando-se pelo *Princípio da Economia*, não explica as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto

que não existem textos totalmente explícitos, [...]. Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente. (KOCH, 2003, p. 25)

Mesmo impedido de falar, Machado não se aguenta e por intermédio de recursos discursivos utilizados pelo cronista, habilmente denuncia através do narrador: “Ouvi que na câmara surdiu divergência entre a maioria e a minoria, por causa da anistia. A questão rimava nas palavras, mas não rimava nos espíritos. Daí, confusão, difusão, abstenção. Dizem que um jornal chamou ao caso um beco sem saída” (ASSIS, 1892). Logo, o relato do narrador no fragmento acima é referente a um problema ocorrido e que não agradou a muita gente, por isso: “não rima nos espíritos”. Tal expressão foi usada como se a confusão contada na crônica não trouxesse harmonia entre os presentes que participaram da reunião na câmara.

A expressão “beco sem saída”, de certa forma é utilizada com tom de brincadeira nesse trecho, mas também transfere uma ideia irônica de que para tudo dá-se um jeito, principalmente quando a notícia denigre a moral da classe que está no poder: “[...] mas um amigo meu (pessoa dada a aventuras amorosas) diz-me que todo beco tem saída; em caso de fuga, salta-se por cima do muro, trepa-se ao morro próximo, ou cai-se do outro lado. Coragem e pernas. Não entendi nada.” (ASSIS, 1892). Sendo assim, em relação a Machado de Assis, adverte Brayner (1992, p. 412): “[...] o historiador da cidade torna-se o ficcionista da trama das relações semânticas e sintáticas. [...] tudo com o mesmo ar ‘brincalhão’ e ‘cético’ que soube imprimir ao folhetim” (ASSIS, 1892). Com isso, observa-se como as palavras ganham sentido nas mãos do referido cronista dentro no processo de formação discursiva. Em relação à construção de sentido, Orlandi quando cita Pêcheux declara:

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*metaphora*), que elementos significativos passam a se confrontar, de como que se revestem de um sentido. (ORLANDI, 1999, p. 44)

Em seguida o narrador fala de loteria, bilhetes. Por intermédio desses termos, em uma linguagem polissêmica, ele parece se referir aos jornais da época, aos escritores e a censura da imprensa. Então, declara: “Assim é que, por telegrama, sabe-se aqui haver o governador de um estado presidido à extração da loteria. A princípio, cuidei que seria para dignificar a loteria; depois, supus que o ato fora praticado para o fim de inspirar confiança aos compradores de bilhetes.” (ASSIS, 1892). Assim o literato antes de termina a crônica, com a mesma intenção anterior, leva o

interlocutor a penetrar em sua construção discursiva para descobrir que ele escrevia por pseudônimos para não ser censurado: “Desconfiam que não ponho o selo integral aos meus papéis: é verdade (e não sou único)” (ASSIS, 1892).

Além de escrever e utilizar pseudônimos, Machado está sempre os mudando: “[...] mas, além de que revalido sempre o selo, quando é necessário levar os papéis a juízo, a quem prejuízo eu, tirando ao Estado?” (ASSIS, 1892). Portanto, essa era uma forma de escrever, denunciar, sem ser descoberto. Para tanto, Machado utilizou vários pseudônimos. Segundo Brayner (1992, p. 408) “Nesse trânsito por jornais da mais variada tonalidade, Machado excedeu-se no uso constante de pseudônimos, uma das características do jornalismo da época. Foi Lara, Lélío, Malvólio, Job, Eleazar, Sileno, entre outros [...]”. Dessa forma, apesar das desconfianças, como não se tinha como provar nada pela astúcia do cronista, ele não se importava: “Pois desconfiam de mim! São capazes de desconfiar do diabo”. (ASSIS, 1892).

E já no final da crônica, para interromper a produção do texto, com o objetivo de não falar em demasia, encerra: “Creio que começo a escrever no ar e [...]” (ASSIS, 1892). Diante disso, o cronista deixa para o interlocutor o papel de completar o restante do texto, construindo novos sentidos. Isso é confirmado pelo sinal de pontuação usado (reticências), ao significar que ainda há ideias para serem expressas, porém que ficariam no universo discursivo dos não ditos. Então o narrador se silencia. Porém, deve-se levar em consideração que o silêncio também é uma forma de discurso. Orlandi (1992) chama-o de “silêncio imposto”, no qual o regime proíbe certas palavras para se proibir certas construções de sentidos. Contudo, cabe ressaltar que esse silêncio não pressupõe ausência de comunicação, porque o silêncio quase sempre quer dizer algo.

4. Considerações finais

Diante do estudo realizado, percebeu-se que a crônica, é um instrumento de intervenção na sociedade. Foi por intermédio de crônicas que Machado denunciou a permanência dos maus tratos em relação aos negros após a abolição. De tal modo, infere-se que a crônica é um relato fiel às circunstâncias onde todos os elementos tornam-se importantes para transformar o texto em uma unidade significativa.

A gênese da crônica implica conhecimento histórico, seu nascimento está ligado ao folhetim, compreendido aqui como um espaço que

abriga uma série de textos voltados ao entretenimento. A terminologia crônica durante esse período esteve associada a escritos sobre os mais variados assuntos, da política ao teatro, dos eventos sociais aos esportivos, dos acontecimentos do dia a dia ao mundo íntimo de cada autor. Essa miscelânea temática talvez possa ser explicada pelo fato dela ser publicada em um espaço destinado a variedades. A crônica por ser um texto leve, de expressão do cotidiano, tornou-se de fácil adesão ao jornal, era chamada de rodapé. Assim, com a evolução da crônica o folhetim passa a ser seu espaço.

Joaquim Maria Machado de Assis escreveu crônicas fazendo uso de sua grande habilidade de trabalhar com as palavras, ao ultrapassar os limites da censura, sem perder de vista o que pretendia denunciar. Sendo assim, fica evidente por meio da construção de sentido, que o cronista nunca foi omissivo nem passivo frente às injustiças sociais do seu tempo. Logo, acredita-se que a crônica informa muito mais do que as palavras possam traduzir. Através do contexto histórico discursivo, do intertexto e de outros elementos da AD que não foram utilizados aqui, verifica-se que esse gênero textual vai além do arranjo de palavras. Por conseguinte, pode-se dizer que o texto é uma atividade intencional e se desenvolve por meio de uma prática discursiva interacionista, pois o cronista esteve com frequência dialogando com o leitor, buscando uma relação de intimidade, mas também cumplicidade.

O *corpus* deste trabalho privilegiado para apreciação se constituiu de três crônicas. Na primeira, o autor desperta o leitor para a importância desse gênero, pois Machado esperava que os textos dele mexessem com a estrutura social de sua época por intermédio de denúncias. Já na segunda, o literato de forma ficcional denuncia as injustiças sociais contra os escravos, mesmo depois da abolição. Enquanto que na terceira, Machado se encontra indignado com a problemática que ocupava os jornais, deixando de lado outros problemas que também mereciam atenção. Dessa maneira, construíram-se as análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Obra Completa*. Disponível em: <encurtador.com.br/DLV02>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

BRAYNER, Sonia. Machado de Assis: um cronista de quatro décadas. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

transformações no Brasil. Campinas-SP: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 3. ed. São Paulo: Ática S.A., 1993. (Princípios)

_____. *Elementos de Análise do discurso*. 14. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

ILARI, Rodolfo. Implícito I e II. In: *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-100

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção de sentido*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA, Eloísa da Silva. *Novos olhares, novas leituras das crônicas de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade*. 2007. Tese. (Doutorado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 10 de Janeiro 2016. Disponível em: < encurtador.com.br/kGMU2>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Análise do Discurso. In: *Introdução à Linguística: domínio e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-85

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Tattiana. *A crônica política no Brasil – um estudo das características e dos aspectos históricos a partir da obra de Machado de Assis, Carlos Heitor Cony e Luis Fernando Veríssimo*. Disponível em: <encurtador.com.br/amvBG>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

TRAVAGLIA. O texto e o discurso. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000. p. 89

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**DIÁLOGOS ENTRE FILOLOGIA E ARQUIVÍSTICA:
ACERVOS DE DRAMATURGOS BAIANOS**

Rosa Borges (UFBA)
borgesrosa66@gmail.com

RESUMO

Pretende-se, neste artigo, dar notícias sobre o trabalho com os acervos de dramaturgos, que produziram na Bahia no período da ditadura militar (1964 a 1985). No campo da filologia, a partir das práticas filológica e arquivística, buscou-se reunir e organizar os materiais que integram os acervos de dramaturgos baianos, tais como, textos teatrais censurados e documentação paratextual (matérias de jornal, entrevistas, documentos censórios, entre outros), considerando suas múltiplas facetas de documento, testemunho e monumento, para apresentá-los, em um arquivo digital, sob a forma de dossiês, edições e estudos crítico-filológicos na caracterização de uma dramaturgia censurada. Os trabalhos acadêmicos desenvolvidos trazem como resultado a construção do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC) e evidenciam a relevância do diálogo entre a Filologia e a Arquivística no tratamento dado aos textos e aos arquivos como lugares de memória.

Palavras-chave:

Arquivística. Filologia. Acervos de dramaturgos.

1. Práticas filológica e arquivística

A filologia dialoga com vários campos do conhecimento, mantendo com eles uma relação disciplinar interativa. O trabalho filológico, em perspectiva histórica e crítica, parte das fontes primárias e de outros materiais que façam alusão aos textos a serem editados. Recuperar e atualizar tais textos requer do filólogo, arquivista e editor, uma prática interpretativa, valendo-se dos mais diversos métodos críticos. O Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET), através da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), desenvolve modelos editoriais que trazem à cena a produção de escritores/dramaturgos baianos, ou de escritores que viveram na Bahia. Ao filólogo cabe, além da tarefa de “guardar” o patrimônio escrito, artístico e cultural, agir na recuperação, restauração, conservação, edição e estudo de textos (testemunhos-documentos-monumentos) (SANTOS, 2007). Trata-se de uma ação crítico-interpretativa do filólogo que propõe para os textos estudados novos sentidos, novas leituras, bem como sua inserção no panorama de determinada literatura.

Ao fazer interagir no campo da filologia, as práticas filológica e arquivística, investigam-se os materiais reunidos e organizados nos acer-

vos em “suas múltiplas facetas – de *testemunho* do processo de criação textual [e da ação de diferentes agentes sociais e culturais], de *monumento* integrante do património cultural, e de *documento* das marcas físicas do autor nos seus materiais de trabalho [e de outros sujeitos que atuam na materialidade textual]” (DUARTE, 2007, *on-line*, grifo do autor). O texto, nesse lugar, será tomado para estudo em seu contexto de produção, transmissão, circulação e recepção, analisado em sua multiplicidade e instabilidade (BORGES, 2012). Atualmente, trabalha-se na organização de um arquivo digital que reunirá os diferentes acervos dos dramaturgos para colocá-los dentro de uma dinâmica que permitirá o acesso aos textos e que fará a informação circular a propósito do teatro baiano no período da ditadura militar.

No Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC¹¹), serão dispostos textos teatrais (quando autorizada sua divulgação), matérias de jornais (relativas ao teatro e à censura), documentação censória, entrevistas (com a devida autorização), e os trabalhos que tiveram como objeto de investigação os textos teatrais censurados: trabalho de conclusão de curso (TCC), dissertação, tese, artigos, livros, comunicações em eventos acadêmicos e científicos. O ATTC se constrói a partir de materiais que se encontram em acervos¹² provenientes de diferentes instituições e também de acervos pessoais. Os documentos foram digitalizados, capturados através da fotografia ou da escanerização, e tiveram suas imagens tratadas para fins de arquivamento, fazendo-se a indexação e catalogação dos mesmos.

Os acervos que deverão compor o ATTC serão identificados pelos dramaturgos, ACERVO DEOLINDO CHECCUCCI (ADC), ACERVO JOÃO AUGUSTO (AJA), ACERVO NIVALDA COSTA (ANC), e assim por diante. Todos os acervos integrarão o fundo **Textos Teatrais Censurados – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (TTC-ILUFBA)**. Cada documento do ATTC, em cada um de seus acervos, será agrupado conforme as séries: **01 Produção intelectual, 02 Publicações na imprensa e em diversas mídias, 03 Documentação censória, 04 Esboços, notas e rascunhos, 05 Documentos audiovisuais e**

¹¹ Tal arquivo será hospedado no site <<http://www.textoecensura.ufba.br>>.

¹² Acervos de onde provêm os textos teatrais: Espaço Xisto Bahia (Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia), Teatro Vila Velha (atualmente, *Nós, por exemplo* – Centro de Documentação e Memória), Escola de Teatro da UFBA e Teatro Castro Alves, Arquivo Nacional, de Brasília, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) – Seção Teatro.

digitais, 06 Correspondência, 07 Memorabilia, 08 Adaptações e traduções, 09 Estudos e 10 Varia. Em cada série, destacam-se subséries. Com o intento de possibilitar o acesso, a consulta e divulgação dos materiais reunidos no ATTC, fundo TTC-ILUFBA, prepara-se ainda como instrumento de pesquisa um **Inventário**.

No ATTC, tem-se uma relação de aproximadamente sessenta dramaturgos, até a presente data, entre baianos e pessoas que viveram e produziram na Bahia no período em questão, a saber: Acyr Castro, Ademário Ribeiro, Alexandre Gazineo, Aninha Franco, Anselmo Serrat, Antonio Cerqueira, Antônio Mendes, Ariovaldo Matos, Armando Bião, Bemvindo Sequeira, Bráulio Tavares, Cleise Mendes, Deolindo Checucci, Dias Gomes, Eduardo Cabús, Edvaldo Carneiro e Silva, Emília Biancardi Ferreira, Fernando Conceição, Filinto Coelho, Francisco Ribeiro Neto, Franklin de Cerqueira Machado, Gideon Rosa, Gil Santana, Guido Guerra, Haydil Linhares, Ildásio Tavares¹³, João Augusto, João Ubaldo Ribeiro, José Araripe, José Carlos Barros, José Nivaldo Farias, José Possi Neto, Jurandyr Ferreira, Jurema Penna, Lia Robatto, Luciano Diniz Borges, Luiz Marfuz, Mabel Veloso, Manoel Lopes Pontes, Marcio Meirelles, Maria da Conceição Paranhos, Nivalda Costa, Nonato Freire, Ricardo Liper, Ricardo Ottoni, Rô Reyes, Rogério Menezes, SylioBoccanera Junior, Vieira Neto, Walter Seixas Junior, Yumara Rodrigues, entre outros. Contam-se os autores que produziram seus próprios textos e também os que realizaram adaptações e traduções.

A construção de um dossiê arquivístico para cada um dos 60 dramaturgos que integram o ATTC abre espaço para a pesquisa filológica no que tange à massa textual, à memória cultural, possibilitando um vasto campo de leituras críticas que permitem falar do texto teatral produzido na Bahia no período da ditadura militar e submetido ao exame censório, esclarecendo ser ele *testemunha* daquela realidade brasileira, portanto, a base sobre a qual serão construídas, a seguir, algumas leituras a propósito da cena dramaturgica baiana sob censura.

¹³ Atualmente, integro outro Projeto de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Evelina Hoisel, **Acervos de Escritores Baianos**, no qual me ocupei da produção dramaturgica de Ildásio Tavares no acervo Lugares de Memória, que se encontra na Biblioteca Reitor Macedo Costa da UFBA.

2. *Dramaturgia censurada*¹⁴

Recorta-se, dessa massa textual que constitui o ATTC, o texto teatral, escrito ou adaptado por dramaturgos baianos ou que viveram na Bahia no período da ditadura militar, de 1964, ano do Golpe militar, a 1985, ano das eleições diretas para Presidente da República. Tais textos constituem-se em testemunhos de uma sociedade que viveu sob os auspícios da repressão, da ação severa da Censura Federal. Além da elaboração de edições para que os textos editados possam ser lidos e encenados, o filólogo ocupa-se do texto teatral, considerando-o como documento, social, ideológico, histórico, literário e cultural, que compõe a memória do teatro na Bahia no cenário da ditadura militar, bem como a memória da própria ditadura. Reconhece-se, pois, aqui, o texto teatral, em sua condição literária, como uma entidade monumental.

A partir dos documentos do ATTC, destacam-se alguns registros da dramaturgia produzida na Bahia nos anos de chumbo de nossa história mais recente, sobretudo na década de 70, período mais expressivo no que tange às produções teatrais e também à ação da Censura. Identificam-se, nos referidos documentos, em sua materialidade, “pistas” deixadas na escritura e nos cortes, e, desse modo, atualiza-se a memória do oprimido, da classe teatral, marcada pela tortura, pela prisão arbitrária e pela repressão; e a memória do repressor, dos censores, que, em nome da moral e dos bons costumes e da segurança nacional, conforme determinava a Lei nº 5.536,¹⁵ de novembro de 1968, limitavam a criatividade dos artistas durante o regime ditatorial.

Como afirma Le Goff (2003),

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que

¹⁴ Parte do texto que aqui se encontra toma por base o texto publicado nos Cadernos do CNLF, intitulado *Texto e memória: edição e estudo de textos teatrais* (SANTOS, 2008). As características atinentes à dramaturgia censurada (carimbos, cortes, relação de dramaturgos e suas produções, etc.) estão postas no primeiro capítulo do livro *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia*, publicado pela EDUFA em 2012, e que se encontra disponível no site do repositório institucional da universidade: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>.

¹⁵ A Lei 5.536, de 21 de novembro de 1968, dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas e cria o Conselho Superior de Censura, bem como dá outras providências.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dura, e o testemunho, o ensinamento, (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. [...] (LE GOFF, 2003, p. 537-8)

Na esteira do que diz Le Goff, o texto teatral produzido na sociedade daquela época é, para o filólogo, um tecido que se constrói de diferentes elementos, a várias **mãos** – nos textos estudados, em especial, **as do autor** e **as do censor** – e, nele, observam-se as determinantes históricas que modelam os estudos históricos e culturais, como testemunho, que se evidencia na articulação entre o histórico e o literário, e como documento/monumento que fixa e atualiza, enquanto memória, a história de um povo em um período de repressão. Assim, é “preciso que cada documento seja recuperado, estudado, criticado, arquivado, publicado de forma a tornar a história uma forma de resistência” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 16), quebrando o silêncio que se instaurou durante décadas.

Considerando que os textos teatrais censurados foram produzidos em uma época de grandes enfrentamentos, entre o gritar e o calar, entre a voz e o silêncio, no que concerne a aspectos vários – cultural, artístico, ideológico – sua investigação levaria em conta todos os setores da sociedade: o social, o político, o religioso, o cultural e o artístico. Tais textos eram encaminhados à Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP) do Departamento de Polícia Federal (DPF), em Brasília, para serem submetidos à censura prévia. Para estes textos, eram emitidos um Certificado de Censura que trazia a classificação quanto à idade, ao gênero e à linguagem, podendo a encenação ser liberada ou vetada, a justificativa de impropriedade, o prazo de validade, 05 anos, a indicação das páginas onde se registram os cortes, marcados, nos textos, pelo uso de carimbos com as seguintes inscrições: COM CORTES, CORTE. A emissão do certificado estava condicionada ao exame do ensaio geral, e o certificado somente teria validade se acompanhado do “*script*” devidamente carimbado pela DCDP-DPF. De posse desse “*script*”, o censor ou a comissão de censores constituída fiscalizava os ensaios e até mesmo sessões dos espetáculos ao longo da temporada de apresentação.

Nos textos teatrais, vozes, de denúncia, de defesa dos interesses de uma coletividade, de luta, se levantam; outras, cerceiam, dominam, vetam, sufocando, abafando, calando os clamores de liberdade de expressão. Alguns dramaturgos, comprometidos com seu papel dentro do teatro, de caráter sociológico e ideológico, como João Augusto Azevedo, são mais atuantes, ao fazer desta arte uma forma de resistência; outros,

sutilmente, tentavam sobreviver, driblando a ação dos órgãos censórios. A censura promovida pelo regime militar “foi implacável, cortando, mutilando, tirando o sentido da frase e, às vezes, da peça”¹⁶. Os censores, pautando-se nos termos da lei nº 5.536, do decreto n. 20.493-46¹⁷ e do decreto-lei nº 1.077-70¹⁸, vetavam palavras e/ou expressões, passagens dos textos, por, segundo eles, nos pareceres que emitiam, atentar contra o regime vigente, mas, sobretudo, por atentar contra a família brasileira, a moral e os bons costumes, ser ofensivo às coletividades ou às religiões, entre outros motivos que justificavam sua prática censória. No entanto, vê-se também, por outro lado, a literatura e o teatro como instrumentos de luta e como formas de resistência.

Para o dramaturgo, o texto, além de criação, de obra de arte, é também o espaço, nesta época, para a denúncia, para a crítica ao período de maior repressão política, à forma de governo, seus sistemas, suas ideologias, sua constituição. Para o censor, portanto funcionários do governo, concursados, serviam eles a uma causa, zelavam pela moral e os bons costumes e também para que ideologias contrárias às do governo não chegassem até a população. Assim, o que o dramaturgo expõe através de seu texto apresenta valores ideológicos diferentes daqueles que o censor manifesta através dos cortes.

3. *Vozes dos acervos*

Os materiais dos acervos trazem informações que permitem avivar a memória da sociedade brasileira para um dos períodos mais violentos da História do Brasil, e, em particular, da Bahia, o da ditadura militar e seus efeitos sobre a dramaturgia, tanto no que diz respeito aos espetáculos quanto aos textos produzidos no referido período (1964-1985). O GEET tem desenvolvido estudos e edições críticas, interpretativas, sinóptico-críticas, genéticas, fac-similares e hiperedições. Tais práticas editoriais, bem como as leituras crítico-filológicas, estão desenvolvidas nas dissertações e teses¹⁹ que tiveram por objeto de estudo os textos teatrais

¹⁶ Bemvindo Sequeira em e-mail a Ludmila Antunes (16 de março de 2007).

¹⁷ Decreto, datado de 24 de janeiro de 1946, que aprova o Regulamento do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento Federal de Segurança Pública.

¹⁸ Decreto, datado de 26 de janeiro de 1970, que dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º., parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil.

¹⁹ Tais trabalhos podem ser consultados no banco dissertações e teses da UFBA, através dos sites: <https://repositorio.ufba.br/ri/> e <https://ppglitcult.lettras.ufba.br>.

censurados. O trabalho realizado com o texto teatral possibilitou aos integrantes do referido Grupo refletir sobre a práxis editorial, propondo edições que pudessem contemplar todas as versões do texto, em uma perspectiva pragmática, de preferência em meio digital, dispondo os fac-símiles, transcrevendo cada um dos testemunhos, identificando as modificações genéticas e/ou marcas deixadas por outros agentes/atores sociais, para registrá-las em aparatos e interpretá-las, dando conta da história do texto, através de arquivo hipertextual (eletrônico), conforme propõe Urbina et al. (2005), por meio de três categorias de edição: a fac-similar digital, a diplomática/documental e a *variorum* eletrônica (URBINA, 2005). Através de um Arquivo Hipertextual, exibem-se dossiês e edições, fazendo interagir textos, imagens, vídeos e *links* para *sites*.

O uso das novas tecnologias proporcionou ao filólogo construir o trabalho editorial e interpretativo de uma forma integrada e relacional, permitindo-lhe elaborar e compartilhar suas leituras por meio das tessituras que o meio digital engendra, com o propósito de dar ao conhecimento do público leitor o(s) texto(s) produzido(s) e transmitido(s) pelas vias da cultura e da sociedade e a leitura crítico-filológica dos mesmos. Os quadros²⁰ dispostos a seguir irão ilustrar os estudos já realizados no âmbito da pesquisa da ETTC. Através dos trabalhos relacionados (dissertações (10) e teses (8))²¹, têm-se perspectivas editoriais e abordagens críticas definidas em conformidade com cada dossiê preparado pelo pesquisador (SANTOS, 2014; 2015). Primeiro, listam-se as dissertações:

Quadro 1: Dissertações.

	Título/Autoria	Edições	Estudos crítico-filológicos
1.	<i>A Dramaturgia de João Augusto: edição crítica de textos produzidos na época da ditadura militar</i> , por Ludmila Antunes de Jesus	Crítica	Estudo do teatro de cordel

²⁰ Os quadros apresentados em trabalho anterior (SANTOS, 2015) foram aqui atualizados.

²¹ Tais trabalhos estão comentados e listados em quadros, conforme modelos editoriais empreendidos no âmbito do Grupo de Pesquisa, sob minha coordenação, nos trabalhos apresentados no **IX Seminário de Estudos Filológicos, Experiências e descentramentos epistemológicos na prática filológica**, realizado em 2018, em Salvador-Brasil, e no **XXIX Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (CILPR), A prática filológica na edição de textos modernos**, realizado em 2019, em Copenhague-Dinamarca, respectivamente.

XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

	(2008)		
2.	<i>Três fios do bordado de Jurema Penna: leituras filológicas de uma dramaturgia baiana</i> , por Isabela Santos de Almeida (2011)	Fac-similar, crítica e interpretativa em suporte papel e digital	Processo de construção do texto teatral por Jurema Penna, a partir da leitura das variantes e do uso da citação como operador de intertextualidade
3.	<i>Os manuscritos de Cândido ou O Otimismo – o herói de todo caráter, uma adaptação de Cleise Mendes: leituras do processo de criação e proposta de edição genética</i> , por Eduardo Silva Dantas de Matos (2011)	Genética	Estudo do processo criativo
4.	<i>Aprender a nada-r e Anatomia das feras</i> , de Nivalda Costa: processo de construção dos textos e edição, por Débora de Souza (2012)	Fac-similar e crítica em suporte papel e digital	Estudo do processo de construção dos textos
5.	<i>Edição de texto e estudo da linguagem proibida em Malandragem made in Bahia</i> , de Antonio Cerqueira, por Williane Silva Corôa (2012)	Fac-similar e interpretativa em suporte papel e digital	Estudo da linguagem proibida
6.	<i>Da trama do arquivo à trama detetivesca de Irani ou As interrogações</i> , de Ariovaldo Matos: leitura filológica do arquivo e edição do texto, por Mabel Meira Mota (2012)	Fac-similar e interpretativa em suporte papel e digital	Estudo do arquivo: Filologia e Arquivística
7.	<i>O desabrochar de uma flor em tempos de repressão: edição e crítica filológica de Apareceu a Margarida</i> de Roberto Athayde, por Fabiana Prudente Correia (2013)	Fac-similar e sinóptico-crítica (prezi) em suporte papel e digital	Estudo das metáforas para a ditadura
8.	<i>Edição e Crítica Filológica de Pau e Osso S/A do Amador Amadeu: o teatro amador em cena</i> , por Carla Ceci Rocha Fagundes (2014)	Interpretativa	Estudo do teatro amador e estudo crítico dos processos de produção, transmissão e circulação do texto
9.	<i>Manual de construção</i> , a	Genética	Estudo do processo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	<i>arquitetura poética de João Augusto: edição genética e estudo crítico</i> , por Liliam Carine da Silva Lima (2014)		criativo (relação arquitetura e literatura)
10.	<i>Bemvindo Sequeira e a cena política nas tramas de Me segura que eu vou dar um voto: edição e crítica filológica do texto teatral</i> , por Hugo Leonardo Pires Correia (2014)	Fac-similar e interpretativa em suporte papel e digital	Estudo da cena política na Bahia e no Rio de Janeiro na trama do texto

A seguir, apresentam-se as teses:

Quadro 2: Teses.

	Título/Autoria	Edições	Estudos crítico-filológicos
1.	<i>Nas tramas de Greta Garbo, quem diria, acabou no Irájá: crítica filológica e estudos de sexualidades</i> , por Arivaldo Sacramento de Souza (2014)	Fac-similar e sinóptico-crítica em suporte papel e digital (Arquivo hipertextual)	Estudo teórico-crítico sobre a prática filológica e sobre sexualidades
2.	<i>Teatro de cordel de João Augusto entre arquivo(s), edição e estudos</i> , por Ludmila Antunes de Jesus (2014)	Interpretativa em suporte papel e interpretativa, diplomática e fac-similar em suporte digital (Arquivo hipertextual)	Estudo do teatro de cordel (processo de adaptação do folheto ao texto teatral)
3.	<i>O manuscrito autógrafo e suas rasuras: autoria, subjetividade e edição</i> , por Eduardo Silva Dantas de Matos (2014)	Genética	Estudo teórico acerca dos papéis do editor (as escolhas do filólogo produzem outras edições e outras facetas/imagens do sujeito autor)
4.	<i>A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna</i> , por Isabela Santos de Almeida (2014)	Fac-similar digital, sinóptica e crítica (hipermídia) (Arquivo hipertextual)	Estudo das práticas de edição em suporte eletrônico e edições digitais: crítica filológica nas tessituras digitais

XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5.	<i>Filologia e Arquivística em tempos digitais: O arquivo hipertextual e as edições de A Escolha Ou O Desembestado de Ariovaldo Matos</i> , por Mabel Meira Mota (2017)	Fac-similar digital, sinóptica, interpretativa em suporte papel e digital (hipermídia)(Arquivo hipertextual:	Estudo da interface entre edição e arquivo pessoal; construção de uma (auto)biografia mediada
6.	<i>Filologia e Humanidades Digitais no estudo da dramaturgia censurada de Roberto Athayde: acervo e edição de Os Desinibidos</i> , por Fabiana Prudente Correia (2018)	Fac-similar digital e sinóptico-crítica hipermídia (Hiperedição: dossiê arquivístico e edições) ²³	Estudo do arquivo como lugar de memória e a relação Filologia e Humanidades Digitais e suas implicações na prática editorial
7.	<i>DeolindoCheccucci e o teatro infantil baiano no contexto da ditadura militar: arquivo, edição e estudo crítico-filológico</i> , por Carla Ceci Rocha Fagundes (2019)	Fac-similar digital e interpretativa em suporte papel e digital (hipermídia) (Arquivo hipertextual: dossiê arquivístico e edições) ²⁴	Estudo sobre o teatro infantil na Bahia e organização do Acervo DeolindoCheccucci (ADC), com foco na dramaturgia infantil
8.	<i>Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico</i> , por Débora de Souza (2019)	Fac-similar digital, crítica, interpretativa e sinóptico-crítica hipermídias (Arquivo hipertextual: dossiê arquivístico e edições) ²⁵	Estudo sobre a relação poder e espaço nos textos selecionados, delineando a atuação da dramaturga e organização do Acervo Nivalda Costa (ANC)

Para além dos trabalhos acadêmicos, destaca-se ainda a publicação, em 2012 pela EDUFBA, do livro *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia*²⁶, no qual são trazidos os resultados da pesquisa realizada no período de 2006 a 2009. Outro livro, também publicado em 2012, pela editora Quarteto, *Edição de texto e crítica filológica*, traz a metodologia editorial aplicada aos textos teatrais censurados por Isabela Almeida, Eduardo Matos e Arivaldo Sacramento (BORGES *et al.*, 2012).

²² Consultar site: <http://www.ariovaldomatos.com> (acesso restrito).

²³ Consultar site: <http://www.acervorobertoathayde.com> (acesso restrito).

²⁴ Consultar site:<http://www.acervodeolindocheccucci.com> (acesso restrito).

²⁵ Consultar site:<http://www.acervonivaldacosta.com> (acesso restrito).

²⁶ Consultar o livro no site: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nos referidos trabalhos, dissertações, teses e livros, foram editados e estudados os textos dos seguintes dramaturgos:

Quadro 3: Relação de dramaturgos e textos editados e estudados²⁷.

DRAMATURGOS	TEXTOS EDITADOS E ESTUDADOS
Ademario Ribeiro	<i>Cenas na Ceia ou Ritual do cotidiano</i>
Amador Amadeu (Rogério Menezes) – Grupo de Teatro	<i>Pau e Osso S/A</i>
Antônio Cerqueira	<i>Malandragem made in Bahia</i>
Ariovaldo Matos	<i>A Escolha ou O Desembestado</i> <i>Irani ou As Interrogações</i>
Bemvindo Sequeira	<i>Me segura que eu vou dar um voto</i>
Cleise Mendes	<i>Cândido ou O Otimismo – o herói de todo caráter (edição genética (fragmentos))</i>
Deolindo Checcucci	<i>A Bela e a Fera</i> <i>A Galinha dos ovos de ouro</i> <i>A Roupa nova do rei</i> <i>Julinho contra a bruxa no espaço</i> <i>Um dia, um sol</i> <i>Um, dois, três alegria</i>
Fernando Melo	<i>Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá</i>
João Augusto	<i>A Chegada de Lampião no inferno</i> <i>Antônio, meu santo</i> <i>As bagaceiras do Amor</i> <i>Felismina Engole-Brasa</i> <i>O exemplo edificante de Maria Nocaute</i> <i>ou Os valores do homem Primitivo</i> <i>O marido que passou o cadeado na boca da mulher</i> <i>Quem não morre num vê Deus</i> <i>Manual de Construção (poema inacabado)</i>
Jurema Penna	<i>Auto da barca do rio das lágrimas de Irati</i> <i>Bahia livre exportação</i> <i>Iemanjá – rainha de Aiocá</i> <i>Negro amor de rendas brancas</i> <i>O bonequeiro Vitalino ou Nada é impossível aos olhos de Deus e das crianças</i>
Nivalda Costa	<i>Anatomia das feras</i> <i>Aprender a nadar</i> <i>Casa de cães amestrados</i> <i>Ciropédia ou A iniciação do príncipe, O pequeno príncipe</i> <i>Glub! Estória de um espanto</i>

²⁷ Consultar as edições nas páginas do Repositório Institucional da UFBA e do PPGLitCult: <https://repositorio.ufba.br/ri/> e <https://ppglitcult.lettras.ufba.br>.

	<i>Vegetal vigiado</i>
Roberto Athayde	<i>Apareceu a Margarida</i> <i>Os Desinibidos</i>

Finalmente, a prática dos diferentes pesquisadores tem feito repensar o trabalho de edição de textos no que se refere ao tratamento dado às múltiplas versões de um texto até a sua fixação, quando for o caso. Além disso, várias áreas do conhecimento estão em profícuo diálogo na filologia editorial e mostram como o filólogo, na contemporaneidade, evidencia suas escolhas e assume uma atitude crítica e interessada em relação ao objeto de estudo.

4. *Palavras finais*

Como se pode observar, a partir do diálogo entre as práticas filológica e arquivística, o labor filológico se concretiza para além da edição de textos. São os comentários, em uma abordagem crítico-hermenêutica, que costumam as leituras construídas a partir da materialidade, avançando-se pela discursividade dos textos, restituindo os sentidos que foram modificados ao longo do tempo, em cada tradição textual, trazendo à cena temas, como: os sujeitos arquivados, os sujeitos (autor, escritor e leitor) que se constroem no arquivo e nos textos, respectivamente; os bastidores da criação e editoriais; os eventos sociais e históricos que se materializam na construção do texto; os efeitos da censura nos textos e na sociedade (contexto sócio-histórico), entre outros. Explorar a relação entre filologia e arquivística faz-se pertinente para o exercício da práxis filológica que demanda organização dessa massa documental e seu manuseio para estudo e edição do texto teatral censurado (texto teatral e documentação acessória ou paratextual e documentos da gênese textual). Nessa perspectiva conciliatória entre os dois campos do saber, o resultado da pesquisa filológica, até o momento empreendida, traz para um novo circuito de leitura os textos editados que integram os acervos de dramaturgos baianos, a partir do da construção de um Arquivo Hipertextual que disponibiliza os dossiês e as edições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de. *A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna*. 2014. 321 f. 2 v. (um volume em site). Tese (Doutorado) – Instituto de Letras,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

_____. *Três fios do bordado de Jurema Penna: leituras filológicas de uma dramaturgia baiana*. 2011. 246 f. + CD. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BORGES, Rosa *et al.* *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

_____. Entre acervos, edição e crítica filológica. In: *XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 16., 2012, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF* (CiFEFiL). Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. v. 16. n. 4, t. 1. p. 515-24, 2012.

BRASIL. Lei nº 5.536, de 21 de novembro de 1968. Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 de nov. 1968. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/censuraconselhosuperior.htm>. Acesso em: 17 jul. 2005.

CORÔA, Williane Silva. *Edição de texto e estudo da linguagem proibida em Malandragem Made in Bahia, de Antônio Cerqueira*. 2012. 200 f. + CD. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CORREIA, Fabiana Prudente. *Filologia e Humanidades digitais no estudo da dramaturgia censurada de Roberto Athayde: acervo e edição de Os Desinibidos*. 2018. 348 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

_____. *O desabrochar de uma flor em tempos de repressão: edição e crítica filológica de Apareceu a Margarida, de Roberto Athayde*. 2013. 216 f. + DVD. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORREIA, Hugo Leonardo Pereira. *Bemvindo Sequeira e a cena política nas tramas de Me segura que eu vou dar um voto: edição e crítica filológica do texto teatral*. 2014. 216 f. + DVD. Dissertação (Mestrado) –

Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DUARTE, Luiz Fagundes. As mãos da escrita. In: DUARTE, Luiz Fagundes; OLIVEIRA, António Braz de (Org.). *As mãos da escrita*: 25º. Aniversário do Arquivo de Cultura Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2007. Disponível em <http://www.bnportugal.pt/agenda/maos-da-escrita/bnp-maos-da-escrita.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2017. Texto de abertura [<http://purl.pt/13858/1/abertura/maos-escrita.html>].

FAGUNDES, Carla Cecí Rocha. *Deolindo Checcucci e o teatro infantil baiano no contexto da ditadura militar*: arquivo, edição e estudo crítico-filológico. 2019. 307f. + volume digital. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

_____. *Edição e crítica filológica de Pau e Osso S/A do Amador Amadeu*: o teatro amador em cena. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>.

JESUS, Ludmila Antunes de. *Teatro de cordel de João Augusto entre arquivo(s), edição e estudos*. 2014. 177 f. + 1 DVD. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

_____. *A Dramaturgia de João Augusto*: edição crítica de textos produzidos na época da ditadura militar. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. de Irene Ferreira *et al.* 5. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.

LIMA, Liliam Carine da Silva. *Manual de construção, a arquitetura poética de João Augusto: edição genética e estudo crítico*. 2014. 207f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2014.

MATOS, Eduardo S. Dantas. *O manuscrito autógrafo e suas rasuras: autoria, subjetividade e edição*. 2014. 202f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Os manuscritos de Cândido ou O Otimismo – o herói de todo caráter, uma adaptação de Cleise Mendes: leituras do processo de criação e proposta de edição genética*. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MOTA, Mabel Meira. *Filologia e Arquivística em tempos digitais: o arquivo hipertextual e as edições filológicas de A Escolha ou o Desembestado de Ariovaldo Matos*. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

_____. *Da trama do arquivo à trama detetivesca de Irani ou As Interrogações, de Ariovaldo Matos: leitura filológica do arquivo e edição do texto*. 2012. 220 f. + DVD. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a Filologia em diálogo com a Literatura, a História e o Teatro*. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Arquivo e edição digital no campo da Filologia. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 18., 2014, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF: CiFEFil*, v. 18, n. 5, p. 110-22, 2014.

_____. Edição e estudo do texto teatral censurado: uma visão panorâmica da crítica filológica. In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 19., 2015, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF: CiFEFil*, v. 19, n. 5, p. 107-24, 2015.

_____. Literatura, teatro e história: o texto em cena. In: *Seminário de Estudos Filológicos*, 2., 2007, Feira de Santana, Bahia. *Anais...* Salvador: Quarteto, p. 71-82, 2007.

_____. Texto e memória: edição e estudo de textos teatrais censurados. In: VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 11., 2007. Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF: CiFEFil*, v. 11, n. 6, p. 88-102, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *História, Memória, Literatura: O Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas-SP: UNICAMP, 2003.

SOUZA, Arivaldo Sacramento. *Nas tramas de Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá: crítica filológica e estudo de sexualidades*. 2014. 358 f. + DVD. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-

Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, Débora de. *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico*. 2019. 449f + volume digital. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

_____. *Aprender a nada-r e Anatomia das feras, de Nivalda Costa: processo de construção dos textos e edição*. 2012. 251 f. + CD. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

URBINA, Eduardo *et al.* Humanidades digitais, crítica textual y la edición *variorum* electrónica del Quijote (EVE DQ). AISPI. *Actas XXIII* (2005)... p. 223-35. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/21/I_20.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÃO ACERCA DO
USO DAS FORMAS PRONOMINAIS *EU* E *MIM* NO PORTU-
GUÊS FALADO EM DOURADOS, SOB O VIÉS DOS ESTUDOS
SOCIOLINGUÍSTICOS**

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza@uems.br

Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)

cteno@uol.com.br

Sandra Espíndola (UEMS)

sandraesp@uems.br

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar o uso dos pronomes pessoais *eu* e *mim*, na função de sujeito e suas variantes “para eu” e “para mim”, além de possíveis desvios linguísticos referentes a esse uso na fala de informantes da região de Dourados-MS. Para a constituição do *corpus* da pesquisa foram realizadas entrevistas com doze falantes, sendo seis do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades variáveis, contemplando as faixas etárias de 18 a 23, 24 a 30 e acima de 31 anos, além do nível de escolaridade em não graduado e graduado, para traçar o perfil e o falar espontâneo dessas pessoas, no sentido de verificar quais fatores linguísticos e extralinguísticos podem interferir no uso desse fenômeno linguístico no momento da conversação, Marcuschi (2008), uma vez que sabemos que a fala é espontânea, natural, Labov (2008) e que ao falar não obedecemos a certas normas gramaticais, muito pelo contrário, nos afastamos delas, Bagno (2012), dependendo da situação em que nos encontramos na interação face a face, Marcuschi (2006). A metodologia utilizada foi a da sociolinguística variaçãoista, Labov (2008) que entende a variação como um fenômeno inerente a todas as línguas vivas e em processo de transformação. Os resultados obtidos confirmam que, ao falar, as mulheres cometem menos desvios que os homens, uma vez que elas tendem a cuidar mais da sua fala, fato corroborado pelos estudos de Mollica e Braga (2015), Paiva (2015), Bueno (2003) e outros. Assim, diante dos resultados elencados, é possível inferir que o ensino contribui satisfatoriamente para que o falante cometa menos desvios linguísticos no uso de “para eu” e “para mim” e no emprego dos pronomes pessoais *eu* e *mim*, na função de sujeito, no português falado em Dourados-MS, fato que mostra que a escola tem cumprindo o seu papel de agente de letramento (SOARES, 2017).

Palavras-chave:

Variação linguística. Variação social.

Formas pronominais do português brasileiro.

1. Introdução

O presente estudo parte da observação do uso cotidiano da língua portuguesa falada por informantes da região de Dourados, Mato Grosso

do Sul, visando detectar a utilização das formas pronominais pessoais *eu* e *mim* e os possíveis desvios linguísticos nas variantes “*para eu*” e “*para mim*” na função de sujeito no falar espontâneo desses falantes, principalmente em relação ao falante ingressante e/ou concludente em/de cursos superiores, uma vez que se exige de jovens egressos e de trabalhadores, de modo geral, uma forma de falar o mais próximo possível da modalidade padrão da língua, pois estes jovens ao saírem dos bancos universitários pleitearão uma vaga em um mercado de trabalho bastante exigente com relação aos padrões linguísticos de uso da língua em situações reais de interação verbal.

Pretende-se, ainda, verificar até que ponto os falantes selecionados se prendem às regras gramáticas, prescritas pelas gramáticas normativas, com relação ao uso do fenômeno linguístico em estudo, ou se desviam delas em seus atos espontâneos de fala, uma vez que todos se comunicam, porém nem sempre fazem uso da norma padrão estabelecida pelas gramáticas. Para a concretização desses objetivos, foram realizadas entrevistas *in loco* com universitários e com pessoas que já concluíram o ensino superior e disputam ou disputaram uma vaga no mercado de trabalho, totalizando doze informantes, sendo seis homens e seis mulheres, com nível de escolaridade variando entre não graduado e graduado e faixas etárias distintas, contemplando faixas entre 18 a 23, 24 a 30 e pessoas com idade acima de 31 anos, com vistas a traçar o perfil e o falar espontâneo desses sujeitos.

Como embasamento teórico, foram seguidos os preceitos de estudiosos da língua e dos estudos de linguagem como: Cegalla (2005), Mollica e Braga (2015), Bechara (2007), Bueno (2003), Simka (2001), Infanti (1997), Labov (2008/1983), Marcuschi (2008/2006) e outros de significativa importância para a pesquisa, com relação ao uso das formas pronominais “*para eu*” e “*para mim*” na função de sujeito.

Partindo desse cenário dos estudos sociolinguísticos, e por meio das análises dos dados coletados do *corpus* de pesquisa, verifica-se a frequência de uso e os contextos linguísticos em que ocorrem os referidos desvios na fala dos informantes, além de sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem de língua.

Para o desenvolvimento do estudo foram realizadas leituras e fichamentos de obras sobre a posição de estudiosos a respeito do assunto tratado, preenchimento e triagem de fichas sociais dos informantes que atenderam aos requisitos exigidos na pesquisa, entrevistas com os informantes selecionados, em que se coletou os dados indispensáveis à reali-

zação do estudo, para analisar o uso dos pronomes *eu* e *mim* e suas variantes “*para eu*” e “*para mim*” na função de sujeito. Da análise dos dados geraram-se percentuais de uso de “*para eu*” e “*para mim*” no português falado pelos falantes da região de Dourados-MS que são apresentados em forma de gráficos, quadros e tabelas para uma melhor visualização dos referidos percentuais.

Para melhor organização, o estudo divide-se em três partes distintas. A primeira trata da fundamentação teórica que consiste na posição de gramáticos e estudiosos da linguagem sobre as variáveis em questão. A segunda parte descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, passando pelo perfil dos informantes que constituíram o *corpus* do estudo, isto é, o material linguístico que serviu de suporte para as análises, além de descrever as variáveis sociais sexo, idade e escolaridade do falante e sua relevância para o uso das referidas formas pronominais em estudo, a saber: *eu* e *mim* e suas variantes “*para eu*” e “*para mim*”.

A terceira parte da pesquisa consiste na análise dos dados e discussão dos resultados com relação às variáveis linguísticas e sociais testadas, em que se apresentam os percentuais de uso dos dados estatísticos por meio de gráficos, quadros e tabelas. Ao final descrevem-se as conclusões e relaciona-se o referencial bibliográfico que serviu de suporte para o estudo. Lembrando que nessa pesquisa sobre o uso de “*para eu*” e “*para mim*”, em contexto linguísticos precedidos de verbo na forma infinitiva como “esse livro é para eu ler” ou “esse livro é para mim ler”, pretende-se mostrar um exemplo da força da modalidade popular da língua falada na região de Dourados em detrimento da modalidade padrão da língua portuguesa em uso pela comunidade de fala²⁸ alvo da pesquisa.

2. Aporte teórico utilizado na pesquisa

Desde cedo, o ser humano é conduzido ao aprendizado da leitura, da escrita e se adapta às mais variadas situações cotidianas que exigem o uso da língua seja na sua modalidade padrão ou popular, oral ou escrita.

²⁸ Labov (1972) afirma que uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e ‘atitudes’ sociais perante uma língua ou variedade linguística. Para Labov a comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso (LABOV, 1972, p. 120-121).

Assim, parte de nossa vida é dedicada aos estudos, para conhecimento do mundo ao nosso entorno, dos costumes culturais, linguísticos e sociais da comunidade de falantes à qual o sujeito está inserido. Tudo isso nos leva a refletir sobre a língua e como usá-la, nos diferentes contextos de uso e nas mais diversas situações de comunicação, principalmente na interação face a face (MARCUSCHI, 2006).

Diante do exposto, é importante lembrar que, mesmo estudando toda uma vida, ainda não se sabe tudo sobre o sistema linguístico de nossa língua e sempre há o que aprender, pois a língua é viva, passou e continua passando por um contínuo processo de evolução e mudança linguística no tempo e no espaço. Ela muda de uma região para outra, para atender às necessidades do homem, muda inclusive com o próprio falante, para auxiliá-lo no processo da interação verbal (BUENO, 2003).

Também se sabe que ao passo em que um indivíduo aprimora seus estudos, adquire mais capacidade de compreensão e inclusão no meio social em que vive. Veja o posicionamento de Monteiro (2000, p. 111) sobre esse assunto ao relatar que “A variação no comportamento linguístico em si mesmo não exerce uma decisiva influência no desenvolvimento social nem afeta as oportunidades de vida do indivíduo. De modo oposto, a forma de comportamento linguístico muda rapidamente quando muda a posição social do falante”.

Os falantes distinguem-se uns dos outros pelas influências do meio social em que vivem, da posição social que exercem, do grau de escolaridade, entre outros fatores sociais importantes que afetam o seu comportamento linguístico. Neste caso, nota-se que um falante sozinho não muda a sociedade, porém a sociedade é capaz de mudar o comportamento linguístico desse falante. Verifica-se, como Labov (1983), que é necessário notar as análises no contexto em que a língua é usada e demonstrar os elementos da estrutura linguística implicados na variação refletida, tanto na mudança do tempo como nos processos sociais que podem, de certa forma, auxiliar na utilização de um determinado fenômeno linguístico em detrimento de outro, ou seja, na alternância de uso dos pronomes pessoais aqui trabalhados diante de preposições e da forma verbal no infinitivo em que eles aparecem nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Como se vê, a mudança ocorre em função de pressões sociais que podem ser observadas e descritas, inclusive, por meio da fala dos indivíduos que não têm o poder de influenciar os padrões sociais, mas que podem ser afetados por estes, conforme o papel que o sujeito exerce na so-

cidade. Sendo assim, a variável sexo pode ser uma influenciadora de padrão de comportamento linguístico, pois a sociedade espera um comportamento X das mulheres diante de uma dada situação. A faixa etária do falante também é um fator de influência, já que há acentuadas mudanças de uma geração para outra. A variável nível de escolaridade do falante também pode influenciar o seu padrão de comportamento, pois a sociedade espera das pessoas letradas comportamento distintos daquelas não letradas.

Nesse processo de evolução, seja linguística ou social, cabe à sociolinguística e ao pesquisador sociolinguista o papel de verificar o que há de sistemático na língua e se a variação é importante para sua evolução histórico-cultural e linguística da língua e de uma dada comunidade de fala, porém tudo leva a crer que sim, uma vez que as ideias de William Labov e dos estudos variacionistas têm modificado atitudes de educadores acerca da própria concepção de linguagem, Monteiro (2000).

Apesar de a língua evoluir no tempo e se transformar no espaço para facilitar a comunicação, há alguns fenômenos linguísticos usados pelos falantes que merecem destaque e estudos, até mesmo para explicar a língua como um fenômeno complexo, segundo estudiosos como Labov (1983/2008), Faraco (2005), Bueno (2003), Bagno (2007), Tarallo (2007), Mollica e Braga (2015), Saussure (1989), Camacho (1998), Castilho (1989), e outros.

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que existem desvios linguísticos que podem ser usados no dia a dia, sem comprometer o processo da comunicação, pois, percebe-se que para o falante da língua, o relevante é a interação entre emissor e receptor, como as expressões “*para eu*” e “*para mim*”, por exemplo, usadas pelos falantes da língua portuguesa de forma diferente do que prescreve a gramática normativa, porque normalmente no processo de comunicação, falante pode estar desatento às regras gramaticais estabelecidas, uma vez que na fala elas não são tão obedecidas como na escrita, mas tem-se consciência de que se deve policiar, lembrando que, ao falar, o indivíduo não utiliza as normas da língua escrita, mas as regras de uso concreto da língua falada, pois do contrário não seria entendido e não entenderia o processo da comunicação linguística. E isso foi possível perceber entre os entrevistados quando estes empregaram as variantes estudadas de maneira informal. Veja o que diz Bagno (2007, p. 9), a respeito do assunto: “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada no curso da história,

entre a língua e a gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão”.

Diante da posição dos estudiosos pesquisados pode-se dizer que o papel do linguista, de modo especial do sociolinguista, é desfazer tal confusão, mostrando os diferentes contextos de uso da língua e que, como organismo vivo, ela pode e deve acompanhar a evolução e variar com o indivíduo, acompanhando o nos diferentes contextos em que for empregada, de acordo com as necessidades reais de comunicação do falante.

Veja a posição de gramáticos e de estudiosos da língua com relação ao emprego, isto é, com relação ao uso das formas pronominais *eu* e *mim* e a variação em “*para eu*” e “*para mim*”, objeto desse estudo.

2.1. Posicionamento de gramáticos no que diz respeito às formas pronominais eu e mim em estudo

Verifica-se que o uso das formas pronominais em função de sujeito *eu* e *mim* tem expansão linguística e desdobramentos nas expressões “*para eu*” e “*para mim*” diante de preposições e de verbo na sua forma infinitiva, cujo uso pode causar algum tipo de confusão de acordo com o contexto linguístico em que é utilizada. Veja o que diz Infanti (1997) sobre o assunto:

Empresta teu caderno pra mim estudar? Podemos ter um pronome oblíquo como sujeito? Não, essa função é exclusiva dos pronomes pessoais retos. Portanto, a construção gramaticalmente correta é: empresta teu caderno pra eu estudar? Mas o que nos leva a usar o pronome oblíquo tônico *mim*? É que a teoria afirma que os pronomes retos nunca são precedidos de preposição; como temos um pra (para) na construção acima, deveríamos usar um pronome oblíquo regendo o pronome. (INFANTI, 1997, p. 199)

Como se sabe, não é possível consultar uma gramática todas as vezes que há dúvida sobre o emprego de determinado assunto ou de uma expressão linguística. Então, como assimilar essas regras? Talvez não seja fácil, mas também não é impossível, pois no decorrer dos estudos, o sujeito a todo momento tem aproximação clara do contexto cotidiano e do idioma falado pela comunidade de fala, à qual está inserido. Regras como essas são passadas para os alunos como uma matéria estabelecida na grade curricular das séries e dos cursos, mas como falantes e também como profissionais da língua, deve-se aprender e também trabalhar com as normas dessa língua, mas jamais ignorar o ato espontâneo de fala de

cada indivíduo em situações reais de comunicação linguística (LEMLE, 1978).

Uma vez que o assunto desse estudo é o desvio linguístico no uso dos pronomes pessoais *eu* e *mim* diante de preposição e sua variação em “*para eu*” e “*para mim*”, verifica-se que as regras preconizadas pelas gramáticas normativas dizem que antes de um verbo que esteja no infinitivo, isto é, de forma nominal do verbo que termine em “r” (comprar, fazer, pedir), deve-se usar o pronome pessoal do caso reto “eu”, que funciona como sujeito do verbo. Veja como Bechara (2007) se posiciona acerca do assunto:

O pronome pessoal reto funciona como sujeito e predicativo, enquanto o oblíquo como complemento. Entre os oblíquos, a forma átona vem desprovida de preposição, enquanto a tônica exige, no português moderno, esta partícula. Casos há, entretanto, em que esta norma pode ser contrariada. Assim é que pode ocorrer a forma reta pela oblíqua: em coordenações de pronomes ou com um substantivo introduzido pela preposição entre: entre eu e tu (por entre mim e ti); entre eu e o aluno, entre José e eu. Já há concessões de alguns gramáticos quando o pronome eu ou tu vem em segundo lugar: Entre mim e ti. Entre o José e eu. Um exemplo como Entre José e mim dificilmente sairia hoje da pena de um escritor moderno. (BECHARA, 2007, p.173)

Sobre os pronomes, Cegalla (2005) tem posição semelhante à de Bechara, ao ressaltar que:

Pronomes pessoais são palavras que substituem os substantivos e apresentam as pessoas do discurso- 1ª pessoa: a que fala; 2ª pessoa: a com quem se fala; 3ª pessoa: a pessoa ou coisa de que se fala. Os pronomes pessoais dividem-se em retos e oblíquos: pronomes retos: funcionam, em regra, como sujeito da oração. Oblíquos: funcionam como objetos ou complementos. (CEGALLA, 2005, p. 180)

De forma prática e de acordo com o uso concreto da língua, em situações reais de comunicação, tomando por base as regras descritas, Simka (2001) tece comentários a respeito das expressões “*para eu*” e “*para mim*” de uso comum na língua portuguesa falada no Brasil. A seguir relacionam-se alguns exemplos selecionados de sua obra sobre o emprego do pronome reto em estudo.

^ A professora de literatura deu um livro chato *para eu ler* (sujeito do verbo ler “eu”, verbo no infinitivo “ler”).

Quando, porém, não houver formas verbais no infinitivo, emprega-se o pronome oblíquo “*mim*”.

- ▲ A professora de literatura deu um livro chato *para mim*. (preposição “para”, pronome oblíquo (complemento de o verbo dar) “mim”).
- ▲ Este é um problema *para “eu”* resolver? (porque há um verbo no infinitivo “resolver”)
- ▲ Tem certeza de que é um problema *para “mim”*? (porque não há verbo no infinitivo e há, ainda, a preposição “para”).

Mas as regras não param por aí, existem algumas exceções, pois segundo Simka (2001), com relação ao uso dos referidos pronomes pessoais, há que observar alguns detalhes simples, porém importantes, como se verifica no exemplo a seguir:

- ▲ Foi fácil *para mim* resolver aqueles exercícios.

Pelo que ditam as regras, emprega-se sem sombra de dúvida o pronome *eu*, pois na frase existe um verbo no infinitivo que é a forma verbal (resolver). No entanto, obedecendo às normas gramaticais, deve-se empregar o *mim*, pois, neste caso, o pronome não está se referindo ao verbo resolver, mas é complemento do adjetivo fácil. Observe como fica a frase na ordem direta:

- ▲ Resolver aqueles exercícios foi fácil *para mim*. Caso utilizássemos o pronome *eu* no lugar de mim, teríamos a seguinte construção.
- ▲ Resolver aqueles exercícios foi fácil “*para eu*”. Observe que, neste caso, a frase ficaria, agramatical.

Veja algumas exceções no uso dessa variável linguística em estudo.

- ▲ Entre eu e ela não existe nada, apenas amizade. Nunca houve entre eu e a Zinha motivos de desconfiança.

Podemos dizer assim como Simka (2001, p. 112) que tais frases estão gramaticalmente incorretas, porque após preposições (entre, de, para, sem) se deve utilizar o pronome *eu* na forma oblíqua, ou seja, *mim*, assim, “entre mim e ela não existe nada, apenas amizade ou nunca houve entre mim e a Zinha motivos de desconfiança”. Pode parecer estranho, mas é o que preceitua a norma gramatical, com generalização enganosa, fazendo com que se tenha uma visão equivocada das regras e do uso da língua em situações específicas.

Mesmo com tantas regras não é possível obedecer a todas ao falar, pois a fala é algo concreto e a utilizamos durante o processo de comuni-

cação para entender e nos fazer entender pelo nosso interlocutor, uma vez que, “o domínio completo da língua materna é um processo constante, inacabado, que se origina do intercâmbio com os outros membros da comunidade”, Camacho (1998, p. 32). Até agora se observa que as normas existem e estão postas para serem usadas, e que em relação ao uso das formas pronominais pessoais *eu* e *mim* nas expressões “*para eu*” e “*para mim*”, as gramáticas ditam regras, mas não dão embasamento teórico aprofundado que possa orientar e suprir as possíveis dúvidas, no momento da comunicação face a face (MARCUSCHI, 2006).

Assim, pode-se inferir que cabe ao professor de língua portuguesa esse complexo desafio que é o processo de ensino e aprendizagem de língua, pois ao escrever cumprem-se essas regras, mas a fala é espontânea, dinâmica e varia a maneira de falar, de acordo com o contexto e com a situação de comunicação. Portanto, devem-se trabalhar essas regras de modo prático e acessível a todos os falantes, interagindo com cada um, respeitando sua origem, sua classe social, entre outros fatores a serem observados no processo da comunicação verbal.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração também que dentre os fatores citados acima, há pelo menos um pelo qual podemos facilmente nos deparar no decurso de nossa profissão, que são as diferenças de idades em salas de aula, por exemplo. Pois é sabido de todos que em salas está concentrada uma enorme diversidade de falantes, no que se diz respeito à idade, lembrando que as diferenças sejam no sexo, na idade, no nível de escolaridade, podem determinar variações e o próprio comportamento linguístico do falante, mas não se pode perder de vista que todos falamos o mesmo código linguístico, isto é, a língua portuguesa do Brasil. Diante disso, vejamos como Monteiro (2000) se expressa a esse respeito.

Com efeito, qualquer um de nós é capaz de perceber que a língua está sujeita não só a variações, mas também a mudanças. Uma pessoa idosa não deixa de sentir que diversos fatos linguísticos que existiam em sua juventude desapareceram ou se transformaram. Inversamente, um jovem pode constatar que certos traços presentes em seu modo de falar são evitados pelos mais velhos. E tudo isto se sente como parte de um quadro mais amplo de modificação dos padrões sociais. Ou seja, a mudança linguística parece acompanhar de perto a evolução da própria sociedade. (MONTEIRO, 2000, p. 109)

No decorrer desse estudo, há desvios linguísticos e pessoas que os repudiaram, principalmente gramáticos, por achar que o falar “correto” é aquele posto nas normas gramaticais, no entanto, há a conscientização de que cada falante se expressa conforme o meio social em que vive, Casti-

lho (1989, p. 54), tem uma visão diferente sobre o assunto, ao ressaltar que: “na verdade, não há português certo ou português errado e, sim, modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas, cada qual correspondendo ao meio em que se acha o falante”, e o Brasil sendo um país rico em diversidade, cultural, racial, gastronômica, nos costumes, na literatura e também na linguística, apresenta formas distintas de fala de região para região e até em uma mesma comunidade de fala ou em um mesmo indivíduo, como salienta Bagno (2007):

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. (BAGNO, 2007, p. 18)

Nesse sentido, pode-se inferir que a língua varia no tempo e se transforma no espaço para atender às necessidades dos falantes, acrescentando que não mudamos nossa maneira de falar apenas pelo prazer de variá-la, Bueno (2003), mas porque os costumes mudam, as sociedades mudam e tais mudanças são necessárias para nomear os novos objetos e atender aos avanços tecnológicos. Veja as palavras de Bagno (2007) sobre o assunto:

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua e subordinada a ela, dependente dela. [...] A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português”. (BAGNO, 2007, p. 64)

A língua falada não está nas gramáticas normativas, uma vez que o falante se comunica, compreende e é compreendido de maneira simples. Todavia, quando profere algo que não está nas normas, não está falando “errado”, e sim diferente, e “falar diferente não é falar errado”, Amaral (1976), apenas comete desvios linguísticos que, de maneira adequada, podem ser sanados pelos falantes, com base no conhecimento do sistema linguístico em uso na língua materna, no conhecimento de mundo e no conhecimento partilhado entre os demais falantes da língua, nos diferentes contextos linguísticos de uso da língua. Assim, pode-se dizer que obedecendo às normas gramaticais ou não, os falantes comunicam, pois na língua existe “diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2007, p. 8).

Ao iniciar uma pesquisa como esta, deve-se levar em consideração fatores linguísticos e sociais que podem influenciar a maneira de falar de cada indivíduo. Veja as palavras de Mollica e Braga (2015, p. 28) sobre o assunto: “Segundo o modelo variacionista, a língua é um objeto heterogêneo, devidamente ordenado, em constante processo de mudança, determinada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Essas mudanças, contudo, não ocorrem ao acaso, sendo tarefa do linguista determinar a forma como estão associadas no sistema” de uso da língua em situações reais de comunicação.

De acordo com Mollica e Braga (2015), a língua muda no tempo e no espaço e essa mudança é determinada por fatores linguísticos e sociais como: o sexo do falante, a sua idade, o seu nível de escolaridade, sua profissão, entre outras variáveis que podem auxiliar ou influenciar sobremaneira o processo da comunicação.

Por compartilhar das ideias e concepções de Mollica e Braga (2015), foi possível, neste estudo, testar variáveis externas à língua que podem determinar o uso de um fenômeno linguístico em detrimento de outro. Assim, foram testadas as variáveis sociais: sexo, idade e nível de escolaridade dos falantes envolvidos na pesquisa com o objetivo de verificar se homens e mulheres variam a sua maneira de usar as expressões linguísticas estudadas. Se a idade do falante interfere nesse uso e se a fala do falante com mais escolaridade se aproxima dos padrões normativos da língua portuguesa, prescritos pelas gramáticas normativas.

3. Caminhos metodológicos do estudo

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a da sociolinguística variacionista, ou teoria da variação linguística, que tem por precursor no americano William Labov (2008) que entende a variação como um fenômeno inerente a todas as línguas vivas e em processo de transformação.

Essa metodologia de pesquisa trabalha com os dados do ponto de vista qualitativo e quantitativo por analisar estatisticamente os dados linguísticos que comprovam os percentuais de uso dos fenômenos linguísticos em questão, em nosso caso especial, o uso das formas pronominais *eu* e *mim*, suas variantes “*para eu*” e “*para mim*” e sua importância na fala espontânea dos falantes selecionados, com escolaridade entre não graduado e graduado.

Nesse espaço do caminho metodológico, foi relacionado o perfil dos sujeitos da pesquisa, o *corpus* que serviu de suporte para a análise dos dados e as variáveis sociais envolvidas no estudo, a saber: sexo, faixa etária e nível de escolaridade do falante.

3.1. Perfil dos sujeitos selecionados para o estudo

Esse estudo atenta para as variáveis sexo, faixa etária e escolaridade do falante, já que os sujeitos estão inseridos em um curso superior ou são egressos e estão pleiteando vagas no mercado de trabalho. Essas variáveis são estudadas para nos orientar a verificar em que faixa etária, sexo e nível de escolaridade o falante comete desvios linguísticos ao usar as expressões linguísticas “*para eu*” e “*para mim*” no seu cotidiano, considerando que os graduados já estão inseridos ou procuram trabalho na área de estudo e, como a área de estudo é a licenciatura ou o bacharelado, exige-se desses sujeitos um falar muito próximo da modalidade padrão da língua portuguesa.

De acordo com Fischer (1958) *apud* Fonseca (1974), a forma de prestígio tende a predominar na fala feminina, variável esta cuja confirmação ou não será observada nesse estudo. Quanto ao fato de serem pesquisados apenas informantes universitários ou egressos de curso superior, vai ao encontro dos objetivos de analisar o grau de atenção que o falante tem ao se comunicar em sociedade, pois por estar cursando o nível superior, possui um conhecimento mais aprofundado da língua padrão e do sistema linguístico, além do conhecimento com relação às normas de uso da língua em situações reais de comunicação.

Para confirmação das hipóteses levantadas e dos objetivos traçados foram investigadas três variáveis sociais: sexo do falante, para verificar se homens e mulheres usam a língua de forma distinta e por que; faixa etária, para averiguar se há variação no uso da língua de acordo com a idade do falante e nível de escolaridade, em que se observa se o ensino formal pode influenciar no uso de menos desvios linguísticos ao falar. Essas variáveis foram traçadas e testadas para averiguar os possíveis desvios linguísticos na fala dos homens e mulheres investigados. Nossa atenção, quanto ao primeiro grupo está voltada àqueles que estão entrando e/ou saindo das universidades, pautando o fato de estarem envolvidos com o meio universitário. No segundo grupo, nos pautamos no fato de serem indivíduos que estão ingressando no mercado de trabalho, já voltados a concursos e seleções; com relação ao terceiro grupo, esse já está

inserido em uma vida profissional, já despreocupado com alguns fatores dos quais o primeiro e segundo grupos ainda têm que se preocupar que é o comportamento linguístico e a forma de falar de acordo com as exigências da profissão e o mais próximo possível dos padrões normativos da língua portuguesa.

A seguir apresenta-se um quadro com dados do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Local	Sexo	Nível de escolaridade	Faixa etária
Uems	Feminino	Ensino Médio	18 -23
Uems	Feminino	Ensino Médio	18 -23
Uems	Feminino	Ensino Médio	24-30
Escola	Feminino	Ensino Superior	24-30
Escola	Feminino	Ensino Superior	31 em diante
Escola	Feminino	Ensino Superior	31 em diante
Uems	Masculino	Ensino Médio	18 -23
Uems	Masculino	Ensino Médio	18 -23
Uems	Masculino	Ensino Médio	24-30
Escola	Masculino	Ensino Superior	24-30
Escola	Masculino	Ensino Superior	31 em diante
Escola	Masculino	Ensino Superior	31 em diante
TOTAL			12

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

3.2. O corpus da pesquisa

Para constituição do *corpus* dessa pesquisa, trabalhamos com a modalidade oral da linguagem de doze informantes, homens e mulheres, com idades variadas e nível de escolaridade distintos. Foi elaborado um roteiro, com base nos dados coletados nas fichas sociais dos informantes, que envolve perguntas como, brincadeiras preferidas na infância, travesuras, perigo de morte, ou seja, sobre fatos que leve o informante a pensar em acontecimentos de sua vida, deixando de lado a atenção ao modo como fala, sendo espontâneo com despreocupação às normas gramaticais em uso na língua, lembrando que este roteiro serviu de assunto para o monitoramento da conversação durante as entrevistas.

Para a gravação das entrevistas, primeiramente, foi preenchida uma ficha com os dados pessoais dos informantes e outras informações complementares que serviram de suporte para traçar o perfil dos falantes.

Quadro 2 – Modelo de ficha social do informante.

DADOS DO INFORMANTE		
Nome completo:		
Sexo:	Idade:	Unidade Escolar:
Onde reside atualmente:		
Grau de escolaridade:		
DADOS DA ENTREVISTA		
Local da entrevista:		
Data da entrevista:		
Nome do entrevistador/pesquisador:		
Observações:		

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

As perguntas que compõem o roteiro das entrevistas versam sobre o cotidiano dos falantes, pois há pesquisas científicas que comprovam que ao entrevistar um falante, para trabalhar a sua maneira característica de falar, deve-se partir de assuntos corriqueiros que dizem respeito ao seu dia a dia, do contrário ele não deixa o seu lado emocional via à tona e o pesquisador sociolinguístico frustra-se e deixa de coletar a fala espontânea, que é o que realmente interessa aos estudos dessa natureza, ou seja, dos estudos sociolinguísticos variacionistas.

As entrevistas foram transcritas com base nas normas do Projeto NURC/SP²⁹, com adaptações para a linguagem popular falada. Essas normas sugerem que os dados sejam transcritos respeitando-se fielmente o modo de falar característico de cada falante.

²⁹ Projeto desenvolvido em cinco capitais do País com o objetivo de analisar o português padrão falado por informantes com nível universitário de escolaridade.

Quadro 3 – Normas para transcrição de entrevistas.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	num vortava mai num tinha dinheru () i a genti guentô
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	us mininu tâu af... um trabaia de motoris otru (trabaia) pur conta
Trucamento de palavras	/	i quanu mesmu era PA nós ca/nóis da us nomi
Entonação enfática	Maiúscula	trabaiei aTÉ casá
Prolongamento de vogais e/ou consoantes	:: ou :::	u donu mesmu era::: isqueci u nomi deli...ah::::achu qui é antonhu
Silabação	- - -	a genti cresceu me-dron-ta-du dus pais
Interrogação	?	pu cê vê comu era u pessoar di antigo pra agora né?
Comentários do transcritor	((minúscula))	((risos))
Comentário que quebra a sequência da exposição do tema	- - -	a genti – nói somu crenti - - a genti si viu i gosto
Sobreposição de vozes ou entrada indevida	[	pra::: ficá lisinhu a pu chãu ficá.. [parei pareinhu pa prantá
OBSERVAÇÕES: 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas. 2. Números: transcrevem-se por extenso. 3. Não se usa ponto de exclamação. 4. Início de frase: usam-se letra minúscula. 5. Registram-se as pronúncias do e e do o como realmente são pronunciados. 6. Nada se corrige na transcrição do texto gravado.		

Fonte: (Adaptações Projeto NURC/SP) Prof. Dr. Pedro Caruso (UNESP/Assis).

Os dados transcritos e coletados das entrevistas com os informantes, em que consta o uso da variante linguística “para eu” e “para mim”, nos diferentes contextos linguísticos, foram tratados e analisados estatisticamente por meio de programa computacional e seus resultados são mostrados em gráficos para uma melhor visualização desse uso na língua portuguesa falada pelos informantes da região de Dourados-MS.

Vale ressaltar ainda que o índice de uso de cada uma das variantes foi expresso por meios das variáveis sociais já descritas anteriormente, que foram testadas para verificar e analisar o percentual de uso das refe-

ridas formas pronominais cujos resultados são apresentados em gráficos na terceira parte desse estudo.

A seguir relacionam-se e se descrevem as variáveis sociais e sua importância no processo de ensino de língua, no uso das formas pronominais e nos possíveis desvios linguísticos no uso das expressões “*para eu*” e “*para mim*”.

3.3. A variável sexo do falante

A escolha dessa variável se deu motivada pelo fato de que pesquisas realizadas na área dos estudos sociolinguísticos, como os de Paiva (2015), por exemplo, demonstram que existem diferenças significativas na fala de homens e de mulheres. A autora salienta que:

As diferenças linguísticas mais evidentes entre homens e mulheres se situam no plano lexical. Parece-nos natural admitir que determinadas palavras vão melhor na boca de um homem do que na boca de uma mulher. Nas sociedades ocidentais, as diferenças lexicais entre os sexos são menos acentuadas e tendem, progressivamente, ao esmaecimento. O que não impede, entretanto, que ainda possamos ouvir e utilizar expressões do tipo “não fica bem para uma garota falar desta forma”. Em outras sociedades, essas diferenças são bem marcadas, permitindo-nos mesmo falar na existência de um vocabulário masculino e de um vocabulário feminino. (PAIVA, 2015, p.69)

É importante destacar que, segundo Paiva (2015), em uma análise onde se correlacionam a variável sexo e o fenômeno linguístico objeto de nosso estudo, isto é, uso das formas pronominais *eu* e *mim* e suas variantes “*para eu*” e “*para mim*” e possíveis desvios linguísticos desses usos, é necessário fazer referência não só ao prestígio atribuído pela comunidade de fala às variantes linguísticas, mas também à forma de organização social dessa comunidade, considerando fatos histórico-culturais e linguísticos importantes no processo de formação da língua utilizada naquela comunidade de falantes.

Assim, Ceccarelli (2010, p. 283) ressalta que o sexo se trata de uma variável social muito importante para uma pesquisa de cunho sociolinguístico, pois “sabemos que homens e mulheres falam de maneiras distintas”, Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, salienta que é essencial para a pesquisa sociolinguística considerar a variável sexo do falante para testar o uso de um determinado fenômeno linguístico e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de língua, seja materna ou estrangeira.

Partindo dessa perspectiva, a variável sexo foi testada com o objetivo de verificar de que forma homens e mulheres fazem uso da variável linguística “para eu” e “para mim”, se de forma semelhante ou se há divergência nesse uso. Caso haja diferença, mostrar quais são essas divergências e o porquê.

3.4. A variável faixa etária do falante

A idade do falante pode influenciar a fala da comunidade e da sociedade de modo geral, visto que a língua está em constante processo de transformação e, com isso, surge a necessidade de renovação do repertório linguístico e da criação de novos vocábulos para designar os novos referentes utilizados pela comunidade para expressar os fatos da língua. Assim, as pessoas mais velhas tendem à conservação, em sua fala, de vocábulos mais conservadores, porque têm menos contato com as mudanças e com as inovações que surgem todo momento na realidade ao seu entorno, do que as mais jovens (NARO, 2015; BUENO, 2003).

A variável faixa etária do falante é fundamental para ser testada em uma pesquisa de natureza sociolinguística que pretenda investigar a questão etária do grupo e da comunidade de fala, no sentido de mostrar que as mudanças linguísticas ocorrem gradativamente, portanto, o que se observa nesse estudo é se os falantes das três faixas etárias selecionadas utilizam a variável linguística “para eu” e “para mim” de forma diferenciada, tendo em vista a influência da idade no processo da comunicação linguística.

Sobre a importância de considerar a faixa etária, Naro (2015, p. 43), assevera que: “os falantes mais velhos costumam preservar as formas mais antigas ou de maior prestígio”, sendo mais ou menos conservadores no que tange à escolha das palavras ou de uma determinada expressão linguística em detrimento de outras.

Os informantes entrevistados para compor o *corpus* de pesquisa, compreendem as seguintes faixas etárias: de 18 a 23 anos, de 24 a 30 anos e informantes com idade acima de 31 anos, perfazendo um total de doze informantes, todos escolarizados e residentes na cidade de Dourados-MS e inseridos no ensino formal ou egressos de curso superior, buscando vagas no mercado de trabalho.

3.5. A variável nível de escolaridade do falante

A escolha da variável nível de escolaridade do falante se deu pelo fato de que, segundo Votre (2015), quanto maior for o nível de instrução maior as mudanças geradas na fala e na escrita das pessoas com frequência a escola e as mudanças discursivas na comunidade também são acentuadas em função do aprendizado oficial adquirido por esse falante.

Assim, observa-se de que maneira a escolaridade do falante influencia o uso de uma determinada variável, em nosso caso especial, no uso da variável linguística “*para eu*” e “*para mim*” em situação espontânea de comunicação linguística, como variantes dos pronomes pessoais sujeito *eu* e *mim* na fala dos nossos informantes.

De acordo com Votre (2015), para fazer uma análise precisa sobre a variável escolaridade dos falantes é fundamental entender algumas distinções dessa modalidade, levando em conta o contexto e o local em que ocorre a variação linguística. O autor ressalta ainda que não basta e não se pode considerar a variável escolaridade de forma generalizada, mas é necessário analisar alguns conceitos de modalidades da fala e enquadrar e avaliar o falante, levando em conta as dualidades: *forma de prestígio vs forma neutra*; fenômeno *estigmatizado vs não estigmatizado*; casos que são objetos do ensino escolar, além da distinção entre *língua escrita vs língua falada*, que vão contribuir significativamente para traçar o perfil escolar do falante.

A forma denominada de prestígio é aquela em que a comunicação ocorre em situações mais formais, em ambientes que exijam essa formalidade e é também a forma empregada nas escolas e nos meios de comunicação em geral. É a forma conhecida como elitizada ou padrão, ou seja, é a teoricamente considerada “correta” pelos defensores da gramática normativa. Quando se fala em ensino da gramática, parece ser este o foco, isto é, a instituição de normas que possam reger a forma de falar, tarefa que, na escola, geralmente, cabe aos professores de Língua Portuguesa.

Assim, convém ressaltar que existe em todas as línguas um padrão a ser seguido, isto é, uma forma norteadora de como se deve usar cada elemento do sistema linguístico e é esta a modalidade chamada de prestígio, em que tudo aquilo que foge a tais padrões é considerado inadequado (BAGNO, 2007).

A forma estigmatizada parece ser exatamente a que se opõe ao primeiro conceito, pois é nela que ocorrem usos que apresentam desvios

linguísticos, desvios estes que dão um tom de inferior e negativo ao fenômeno linguístico em questão, sendo vistos, por alguns teóricos, como a maneira “errada” de falar a língua. É importante lembrar que a forma estigmatizada não se dá, por descuido ou desinteresse, mas, muitas vezes, por fatores culturais, regionais, dificuldades fisiológicas que geram expressões diferentes, Bueno (2009) e por repetição acabam se fixando e sendo incluídas no vocabulário linguístico do sistema da língua.

Quanto aos fenômenos estudados e analisados na escola, percebe-se que há atenção especial voltada às ocorrências mais visíveis, casos de desvios aparentes e mais marcantes, como por exemplo, a troca de fonemas, como o // pelo /r/ (probrema ao invés de problema; crassificar por classificar), enquanto que ocorrências menos marcantes nem sempre são objeto de análise ou preocupação escolar. É o caso de alguma redundância ou desvio de concordâncias. Por fim, outra dicotomia muito importante e que merece atenção especial é a escrita e a fala.

A fala se refere ao discurso oral, caso em que as construções se dão de maneira mais espontâneas e menos despreocupadas, pois nem sempre o falante se atenta à observação de todas as normas para aplicá-las na fala num ato espontâneo de conversação.

Nas escolas, geralmente, se privilegia o ato de ler e escrever e, muitas vezes, não se dá atenção especial aos discursos livres e espontâneos em que o falante age de maneira natural e, certamente, se fosse reproduzir o mesmo discurso de maneira escrita se preocuparia e teria maior incidência do uso de regras e normas que conhece e sabe onde empregá-las no texto escrito, porém não se atém a elas no discurso oral espontâneo. Esta realidade é comprovada na própria composição do *corpus* desta pesquisa, pois ao transcrever literalmente, as entrevistas realizadas com os informantes, fica evidente o quanto diferimos nossos conhecimentos linguísticos nos atos da fala e da escrita. É surpreendente perceber o quanto o falante altera a sua maneira de usar a norma padrão e como varia o uso de uma modalidade para outra, de acordo com o contexto em que se encontra e das necessidades reais de comunicação.

Dessa forma, se considerarmos os vários tipos de variações, é possível entender as ocorrências dos fenômenos linguísticos na oralidade e traçar o perfil linguístico do falante. Vale lembrar que quando se trata, exclusivamente, do fator escolaridade, os falantes que apresentam um nível maior de escolaridade tendem a nivelar também o uso das regras e a ocorrência de desvio é menos acentuada, tanto para os homens como para as mulheres, confirmando a teoria de que a escola age como preserva-

dora das formas de prestígio diante das comunidades de fala. Segundo Votre (2015), conforme já afirmado anteriormente, as mulheres tendem a valorizar mais a forma de prestígio e a utilizam com maior frequência, fazendo com que a variável sexo prevaleça ao desconsiderar o nível escolar do falante.

4. Apresentação das análises dos dados e discussão dos resultados obtidos

O propósito dessa pesquisa é estudar o uso das formas pronominais pessoais *eu* e *mim* diante de preposições, acrescidas de verbos na sua forma infinitiva nas variantes “para eu” e “pra mim” no falar dos informantes douradenses selecionados para o estudo, se utilizando das variáveis sociais como sexo, idade e grau de escolaridade, tendo como sujeitos da pesquisa pessoas que estão cursando ou já cursaram o ensino superior e que pleiteiam uma vaga no mercado de trabalho. Pretende-se verificar se essas pessoas ao se comunicar utilizam as estruturas gramaticais prescritas pelas gramáticas normativas, uma vez que são falantes com nível médio e/ou superior de escolaridade e que sentem a necessidade de estreitar os laços entre as normas prescritivas, a língua na sua modalidade padrão, a linguagem popular falada e o seu distanciamento da modalidade padrão da língua portuguesa.

A seguir apresentam-se alguns resultados do uso das referidas formas linguísticas estudadas, de acordo com o sexo, a faixa etária e o nível de escolaridade dos falantes.

4.1. Resultados de uso, de acordo com a variável sexo do falante

Os dados analisados e apresentados por meio de gráficos nessa pesquisa foram coletados a partir de um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, envolvendo o processo de conversação espontânea acerca do uso das formas pronominais *eu* e *mim* e suas variantes *para eu* e *para mim* na função de sujeito.

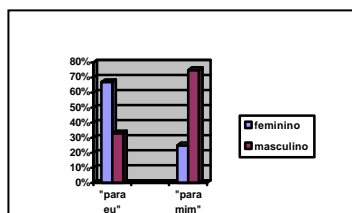
Ao optar pela variável sexo do falante nossa proposta era verificar as possíveis diferenças no falar de homens e mulheres, já que na maioria das vezes as mulheres são linguisticamente mais cobradas tanto no seio familiar como na sociedade, Monteiro (2000). Considerando essas cobranças sociais e os seus papéis muito bem marcados na sociedade, as mulheres agem de forma cautelosa, seja nos aspectos sociais ou linguísti-

cos, de forma que seu comportamento não destua daquele prescrito pela sociedade.

Assim, foi observado que, com relação ao sexo feminino, o índice de desvios linguísticos é menor do que aqueles acometidos pelos falantes do sexo masculino, o que já se esperava, considerando as variáveis descritas anteriormente. Entretanto, não se deve colocar em questão apenas a variável sexo, para efeito de análise, já que estão em pauta outras variáveis como idade, nível de escolaridade do falante e o contexto de uso da variável linguística em situação espontânea de conversação face a face (MARCUSCHI, 2006).

É possível observar, por meio dos dados e dos percentuais dos gráficos, a influência das variáveis estudadas no uso dos fenômenos linguísticos pesquisados, em que, de acordo com o sexo do falante, os percentuais de uso entre as mulheres foram menos expressivos que entre os homens, confirmando a hipótese inicial, de que as mulheres cuidam da linguagem ao fazer uso de uma determinada variante, até mesmo porque elas serão mais cobradas socialmente. Veja os percentuais do gráfico, a seguir.

Gráfico 1 – dados de “para eu” e “para mim” vs sexo do falante.



Os resultados do gráfico n. 1 evidenciam que a variável sexo influencia o falar espontâneo do falante. Considerando que estamos trabalhando com falantes homens e mulheres com formação média e superior, ou seja, com falantes que possuem um conhecimento mais aprofundado do sistema linguístico da língua e que, por tal razão, tomam mais cuidado com a linguagem ao falar, fazendo com que seu linguajar aproxime-se o quanto possível do padrão linguístico prescrito pelas gramáticas normativas com relação ao uso da língua na sua modalidade padrão.

Assim, de acordo com os dados do gráfico 1, pode-se inferir que as mulheres fizeram mais uso da forma “para eu” antes de verbo no infi-

nitivo, ou seja, a forma considerada padrão pela gramática normativa e menos da forma “*para mim*” com um percentual de uso 67% para a primeira forma, contrapondo-se ao uso pelos homens que foi de 33%.

O com relação ao uso “*para mim*” os percentuais foram os seguintes 75% na fala dos homens e 25% na fala das mulheres, o que mais uma vez vai ao encontro dos resultados de outras pesquisas sociolinguísticas que comprovam que as mulheres são mais cuidadosas ao fazerem uso da língua, aproximando a sua fala o mais próximo possível da língua padrão (VOTRE, 2015).

4.2. Resultados de uso, conforme a variável faixa etária do falante

Com relação à variável faixa etária do falante há que levar em conta o tempo aparente e tempo real, Tarallo (2007) ou as épocas na vida do ser humano, pois enquanto crianças somos espontâneos sem grandes preocupações com estudos e outros fatores que fazem parte da fase adulta de nossa vida.

A variável idade foi analisada em três fases distintas cujo propósito foi verificar se a idade pode influenciar o comportamento linguístico do falante no uso de um dado fenômeno da língua.

A primeira faixa etária contemplou jovens ingressantes em curso universitário, entre 18 e 23 anos, ainda sem grandes preocupações com profissão e responsabilidade familiares que normalmente não são alvos de preocupação de pessoas nessa faixa etária. A preocupação maior nessa fase é frequentar um curso superior de qualidade. À segunda fase, de 24 a 30 anos, pertencem jovens recém-formados, em busca de um emprego, concursos, vagas em seu ramo de formação e que estão na “luta” pela conquista de um espaço no mercado de trabalho. Quanto à última fase, temos os informantes com experiências em seu ramo de atuação, pessoas normalmente preocupadas também com a família, mais atentas às questões familiares e com uma visão mais objetiva do seu futuro e do futuro de sua família. Nessa fase com idade acima de 31 anos, o sujeito já está estabilizado no mercado de trabalho e já constituiu família.

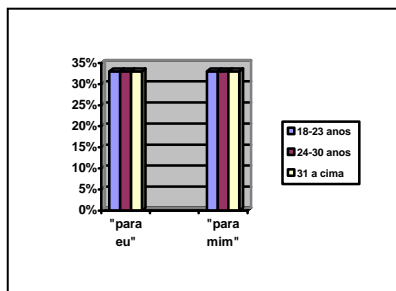
Como sabemos a idade pode interferir numa pesquisa de cunho sociolinguístico, pois em determinados pontos de nossa vida, pensamos e agimos conforme a situação em que nos encontramos, assim os mais jovens tendem a ter uma linguagem mais despreocupada em relação aos que estão com uma idade mais amadurecida e isto se dá pelo fato de que

existem fases em nossa vida que determinam nossa maneira de pensar, falar e agir.

Partindo, portanto, desse ponto de vista, não poderíamos deixar de testar, nesse estudo, a variável idade, pois sabemos que assim como nosso comportamento, a linguagem também difere nos vários momentos de nossa vida, pois com o decorrer dos anos passamos por experiências que nos deixam mais preparados profissionalmente, o que pode ser observado no jeito de falar de cada um, pois a língua é um fenômeno que não para no tempo, uma vez que ela é falada e praticada pelo falante que a utiliza para se comunicar, “mas é o indivíduo quem fala quem muda ou quem deixa de mudar sua maneira de falar” (MOLLICA; BRAGA, 2015, p. 82).

A variável idade não foi um fator relevante, pois vimos que o desvio estudado independe dessa variável. Essa informação pode ser confirmada no gráfico 2, que trata do uso da variável linguística com base na idade do informante.

Gráfico 2 – dados de “para eu” e “para mim” vs idade do falante.



O gráfico n. 2 mostra que a variável idade não trouxe alterações significativas para a pesquisa, evidenciando que os desvios linguísticos estudados independem da idade do falante, uma vez que os falantes entrevistados apresentam percentual semelhante de uso das formas em estudo, ou seja, o fato de o falante usar as formas pronominais “para eu” ou “para mim” independe da sua idade.

Assim, é possível inferir que independente da idade o falante dessa comunidade fará uso tanto da forma “para eu” como da forma “para mim” em seu falar espontâneo. Os percentuais de uso ficaram em torno dos 33% para os falantes das três faixas etárias.

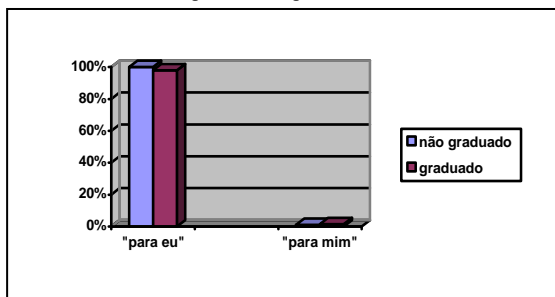
4.3. Resultados de uso da variável nível de escolaridade do falante

Quanto à variável nível de escolaridade do falante, foram entrevistados falantes não graduados e falantes graduados já inseridos ou pleiteando uma vaga de emprego no mercado de trabalho. Essa variante foi posta em questão por se tratar de realidades diferentes já que aqueles que se encontram nas universidades estão mais preocupados com o curso, tendo como objetivo a formação acadêmica, em que há mais preocupação com a conquista de um diploma.

Há também um segundo grupo, aqueles que estão saindo da universidade e à procura de um emprego, na busca de sua realização profissional, tendo assim uma maior preocupação com suas atitudes, com a maneira de se comunicar, visto que como formados são mais cobrados pela sociedade que espera de uma pessoa com curso superior um comportamento linguístico com uso padrão da língua portuguesa.

Ao testar essa variável escolaridade: não graduado e graduado, foi possível observar que pelo fato de os informantes serem graduados ou a caminho de uma graduação, quase não cometeram desvios linguísticos em sua fala, já que, todos tiveram a oportunidade de frequentar o ensino escolar formal se utilizando, na maioria das vezes, da forma padrão da língua portuguesa. Esse fato confirma que o processo de ensino é importante na vida dos falantes e faz com que tenham mais cuidado com a fala e a escrita utilizadas nas atividades cotidianas, isto é, os resultados e percentuais do gráfico 3, a seguir, mostram um uso discreto dos desvios linguísticos na fala dos entrevistados.

Gráfico 3 – dados de “para eu” e “para mim” vs escolaridade do falante.



O gráfico 3 apresenta totais e percentuais que confirmam o que já foi dito anteriormente, ou seja, os informantes, por estarem inseridos em um grupo de universitários ou recém-formados apresentam, de forma sutil, o uso de desvios da norma padrão da língua, com reação ao uso das formas pronominais em estudo, uma vez que, de acordo com Naro (2015), falantes com maior nível de escolaridade tendem a fazer mais uso de norma padrão da língua, fato que nos faz inferir que quanto mais estuda, maior a probabilidade de o falante fazer uso da norma padrão da língua.

Diante do exposto, pode-se inferir que esse pode ser visto como um aspecto positivo da pesquisa, em que a leitura, a aproximação com a cultura e com a língua, na sua modalidade escrita, pode auxiliar a maneira do falante se expressar e de fazer uso de normas prescritas nas gramáticas normativas da língua portuguesa.

5. Considerações finais

Diante da diversidade existente na língua falada no país, o falante pode comunicar e compreender independente da região em que se encontrem. Observa-se ainda que não existe falar “certo” e/ou “errado”, mas desvios linguísticos influenciados por fatores linguísticos e/ou sociais.

Nos dados das entrevistas foi possível observar que os desvios existem, porém não foram tão acentuados, dando margem a que tenhamos um resultado provável da influência do ensino na fala dos informantes selecionados para esse assunto.

Partimos de grupos como: sexo, idade e escolaridade do falante, em que foi observado que as variáveis idade e nível de escolaridade não exerceram tanta relevância no uso do fenômeno linguístico em estudo. Quanto ao sexo, esse, por sua vez, mostrou que no falar feminino há menos desvios no uso das formas pronominais “*para eu*” e “*para mim*” como variantes dos pronomes pessoais *eu* e *mim*, do que na fala dos homens, resultado já esperado pelo fato de que na maioria dos casos, a mulher tende a cuidar mais da sua fala que os homens, fato este corroborado com as pesquisas de Mollica e Braga (2015), Paiva (2015), Bueno (2003) e outros estudiosos da língua que verificam que as mulheres, ao falar, tendem a sua fala da modalidade padrão da língua, por diferentes fatores, inclusive, pelo fato de elas serem mais cobradas socialmente que os homens.

Assim, diante do exposto, com base nos dados analisados, verifica-se que a variável que mais exerceu influência na presente pesquisa foi o sexo do falante, e que não foram observados desvios acentuados, em relação às demais variáveis estudadas. Assim, observa-se que a variável nível de escolaridade também pode ser vista como um aspecto positivo na fala desses informantes, sobre o uso das formas pronominais “*para eu*” e “*para mim*”.

Os desvios encontrados só foram colhidos por meio dessas entrevistas quando o informante era submetido a perguntas que o remetiam à sua fase infantil, a assuntos familiares, a acontecimentos relacionados a risco de morte ou perigos já enfrentados pelos mesmos, fatos que o levam a lembranças ou fatos vividos que marcaram suas vidas. Isso não foi algo que surgiu de um acaso, mas uma atitude pensada, pois quando o falante relata sobre sua infância, sobre fatos marcantes de sua vida, não se preocupa com a maneira como fala, e sim, do que está a falar e a sentir com as recordações de passagens importantes de sua vida, de sua infância, de seus entes queridos.

Diante dos resultados elencados, é possível inferir que o ensino contribui de forma satisfatória para que os informantes não utilizassem os desvios linguísticos, com relação ao uso de “*para eu*” e “*para mim*” contribuindo para os resultados satisfatórios com relação ao emprego das formas pronominais em estudo, a saber: *eu* e *mim*, na função de sujeito, no português falado em Dourados-MS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Contexto, 1976.
- BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BUENO, Elza Sabino da Silva. *Nós a gente e o boia-fria: uma abordagem sociolinguística*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BUENO, Elza Sabino da Silva. A monotongação do ditongo no português falado em Dourados. In: BUENO, Elza Sabino da Silva; SAMPAIO, Emílio Davi. *Estudos da linguagem e estudos de literatura*. Dourados: Ed. UEMS, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. As variações linguísticas. In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo, CENP/MEC, 1998.

CASTILHO, Ataliba. Variação da linguística e ensino da língua. In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo, CENP/MEC, 1989.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CECCARELLI, Paulo Roberto. *Psicanálise, sexo e gênero*: algumas reflexões. In: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana Maria; FÁVERO, Sílvia Maria Arend. (Org.). *Diversidades: dimensões de Gênero e Sexualidade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010, v. 1, p. 269-285.

FARACO, Luís Carlos. *Linguística histórica*. São Paulo: Parábola, 2005.

FONSECA, Maria Stella *et al.* *Sociolinguística*. São Paulo: Eldorado, 1974.

INFANTI, Ulisses *et al.* *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Contexto, 2008.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEMLE, Miriam. *Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1974.

MCCLERAY, Leand. *Sociolinguística – Curso de Letras – Libras*. Santa Catarina: UFSC, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão textual*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

MONTEIRO, José Lemos. *Para Compreender Labov*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

NARO, Julius Anthony. Idade. In: UFRJ. MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luísa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

PAIVA, Maria da Conceição. Sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luísa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SIMKA, Sérgio. *É pra mim colocar crase ou não?* Uma análise crítica do emprego de para mim / para eu e do acento indicativo de crase. São Paulo: Musa, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

VOTRE, Sebastião. Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luísa (Orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**ESTUDOS INICIAIS PARA A EDIÇÃO
CRÍTICO-GENÉTICA DE “MEMORIAL DE AIRES”**

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (UFF)
fabianapatueli@gmail.com

RESUMO

Esse texto se trata da proposta de uma edição crítico-genética do último romance de “Memorial de Aires”, de Machado de Assis. Para seu desenvolvimento futuramente, a pesquisa será dividida em três partes: levantamento do arcabouço teórico, recepção literária do romance nos periódicos da época, e cotejo da primeira edição (1908) com o manuscrito (1907). A partir de então, poder-se-á averiguar junto às demais edições as variações textuais adquiridas através do tempo. Por ora, apresentaremos alguns pontos, pelos quais passarão a elaboração da edição crítico-genética.

Palavras-chave:

Edição crítico-genética. Machado de Assis. Memorial de Aires.

1. Introdução

O último volume de romance publicado por Machado de Assis em vida foi bem recebido pela crítica literária nos periódicos da época, quase todos destacam a filiação do mesmo à vida privada do autor. Isso por que uma das personagens chama a atenção dos amigos do autor pelos traços que se assemelhavam a personalidade de falecida esposa, como podemos perceber em uma das cartas³⁰ de Mario de Alencar quando leu o manuscrito:

— Este, como os outros seus livros, como todos os livros pensados e acabados, ganha em ser relido. A perfeição exige ser meditada para ser sentida e entendida [...] Só podia escrevê-lo quem escreveu *Brás Cubas*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó*, e *Várias histórias*. — *Memorial de Aires* tem a mesma força, a mesma novidade, e tem mais que os outros, com exceção de *Esau e Jacó* e *D. Casmurro*, o apuro da perfeição, e, sem exceção de nenhum outro, uma parte grande e admirável, que é efeito da colaboração de um sentimento novo, o mesmo que fez o soneto *A Carolina* e que nestas páginas traçou aquela figura verdadeira e sagrada de Dona Carmo. O mundo poderá admirá-la e há admirá-la como criação de arte; eu, que adivinhei o modelo, li-o comovido, cheio do respeito pela doce evocação (ASSIS, 1944, p. 271-3) (Grifo do autor).

Pode-se dizer que a proximidade da publicação de “Memorial de Aires”, ao falecimento do autor em setembro de 1908, torna tais relações

³⁰ Correspondência datada de 16 de dezembro de 1907.

mais frequentes, sobretudo quando se considera o estado de ânimo do autor na época de sua elaboração.

E mesmo no formato de diário não podemos nos esquecer das habilidades do autor de nos trazer as questões da época por meio da sua ficção que no caso de *Memorial* são retomadas sob a perspectiva do conselheiro e da relação com os personagens por ele descritos. Por isso o autor adverte ao leitor no início do livro: “O resto aparecerá um dia, se aparecer algum dia” (ASSIS, 1977, p. 63).

Sob esta perspectiva Mônica Gomes da Silva em “O (su)posto em ‘Memorial de Aires’” destaca que há:

[...] um segundo plano de acontecimentos capitais à trama e que são contados e analisados, diplomaticamente, por Aires: a Abolição dos Escravos e a Proclamação da República. Será a confluência entre ficção e história, na qual a história se ficcionaliza e a ficção se historiciza que acrescentará um novo grau de complexidade a esse romance. Somente a capacidade em evocar o assado consegue transformar um relato histórico em algo vivo e o relato ficcional como libertador do passado, trazendo à tona sentimentos e vozes antigas (SILVA, p. 5).³¹

E não é a toa que o tom dissimuladamente confidente e desprovido de qualquer intencionalidade é trazido por Machado de Assis que assina a “Advertência” na qualidade de editor do conselheiro Aires:

Tratando-se agora de imprimir o *Memorial*, achou-se que a parte relativa a uns dous anos (1888-1889), se for decotada de algumas circunstâncias, anedotas, descrições e reflexões, – pode dar uma narração seguida, que talvez interesse, apesar da forma de diário que tem. Não houve a pachorra de a redigir à maneira daquela outra, – nem pachorra, nem habilidade. (ASSIS, 1977, p. 62)

Essas primeiras impressões trazem-nos a justificativa imediata à retomada de uma perspectiva crítico-genética ao texto machadiano que nos transmite por meio de seus últimos fôlegos de autor à afecção de um personagem-autor – conselheiro Aires – e sua época com a intimidade própria de um vivente que mais descreve o que vê do que se aprofunda em si mesmo.

³¹ Disponível em: [http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/O%20\(su\)posto%20em%20Memorial%20de%20Aires.pdf](http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/O%20(su)posto%20em%20Memorial%20de%20Aires.pdf) Acesso em: abr. 2019.

2. Do manuscrito ao livro

O manuscrito foi preservado em papel timbrado pela Academia Brasileira de Letras. Datado de 1907 podemos averiguar o intervalo curto entre a elaboração do romance e sua publicação que já se daria no ano subsequente.

Para Machado de Assis, era certo que o livro se trataria de seu último romance, visto a idade, tal como confidencia em correspondências a Joaquim Nabuco (7/02/1907) e a Oliveira Lima (1/08/1908), respectivamente: “Não sei se terei tempo de dar forma e termo a um livro que medito e esboço; se puder, será certamente o último” (ASSIS, 1944, p. 112).

[...] remeto um livro novo. Chamei-lhe *Memorial de Aires*. Mas este livro novo é deveras o último. Agora já não tenho forças nem disposição para me sentar e começar outro; estou velho e acabado. (ASSIS, 1944, p. 432-433, grifo do autor)

Nesse curto interstício de tempo, a leitura do manuscrito inédito coube a Mário de Alencar, que descreve o evento na correspondência de 16 de dezembro de 1907:

Disse-lhe hoje as minhas impressões da leitura do *Memorial de Aires*, mas receio não as ter dito bem e em ordem, e volto a ideia anterior de as exprimir por escrito. – Em primeiro lugar a emoção de prazer e de orgulho de ter em mãos, sob os meus olhos, com o seu consentimento, mas do que isso, por espontâneo oferecimento seu, o exemplar em provas de um romance não conhecido nem lido de ninguém. Há sentimentos que eu não sei nem saberei nunca dizer; ficam em mim para sempre, mal traduzidos, pelo gesto e pela palavra, porque não bastam ou porque eu temo dar-lhes um tom e maneira que pareçam intencionais [...] (ASSIS, 1944, p. 271-273, grifo do autor).

Já a publicação da primeira edição do romance não se daria antes de 16 de julho de 1908, haja vista as correspondências entre o autor e Mario de Alencar que comenta sobre a questão do atraso na distribuição do livro pela Garnier decorrente de problemas na alfândega.

Posteriormente, em 21 de julho do mesmo ano, Mario de Alencar comunica ter deixado um artigo no *Jornal do Commercio*. (ASSIS, 1944, p. 307-9). A crítica foi publicada em 24 de julho e congratula o autor:

Depois de haver escrito tantos livros originais, Machado de Assis achou ainda como ser original, compondo esse romance com uma expressão moral diferente da sua obra anterior e em feitura nova, de execução difícil, mesmo para as mãos firmes de um mestre consumado da arte.

[...] A maior dificuldade num romance desse feito é a escolha hábil de atos que o formem pelo seu seguimento e interesse, sem contudo deixa-

rem de ter a naturalidade da escritura dia a dia, a ausência de plano, a despreocupação de fazer romance, que é a feição própria de um jornal íntimo (MACHADO, 2003, p. 285-6)³²

3. Exemplos da recepção em periódicos da época:

Já nos primeiros meses, principalmente com o falecimento do autor Machado de Assis, povoaram os jornais as críticas acerca de “Memorial de Aires”. Frequentemente, retratando-o como um testemunho incontestado do luto e do sentimento de tristeza dos últimos anos do autor:³³

Quem procurar na sua obra os sulcos fundos de uma água-forte de Rembrandt com os seus prodígios de claro-escuro, terá errado o caminho. Saia da floresta umbrosa para a floresta amena e aí à luz branda e difusa de uma bela tarde de outono, leia em repouso o *Memorial de Aires* como quem contempla uma das gravuras, firme, nítida, mais leve, com que Rotticelli iluminou a primeira edição da *Divina comédia*.

Isto verá quem tiver olhos para ver e para admirar. Para aquele,³⁴ porém, que por meio século e mais um ano tem acompanhado de perto a tua obra literária e, — por que não dizê-lo? — os teus estados de alma. (JORNAL DO COMMERCIO, 6 set. 1908, p. 2) (grifo do autor)³⁵

[...] o seu último livro publicado, esse “Memorial de Aires”, é uma prova de amor, do afeto imenso que dedicava à companheira desvelada dos seus dias felizes. Considerava que a função de amar era a função superior da sua espécie; ele supunha que amar e ser amado era a função mais nobre do nosso espírito. (O PAÍS, 1 out. 1908, p. 3)³⁶

A agonia moral foi longa, muito mais longa e dolorosa do que a física. Mas ainda as letras brasileiras tiveram um grande lucro com essa tortura, que produziu o último livro do Mestre: o severo e suave *Memorial de Aires*, um poema de pureza e saudade, que é a glorificação dos “bem-

³² Transcrição de Ubiratan Machado realizada de *Alguns escritos*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1910.

³³ Além dos periódicos já recapitulados no texto, ainda encontramos referência a este romance do autor no ano da primeira edição nos seguintes: *A imprensa, Correio da manhã, Gazeta de Notícias, Jornal do Brasil*.

³⁴ Trata-se da publicação da carta sobre o romance de Salvador de Mendonça (Salvador de Meneses Drummond Furtado de Mendonça) para Machado de Assis.

³⁵ Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/364568_09/15678> Acesso em: 21 set. 2018.

³⁶ Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17516>. Acesso em: 20 set. 2018.

casados”, o canto luminoso erguido em louvor das almas que nascem aos pares. (O PHAROL, 1 out. 1908, p.1) (grifo do autor)³⁷

Esse *Memorial de Aires*, livro ainda publicado este mês e que lhe prolongou a vida, como si vivesse para acabá-lo, é um discreto livro de amor, é o monumento à memória da que lhe foi a companheira querida da vida e que lhe vai ainda ser companheira na morte. Não sabia ele de melhor tarefa na vida, que essa de amar:

“E amar e ser amada é, neste mundo,

A tarefa melhor da nossa espécie,

Tão cheia de outras, que não valem nada!...” (A IMPRENSA, 1 out. 1908, p. 1) (grifo do autor)³⁸

Quem procurar na sua obra os sulcos fundos de uma água-forte de Rembrandt com os seus prodígios de claro-escuro, terá errado o caminho. Saia da floresta umbrosa para a floresta amena e aí à luz branda e difusa de uma bela tarde de outono, leia em repouso o *Memorial de Aires* como quem contempla uma das gravuras, firme, nítida, mais leve, com que Roticelli iluminou a primeira edição da *Divina comédia*.

4. Para uma edição crítico-genética

Dada a importância da obra machadiana desde a sua época e de modo a destacar o processo de escritura desse último romance, a pesquisa pretenderá reconstituir a gênese autoral de “*Memorial de Aires*” por meio dos cotejos entre o manuscrito do romance (1907) e a sua primeira edição (1908), trilhando para isso os caminhos dos estudos críticos-genéticos da obra.

A crítica-genética como área do conhecimento voltado para a construção inicial do texto, como arquitetura do pensamento, em relação às suas publicações formais, não pretende valorar mais o manuscrito em detrimento às edições impressas, mas tornar possível o encontro do esboço da obra com o leitor, o mesmo que emocionou um dos seus primeiros leitores: Mario de Alencar em 1907.

Para tal, recordamos Louis Hay, em *A literatura dos escritores*: questões de crítica genética (2007), pelo qual podemos entender que o manuscrito é uma ponte para a interpenetração do campo mental da con-

³⁷ Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/258822/24366>>. Acesso em: 20 set. 2018.

³⁸ Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/245038/4939>>. Acesso em: 20 set. 2018.

cepção da obra, mesmo que de forma superficial, entendendo que a materialidade do pensamento encontra barreiras inerentes ao próprio campo social que determina as formas de materialização do pensamento/criação.

5. *Considerações finais:*

A partir dessa prévia pretendemos dirimir os esforços para as três principais fases da pesquisa em andamento, quais sejam: levantamento do arcabouço teórico, recepção literária do romance nos periódicos da época, cotejo da primeira edição (1908) com o manuscrito (1907), sem com isso deixar de observar a edição crítica da obra elaborada pela Comissão Machado de Assis. A fim de dar conta do objetivo da pesquisa que pretende reconstituir o processo criativo do romance *Memorial de Aires* de Machado de Assis materializado no manuscrito em relação à versão publicada em livro pela Garnier em 1908, sob a perspectiva dos estudos críticos-genéticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A IMPRENSA, Rio de Janeiro: 1908. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/245038/4939>>. Acesso em: 20 set. 2018.

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.

_____. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908.

_____. *Correspondências*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1944.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/17197>. Acesso em: 21 set. 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro: Tipografia da Gazeta de Notícias, 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/17850>. Acesso em: 21 set. 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HAY, Louis. *A literatura dos escritores: questões de crítica genética*. Trad. De Cleonice Paes Barreto Mourão. Revisão técnica de Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro: 1907-1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/364568_09/15678> Acesso em: 21 set. 2018.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro: 1907-1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_02/27591>. Acesso em: 20 set. 2018.

MACHADO, Ubiratan (Org.). *Machado de Assis: roteiro da consagração*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

O PAÍS, Rio de Janeiro: 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17516>. Acesso em: 20 set. 2018.

O PHAROL, Juiz de Fora (MG): 1908. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/258822/24366>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Mônica Gomes da. O (su)posto em *Memorial de Aires*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/O%20\(su\)_posto%20em%20Memorial%20de%20Aires.pdf](http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/O%20(su)_posto%20em%20Memorial%20de%20Aires.pdf)> Acesso em: abr. 2019.

FILOSOFIAS E GRAMÁTICAS: A ALAGMÁTICA E A TRANSDUÇÃO COMO PROCESSOS PARA A INDIVIDUAÇÃO

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O ensino de gramática, apesar de inúmeros estudos filosóficos sobre linguagem e sobre línguas, desenvolvidos no decorrer de sua história, permaneceu sempre descritivo e/ou normativo; para alguns estudiosos, a gramática normativa é um tipo de gramática descritiva, expondo o uso linguístico padrão, daí a conclusão de que tanto normativamente, quanto descritivamente, o ensino para as crianças de algo que já usam, tem sido pouco profícuo em função da restrição a modelos e paradigmas rígidos e pouco úteis, já que o processo linguístico é criativo e transdutivo. Inicialmente, a gramática considerava apenas a fonologia, a prosódia, a etimologia e a morfologia; depois, a sintaxe, a semântica, negligenciando sempre as afirmações dos estudos filosóficos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, contemporâneos ao seu uso e ao seu ensino. Dessa forma, sempre foi priorizado teoricamente o uso padrão, e evidenciada na prática pedagógica a distância entre essas formas e suas variantes, entre o seu ensino rígido e o seu uso pragmático e alagmático. Consequentemente, seu aprendizado foi sempre complicado por formas de ensino sectárias que, no cotidiano da sala de aula, negligenciaram a pragmática gramatical, ora considerando modelos rígidos, ora apreciando apenas pressupostos linguísticos especulativos. Trata-se, então, de pesquisa bibliográfica, cujo norte teórico principal é constituído pelos seguintes autores: Simondon, Deleuze, Guattari, Latour e Serres.

Palavras-chave:

Alagmática. Gramática. Transdução.

Filosofia da Linguagem. Filosofia do Acontecimento.

1. Introdução

O título plural deste artigo já serve como índice de nosso norte teórico principal – os pressupostos filosóficos de Simondon, Deleuze e Guattari; e, assim, por meio de aproximações entre esses autores, desejamos relacionar suas conjecturas filosóficas com o ensino da gramática materna. Além desses autores, outros serão igualmente citados, por suas contribuições pontuais: partiremos dos pré-socráticos, caminharemos pela história da filosofia e chegaremos às considerações, não só dos três pensadores citados, mas também de Serres, Latour, Lévy e Virilio, dentre outros, considerando o universo conceitual de compreensão da hominiscência; e, por outro lado, em relação aos estudos gramaticais, partiremos da primeira gramática, da obra de Dionísio Trácio, contemplando a manutenção da normatividade como princípio norteador da técnica gramatical, para posterior viagem às propostas das gramáticas rizomáticas,

transdutivas, mestiças ou múltiplas, almejando uma nova proposta de ensino da língua.

A filosofia da linguagem, com a discussão dos valores substanciais do enunciado linguístico – relativos à identidade ou à alteridade ou, ainda, às diferenças entre eles, pouco tem alterado as concepções da gramática enquanto instrumento didático usado no cotidiano escolar. No jogo pedagógico-linguístico, a gramática normativa ou descritiva é vivenciada por professores e alunos como dispositivo objetivo de prescrição e coerção, como processo associado aos valores da técnica; sendo que a oposição entre os valores filosóficos e as estimações técnicas não se sustentou ao longo das transformações históricas dos procedimentos e das técnicas de ensinar, existindo sempre a primazia dos primeiros nas discussões teóricas das universidades; e dos segundos, na situação de ensino e de aprendizagem na sala de aula do ensino fundamental e médio – com a ocorrência na prática de processos de ensino que ficam entre a negação da gramática normativa e a convicção de que os estudos linguísticos libertaram o processo de ensino da língua dos procedimentos tradicionais coercitivos (algo que não tem desenvolvido a fluência tão necessária aos utentes linguísticos).

No processo histórico de incremento dos procedimentos técnicos e instrumentais, desde o uso pragmático do fogo, da roda, da metalurgia e das escritas icônicas ou pictóricas, até os últimos séculos, com o desenvolvimento das biotecnologias, da informática e da velocidade, técnicas e tratados teóricos se misturam a todo instante: o que aconteceu igualmente com os pressupostos culturais e as técnicas de ensinar a língua – a partir de discussões filosóficas, surgiu um primeiro tratado gramatical puramente descritivo, a gramática de Dionísio Trácio; o que, infelizmente, mesmo com todo o desenvolvimento da filosofia da linguagem e das outras áreas afins, tornou-se o fundamento do ensino linguístico, continuando a ser trabalhado nas escolas até os dias de hoje, mesmo com todo o desabrochar de propostas filosóficas, artísticas, políticas e científicas.

A modernidade e a contemporaneidade estimam a cultura científica e desprezam a cultura técnica, sendo que a concretização objetiva depende da redução do intervalo entre ciência e técnica (no nosso caso, entre Linguística e Gramática). Esquece-se que há, ainda, além das causas técnicas, causas econômicas, sociais, políticas, interativas e psíquicas. Assim, as contribuições das filosofias, sociologias, psicologias, economias, além de outras áreas das ciências sociais, não chegaram aos compêndios gramaticais; não os alterando, nem deixando o ensino das gramáticas singular e frutífero.

2. *As filosofias da linguagem e a gramática descritiva (normativa)*

As divagações dos pré-socráticos sobre o *lógos* trouxeram ao ocidente a visão da sua profundidade e da sua infinitude semântica (fragmento 45, de Heráclito). O *lógos* passou a ser estudado tanto como racionalidade, pensamento ou frase, quanto como expressão, dicção ou palavra; dentre outros valores que lhe foram atribuídos nesses nascentes estudos filosófico-lingüísticos.

Platão o compreendeu então como o primeiro arranjo sintático, composto por nomes e verbos. Seguindo e desenvolvendo os estudos de seu mestre, Aristóteles tratou do *lógos* como a conjunção de sujeito e verbo, divagando sobre seus aspectos lógicos e acrescentando a noção de terceiro excluído, dependente de seus outros dois princípios fundamentais que explicavam o funcionamento lógico: 1 – princípio de identidade: ‘a’ é ‘a’; 2 – princípio de não contradição: é impossível ‘a’ ser ‘a’ e ‘não-a’ ao mesmo tempo; 3 – princípio do terceiro excluído: ‘a’ é ‘x’ ou ‘não-x’, não há terceira possibilidade (esse princípio será, depois, transformado em ‘terceiro incluído’ pela lógica quântica e por Michel Serres).

Os pressupostos lógico-lingüísticos de Aristóteles eram sempre semânticos e sintáticos, o que contribuiu para o aparecimento da abordagem estoica, que continuou com o modelo semiótico triádico de seus predecessores, mas que alterou a sua lógica, que, de uma concepção a partir da cópula, da união de um sujeito a um predicado, sendo o sujeito a sua base ou o seu princípio, passava a ter como elemento principal o verbo, ou seus casos.

Corramos, então, às gramáticas: a primeira tentativa de compor uma gramática vem dos estoicos, que, com seu modelo de signo [*semánon* (significante – a entidade percebida como signo), *semainómenon* ou *lékton* (significado) e *tynkánon* (objeto ou referente)], anteciparam muito do que os estudos lingüísticos afirmaram posteriormente.

A consideração da proposta filosófico-lingüística dos estoicos é difícil, pois as informações são em geral indiretas, e o período abrangido é muito extenso. Como estavam perdendo a hegemonia política, num momento de grande crise, os gregos se apegavam cada vez mais à sua civilização, aspirando à preservação de seus valores e de sua língua. Temos, a partir dessa tensão, um grande empenho crítico e filológico orientado

para a preservação das formas de expressão, e, consequentemente, “a criação gradual de um domínio da gramática” (Neves, 1987: 80).

Diógenes da Babilônia (240–150 a.C.) reconheceu cinco partes para a oração: às quatro partes citadas na Poética por Aristóteles (nome, verbo, conjunção e artigo), adicionou *prosegoria* – denominação (DIÓGENES, VII, 557 *apud Stoicorum Grammatica*, p. 38): “As partes da oração são cinco, como afirma Diógenes [...], nome, denominação, verbo, conjunção e artigo”.

Sua definição de oração também é bastante significativa em relação aos seus predecessores (*Idem*, p. 20): “A oração é uma expressão significativa emitida pela inteligência”.

Contrariamente aos tratados gramaticais dos alexandrinos, como veremos ainda neste texto, a abordagem pré-gramatical de Diógenes salienta o valor da semântica:

A dialética trata, como afirma Crisipo, dos significantes e dos significados; os primeiros, os significantes, estão determinados pelos estoicos na teoria da expressão; quanto aos outros, o discurso acerca dos dizíveis está organizado em matérias que tratam das coisas e dos significados. (DIÓGENES. VII, 557 *apud Stoicorum Grammatica*, p. 15)

Diferem a expressão e a dicção, pois expressão é também um som, e dicção, somente o articulado. A dicção difere, ainda, da oração, pois a oração é sempre semântica, enquanto que a dicção pode não ter sentido, como “blityri”, que não é de nenhuma maneira uma oração. São diferentes também, o dizer e o proferir; pois as expressões são proferidas, enquanto que as coisas são ditas, aquelas que apresentam, ainda, um significado. (DIÓGENES. VII, 557 *apud Stoicorum Grammatica*, p. 20)

O significado está no substrato das preocupações estoicas com a linguagem; só é válido o que pode ser dito com sentido. Entretanto, apesar de reconhecerem a importância do *noûs* (‘mente’ – herança da filosofia dos pré-socráticos³⁹), deram uma ênfase maior à relação significado/significante, como já foi sugerido.

Adotaram a lógica de enunciados – de predicados, compreensam bem diferente da lógica de termos aristotélica, que, como já dissemos, apoiava-se no sujeito como substrato lógico de qualquer enunciação. Os estoicos compreenderam a declaração como a enunciação de

³⁹ “Caminhando não encontrarás os limites da alma, mesmo se percorreres todas as estradas, pois é muito *profundo o “lógos”* que ela possui” (fragmento 45 de Heráclito).

acontecimentos⁴⁰, e não como a atribuição de predicados a um sujeito; consequentemente, sua declaração versa sobre as implicações de relações temporais.

Para esses filósofos, o enunciado linguístico pode ser completo ou não; só será completo, se contiver o sujeito e o predicado, cada um deles, por si só, será sempre um *lékton* – dito, incompleto. Dessa forma, determinam a necessidade dos dois termos.

Partindo da definição estoica de verbo, percebemos claramente a ênfase que colocaram na declaração como enunciação de acontecimentos (Diógenes Laércio): “Verbo é a parte da oração que significa uma afirmação não relacionada” (DIÓGENES LAÉRCIO. VII, 58 *apud* Egger, 1854).

Para os estoicos, verbo é somente o infinitivo. Todas as vezes que a afirmação se relacionar a um sujeito expresso no nominativo, chamar-se-á *kategoréma* – asserção ou *sýmbama* – acidente, acontecimento. Quando o nome não estiver no nominativo, o verbo, ou melhor, a declaração inteira se chamará *parasýmbama* – acontecimento indireto, por oposição ao emprego do nominativo, que é o caso direto por excelência. Quando a declaração tiver a necessidade para se completar de outro vocábulo, chamar-se-á “menos que um acontecimento” ou “menos que uma asserção”.

Posteriormente, em Aristarco (215–145 a.C.), já encontramos o reconhecimento das oito partes da oração (conforme esclarece Quintiliano, em *Institutio Oratoria*. I, IV, 203) – uma antecipação da obra de Dionísio Trácio⁴¹, a primeira gramática do Ocidente.

O período posterior, na Grécia, trouxe-nos então a gramática propriamente dita: a **TECHNÉ GRAMMATIKÉ**, que constava das seguintes partes:

- Da gramática.
- Da leitura.
- Do acento.
- Da pontuação.
- Da rapsódia.

⁴⁰ Deleuze, como veremos, apropriar-se-á da lógica estoica dos acontecimentos para criar algumas de suas obras mais significativas.

⁴¹ Dionísio nasceu em Alexandria e viveu aproximadamente entre 170 e 90 antes de Cristo, ocupando-se especialmente com a obra de Homero, por meio de comentários, dos quais chegaram até nós algumas dezenas de fragmentos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Do elemento.
Da sílaba.
Da sílaba longa.
Da sílaba breve.
Da sílaba comum.
Da palavra.
Do nome.
Do verbo.
Da conjugação.
Do particípio.
Do artigo.
Do pronome.
Da preposição.
Do advérbio.
Da conjunção.

A melhor introdução para esta gramática equivale com certeza ao seu parágrafo inicial (DIONÍSIO, 1, 2-3 – tradução nossa): “A Gramática é o conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores”. Dessa forma, a gramática nasceu descritiva, almejando primeiramente o ensino da leitura, uma vez que poucos conseguiam ler, e a dificuldade era grande. Uma das causas dessa dificuldade era a escrita conjunta de todas as palavras, sem pontuação, sem letras maiúsculas no início das frases e sem acentuação.

Citemos um pouco mais da obra:

A dicção é a menor parte da oração em relação ao arranjo⁴².
A oração é uma composição, desde a simples dicção em prosa, manifestando um pensamento completo.
São oito as partes da oração: nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. (*Idem*, 11, 2)

Detenhamo-nos na definição de oração (*lógos*): a oração é uma composição que manifesta um pensamento completo. Dionísio não diz que a oração completa necessariamente tem as oito partes descritas na sequência, apenas afirma que são oito as partes da oração.

Esse modelo de gramática perdurou até o Renascimento, seja em sua versão original grega, seja nas cópias latinas, espanholas, portuguesas ou de outras línguas, principalmente das neolatinas.

Retornando aos gregos, outra abordagem, mais sintática e semântica, foi a de Apolônio Díscolo (segundo século depois de Cristo), que

⁴² A palavra arranjo no original grego é ‘sintaxe’, termo que deve ser traduzido dessa forma por não definir a parte da gramática que cuida das relações entre as palavras, indicando apenas a preocupação com a combinação.

trouxe novamente Aristóteles e a lógica dos predicados; sua produção foi extensa, dividindo-se nas seguintes obras:

Dos Elementos.
Da Divisão das Partes da Oração:
Dos nomes.
Dos verbos.
Dos participípios.
Do artigo.
Do pronome.
Da preposição.
Dos advérbios.
Das conjunções.
Da Sintaxe das Partes da Oração.
Da Composição.
Dos Acidentes.
Das Figuras.
Das Figuras Homéricas.
Da Ortografia.
Da Prosódia.
Dos Dialetos Dórico, Jônico, Eólico e Ático.
Das Persuasões de Dídimo.

Porém, de todas essas obras, conservaram-se apenas quatro: *Do Pronome*, *Dos Advérbios*, *Das Conjunções* e *Da Sintaxe das Partes da Oração*. Na última delas, Apolônio, ordenando as partes da oração, estabeleceu duas como essenciais; e as restantes, como acessórias (UHLIG, 1910):

A ordenação é a imagem da oração completa, rigorosamente, em primeiro lugar, coloca o nome, depois o verbo, pois sem esses a oração não está completa. Agora, unem-se seguramente por meio da sintaxe, que se ocupa das partes da oração, e, por causa dela, quando ou o nome ou o verbo é retirado, as partes da oração não se completam; se, entretanto, todas as restantes forem retiradas, de forma alguma a oração estará incompleta. (UHLIG, 1910, p. 11b, 6-14)

Apolônio salientou também a importância da semântica:

Há uma analogia entre a oração e o animal; da mesma forma que o animal tem corpo e alma, também a oração tem corpo e alma; correspondem ao corpo a dicção, a frase e a sintaxe; à alma, o significado. (*Idem*, 33, 9)

O gramático relacionou a noção de nome com a de sujeito (*hypokeímenon*): “O nome é parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um das ações ou corpos como sujeito”; indicando, ainda, a forma de encontrar o sujeito: “Quando procuramos a natureza do sujeito, dizemos: quem se move? quem passeia? quem conversa? Evidencia-se, então, a natureza do ente do movimento, do passeio, da con-

versa, de modo que se estabelece a pessoa do agente não denominado” (*Idem*).

Sua definição de verbo também aponta para uma percepção acurada dos fatos linguísticos:

Verbo é parte da oração sem caso que, por meio de transformações particulares, é capaz de conter diversos tempos com atividade ou passividade ou nenhum dos dois, e que exprime também as pessoas e os números, quando mostra as disposições da alma. (*Commentarius Heliotori*, 13, 21)

Em relação aos compêndios latinos, foi no período tardio do império romano que aconteceu uma profusão de tratados gramaticais, dos quais os mais famosos são o de Donato e o de Prisciano. O primeiro praticamente traduziu a gramática de Dionísio (sem abordagem sintática ou semântica), enquanto que o segundo baseou todo o seu trabalho nos livros de Apolônio Díscolo (com explicações sobre a sintaxe calcadas em aspectos semânticos); sendo que os dois tiveram milhares de cópias durante a Idade Média e a Renascença, com influências em quase todas as primeiras gramáticas das línguas modernas.

Essas adaptações, cópias e resumos tiveram, principalmente no domínio da terminologia, um resultado irracional: os gramáticos, não sendo mais capazes de justificar os conceitos que usavam, caíam na incoerência. Um bom exemplo de incoerência lógico-linguística é a manutenção das oito partes da oração: os gregos incluíam os artigos, deixando as interjeições como tipo de frase; já os romanos, em função da ausência de artigos na língua latina, colocaram-nas como a oitava parte.

Outro problema oriundo dessas adaptações se relaciona, muitas vezes, à manutenção de uma obra, ou de suas traduções e versões, que tratava somente da fonologia e da morfologia, desprezando os ensinamentos sobre a semântica e sobre a sintaxe, tanto de Aristóteles quanto de Apolônio.

Retornando à filosofia, cheguemos rapidamente aos lógicos medievais – os *Modistae*; grupo que proclamava a existência de uma gramática universal, dependente da estrutura da realidade e da razão humana; ou, em outras palavras, a existência de premissas extralinguísticas, sobre as quais deveriam ser estabelecidas as regras gramaticais.

As gramáticas filosóficas desse período, em sua maioria, tiveram o mesmo título – *De Modis Significandi*, tratando de uma quantidade muito grande de assuntos, muito maior do que a que temos em nossos

manuais. O objetivo dos *Modistae* era a exposição de uma teoria geral da linguagem e dos princípios da semântica, com a finalidade de mostrar a essência do discurso humano.

Siger de Courtrai (século XIII) elaborou um registro das funções semânticas das palavras (uma teoria geral do significado), baseando-se nos filósofos escolásticos. As coisas, segundo o seu esquema, possuíam qualidades de existência variada ou modos de ser (*modiessendi*). Para o autor, elas eram apreendidas por meio de modos ativos de compreensão (*modiintelligendiactivi*), aos quais correspondia um modo passivo de compreensão (*modi intelligendi passivi*), as qualidades apreendidas pela mente.

Sobre as partes da oração, para esses filósofos medievais, somente podem ser distinguidas por meio dos modos ativos de significação, ou seja, por meio da maneira pela qual significam as qualidades ou propriedades das coisas, ou seja, singularmente e por seu uso.

O outro autor citado, Thomas de Erfurt (século XIV), apresentou um tratado gramatical completo no mesmo estilo dos *Modistae*, que se tornou o mais conhecido tratado filosófico medieval sobre a linguagem. Nele, Thomas nos dá uma interpretação filosófica da divisão das partes da oração encontrada em Prisciano.

Em relação aos nomes, o autor diferencia os substantivos dos adjetivos, da seguinte forma:

O nome é a parte da oração que significa por meio do modo de ser.

O modo de significar por meio de um modo por si subsistente (...) constitui o nome substantivo.

Nome adjetivo significa por meio de um modo de algo inerente a outro. (THOMAS DE ERFURT. *Grammatica Speculativa*, cap. VIII, apud Buescu, 1983: 157)

As afirmações desses filósofos não passaram para os livros didáticos da época – as gramáticas, que continuavam a seguir as obras de Dionísio e de Donato, com pequenas alterações oriundas dos *Modistae*, o que pode ser exemplificado por excertos da obra de João de Barros, uma das primeiras gramáticas da língua portuguesa.

Gramática é vocábulo grego: quer dizer ciência de letras. E, segundo a difinição que lhe os Gramáticos deram, é um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos. Nós podemos-lhe chamar artefício de palavras póstas em seus naturais lugares, pera que, mediante elas, assi na fala como na escritura; venhamos em conhecimento das tenções alheas.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Assi que podemos daqui entender ser a nossa linguagem compôsta déstas nóve pártes: Artigo – que é próprio dos Gregos e Hebreus -, Nome, Pronome, Vérbo, Advérbio, Particípio, Conjunçám, Preposiçám, Interjeçám – que tem os latinos. Os quáes pártem a sua Gramática em quátro pártes: em Ortografia, que tráta de lètera; em Prosódia, que tráta de sílaba; em Etimologia, que tráta de diçám; e em Sintáxis, a que responde a construçám.

Nome substantivo chamamos àquele que per si póde estár e nam recebe ésta palávra, cousa.

Nome ajetivo ao que nam tem ser per si, mas está encostádo ao substantivo e póde receber em si ésta palávra cousa, como quando digo: ó que fermoso caválo, que brávo touro. (BARROS, 1971, p. 293, 294 e 301)

A permanência dos tratados de Dionísio e de Donato pode ser verificada, assim como alguns acréscimos baseados nos *Modistae*; porém, em relação à língua portuguesa, os aspectos conceituais e relacionais continuaram os mesmos desde a origem da gramática, ou seja, a gramática continuou, e continua até hoje, sendo usada como paradigma estanque – como modelo de uso padrão a ser imitado.

Houve outra retomada de Aristóteles e dos *Modistae*, a dos pensadores de Port-Royal, que procuraram igualmente uma gramática , influências da *Grammaire Générale et Raisonnée* chegaram até a língua portuguesa. No início do século XIX, foi publicada a *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, de Jeronymo Soares, que contém praticamente, em relação ao sujeito, as mesmas afirmações de sua fonte principal, Port-Royal (Barbosa, Jeronymo Soares. *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Introdução):

Toda a grammatica particular e rudimentar, para ser verdadeira e exacta nas suas definições, simples nas suas regras, certas nas suas analogias, curta nas suas anomalias, e assim facil para ser entendida e comprehendida dos principiantes, deve ter por fundamento a grammatica geral e razoada. Porque, subindo esta ás razões e principios geraes da linguagem, é que melhor póde dar noções dos signaes das idéias, descobrir todas as analogias de uma língua particular, e reduzir a ellas muitas anomalias que os ignorantes contam por taes, não o sendo realmente.

Apesar de ter Port-Royal como inspiração, a gramática de Soares continuou a seguir o modelo descritivo-normativo de Dionísio – o que persiste até hoje; tivemos as gramáticas psicológicas, lógicas, dos casos, ou o gerativismo, o funcionalismo e muitos outros “ismos”, mas o ensino de língua, quando se pretende gramatical, sempre se volta à gramática descritivo-normativa (afinal, é difícil ensinar o uso padrão, como, por exemplo, o da crase, partindo de elucubrações ou de especulações pouco ou nada pragmáticas).

Outras proposições dignas de serem aqui notadas são as de Peirce, sobre as matrizes de criação da linguagem (primeiridade, secundidade e terceiridade), que, transformadas em categorias elementares pelo filósofo americano, foram compreendidas e ampliadas por Deleuze, que lhes acrescentou a zeroidade – lugar de aparecimento do processo criativo; mas, apesar de todo um trabalho com a lógica e com a pragmática, essas discussões e antecipações lógicas de Peirce também não chegaram à gramática e ao seu ensino.

Ora, desde bebê, o sujeito cria suas gramáticas; inicialmente uma gramática eminentemente materna, com toda a acepção da palavra, criada a partir do colo e do seio da mãe, por índices de murmúrios e posteriores balbucios; o que, pouco a pouco, é transformado em dispositivo, moldando linguisticamente o infante. Depois vai para a vizinhança, para a escola, para outros grupos, sempre percebendo e trocando índices, ícones, símbolos e quaisquer outros modos de significar – sempre relacionados, como pêndulos, a gramáticas e a léxicos (com isso, o indivíduo assume a normatividade como trilho para seus jogos sociais).

Talvez o problema das gramáticas, e também das filosofias que as precederam, tenha sido sua base, calcada na frase, no nome e no verbo (algumas vezes mais no nome – Platão, Aristóteles e as primeiras gramáticas; noutras no verbo – a abordagem dos estoicos); talvez precisemos mudar a ênfase, ou tirá-la dessas partes da oração, posto serem as preposições e as conjunções *locus* importantes para a compreensão rizomática dos processos linguísticos de criação.

3. *A filosofia do acontecimento e a cibercultura transdutiva*

Cheguemos a algumas propostas filosóficas contemporâneas; caminhemos para Deleuze, Guattari, Serres, Latour e Lévy, não nos esquecendo de Virilio, Artaud, Maturana e de muitos outros que traçaram mapas cheios de mitos e de ciências. Viajemos, para usar um conceito de Serres, já que para o autor a educação é sempre uma viagem, na direção de um novo ensino de língua, em que não ocorra a repetição de gramáticas normativas e/ou descritivas como instrumental didático.

Iniciemos por Deleuze. Para o filósofo francês, podemos deduzir que o destino primeiro dessa viagem seria o respeito à gramática menor, uma gramática das minorias; sendo a gramática dos usos padrões a gramática maior – um dispositivo social. Não há, em Deleuze, afirmações específicas sobre gramáticas; mas, em *Kafka*, o autor explana sobre lite-

ratura menor, com suas características políticas, minoritárias e desterritorializantes.

Da literatura menos, passemos então à gramática menor – a gramática dos grupos marginalizados. Mas não paremos por aí, já que é função da escola o ensino e a aprendizagem da gramática do uso padrão. O quê, então, a escola deve fazer para que o indivíduo possa apreender a normatividade sem recebê-la como imposição cega e muda?

O ensino de gramática deve ser mestiço (Serres), necessitando de experimentações ativas com a língua, que sejam vivenciadas transdutivamente (Simondon), e não por meio de deduções ou de induções (a dedução é transcendental; enquanto que a indução é limitadora, por procurar apenas o que há de comum entre todos os termos, negligenciando as disparidades).

A transdução, por procurar extrair das próprias tensões a estrutura capaz de resolvê-las, inclui o terceiro, trabalhando com o terceiro incluído e com a lógica quântica, o que a torna um cartografar excelente para as aulas de língua portuguesa. A transdução é uma operação estruturante e de diferenciação em todos os planos de construção da realidade (físico, biológico, mental e social); o que a transforma num processo eficiente, ao lado da abdução (Peirce), para a aquisição da normatividade padrão, sem mecanismos de pura transcendência.

Para Simondon e Deleuze, a disparidade, ou categoria do problemático, é que se constitui como o ponto de partida de qualquer aprendizado; sendo a dissimetria, ou a diferença de potencial, a responsável pela criação de ressonâncias pedagógicas intensas e profícuas.

Quanto à abdução, processo elucidado por Peirce, que opera a criação a partir da zeroidade (acréscimo de Deleuze às matrizes de criação do pensamento de Peirce), partindo do fora, o sujeito pode efetuar intuições em quaisquer dos outros níveis (Primeiridade, Secundidade e Terceiridade).

Já para Lévy, a cibercultura precisa de outro tipo de objeto didático-técnico, algo que possibilite o aprendizado cooperativo, com novos paradigmas de aquisição do conhecimento e de constituição dos saberes. Dessa forma, a fixação pura e simples, com o posterior ensino, da normatividade gramatical padrão não se compatibiliza com essa nova forma de ensinar e de aprender, baseada no saber-fluxo, ou no saber-trans.

Com isso, altera-se a competência do docente, que passa de difusor do conhecimento para incentivadora das ações e dos processos de aprender e de pensar, constituindo-se como animador da inteligência coletiva dos grupos com os quais trabalha. Consequentemente, a mudança do papel do docente é acompanhada de alterações nas técnicas e nos objetos de trabalho na sala de aula – o que altera igualmente o uso, a função e a forma dos materiais de consultas; assim como altera também as concepções da gramática, que deixa de ser apenas descritiva ou normativa e passa a ser um instrumento para a transdução e para a mestiçagem.

O docente da cibercultura precisa considerar não só as gramáticas internalizadas de seus alunos (gramáticas internalizadas e não gramática internalizada, já que cada família tem a sua ‘gramática materna’ – as gramáticas internalizadas se relacionam com o fato de a linguagem verbal ser uma das capacidades humanas de simbolizar, o que permite ao seu utente o domínio do sistema linguístico com o qual tem contato, com suas regras e com o seu léxico), mas também a gramática dos usos padrões, posto ser uma de suas funções a apresentação da gramática maior – do dispositivo linguístico que compila o uso padrão.

Gramáticas maiores e menores compõem, então, um quadro complexo, no qual o transdisciplinar aparece como solução que possibilita transduções dentro dos vários níveis da realidade, o que foi percebido por Nicolescu (2009), que indica a transdisciplinaridade como interesse pela ação simultânea desses diversos níveis (a transdisciplinaridade e seus três pilares precisam ser considerados pelo professor de língua, quais sejam, os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade).

Nesses vários níveis de realidade, há necessariamente os platôs gramaticais, isto é, os vários níveis de conhecimento das regras gramaticais e do léxico que compõem o conhecimento imprescindível para o uso de uma língua; uma vez que, como já dissemos, a partir de uma gramática familiar, o sujeito inicia os seus usos linguísticos na direção de conhecimentos cada vez mais complexos e rígidos.

E, levando em consideração toda essa complexidade, tornar-se-á mais lógico o estudo da língua se houve a inclusão do terceiro por meio da mestiçagem gramatical, ou, usando as palavras de Deleuze, a inclusão do rizoma como meio de ensino e de compreensão da realidade.

A realidade é múltipla e rizomática desde o princípio da individuação, antes disso, é caos, é imanência. Expliquemos, pois há vários momentos; partamos então do recém-nascido: o bebê é um ser pré-

individual, é pura imanência, é pura potência, é pura vida. Somente “ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, o bebê cai necessariamente fora do plano de imanência, pois ele não é mais vida: ele agora pertence à vida” (LECLERQ, 2002, p. 19-29).

Algumas palavras de Deleuze também ajudarão a compreender as singularidades desse período da infância:

Os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude. (DELEUZE, G. “A imanência: uma vida, 1997, p. 3-7)

Os bebês são, então, o devir. Os bebês são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Estão imersos num plano de imanência e de possibilidades, o que foi afirmado igualmente por Abramowicz e Tebet:

A condição do bebê não está, portanto, vinculada a uma idade específica. Não há uma data para se deixar de ser um bebê, assim como não há um ritual específico de passagem da condição de bebê para a condição de criança. O que existem são processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos (atores e actantes) ao ser redor. Processos que fazem da diferença, identidade. (TEBET; ABRAMOWICZ. *Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância*. ANPED)

É somente quando os bebês começam a se deparar com os problemas, e a vivenciá-los, é que se iniciam os processos de individuação – processos que permitirão que o bebê se torne um indivíduo. Quando a individuação ocorre, o caos é administrado, e a diferença se evade, ocorrendo uma solução para um sistema problemático. Então o bebê sai de sua condição caótica de instabilidade para se constituir como criança.

Somente ocorre esse processo quando surge a diferença, a disparição e o paradoxo, o mundo imbricado de singularidades discretas: é esse o primeiro momento do ser; sendo a disparação é uma comunicação interna entre o individual e o pré-individual.

A disparidade é a categoria do problemático. A disparidade é um sistema metaestável definido por uma disparação entre duas ordens de grandeza – duas escalas de realidades díspares (dissimetria – diferença de potencial). A percepção do problemático é o primeiro momento do ser.

A individuação é a organização de uma solução – uma resolução para um sistema objetivamente problemático. A individuação diz respeito à aparição de fases no ‘ser’ – a percepção das fases (gramática menor e gramática maior – gramática mestiça). Ela não é uma consequência que se deposita na borda do devir e que se isola, mas a própria operação enquanto efetuação.

A individuação surge de uma supersaturação inicial do ser homogêneo e sem devir que, a seguir, estrutura-se e devém, **fazendo surgir indivíduo e meio**, a partir do devir que é resolução e conservação das primeiras tensões ou tendências sob a forma de estrutura.

Voltemos, pois, à transdução, que se constitui como o processo pelo qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente [operação estruturante de diferenciação em todos os planos do real (físico, biológico, mental e social)]. Precisamos considerá-la para transformar a gramática ‘materna’, posto que os processos da dedução e da indução se mostraram ineficientes para, sozinhos, alterarem o ensino da normatividade padrão. A **dedução** procura alhures um princípio para resolver o problema de um domínio, um princípio transcendental à gramática; enquanto que a **indução** procura o que há de comum a todos os termos pertencentes a um sistema, esquecendo-se das diferenças – esquecendo-se do terceiro.

4. *Considerações finais*

Urge então considerarmos a abdução e a transdução como processos a serem incluídos no ensino e na aprendizagem do uso padrão, deixando a gramática normativa e considerando as pressuposições das humanidades contemporâneas. É preciso, pois, considerarmos a criança como um indivíduo de fases, de platôs e de segmentos, e, ponderandoos seus rizomas, as suas segmentaridades, tanto linguísticas, quanto sociais, econômicas, físicas e biológicas; é necessário cartografarmos, para cada infante, percursos criativos e que considerem a língua maior e as línguas menores de cada indivíduo participante de uma classe.

Precisamos trabalhar de modo transdutivo e alagmático com a gramática materna de cada cidadão. Os processos alagmáticos, para Simondon, conforme exposto no capítulo “Forme, information, potentiels”, de 1960 (2005), constituem-se como princípio do processo de individuação, como atualização da energia no momento de sua ocorrência. Nesse

sistema, a matéria adquire sua forma potencial por meio da atualização de energia quando atinge um estado de equilíbrio.

Pelo processo alagmático, a individualização é uma operação amplificadora que deve ser estimulada pelos professores de língua. E, a partir daí, não deveremos pensar mais no ensino de paradigmas gramaticais, nem em moldagem ou conformação do indivíduo a processos e normas, mas deveremos cogitar processos e modulações, que, por meio da transdução, como processo imanente, farão com que os alunos alcancem seus devires gramaticais.

Simondon, inicialmente (1960), em sua tese principal, trocou o termo ‘cibernética’ pelo vocábulo ‘alagmática’, propondo a unificação da ciência, da filosofia, da arte e da tecnologia; mais tarde, definiu-a novamente, desta vez como a teoria das operações (2005), tendo dando, posteriormente, ao termo outra significação, desta vez chamando-a como a teoria geral das trocas e das mudanças de estados – uma verdadeira ciência das operações, mudanças e operações de formas, de cores, de matérias, de lugares, de expressões faciais, de relações econômicas, de signos etc. Dessa forma, Simondon deseja a unificação da física, da biologia, da psicologia, da sociologia, da semiótica, da arte e, ainda, das diferentes tecnologias.

E sobre a arte, sobre o lugar notável da arte, assim o filósofo se expressou:

Existe, no mundo, um certo número de lugares notáveis, de pontos excepcionais, que atraem e estimulam a criação estética, como existe na vida humana um certo número de momentos particulares, radiantes, se distinguindo dos outros, que chamam à obra. A obra, resultado dessa exigência de criação, dessa sensibilidade aos lugares e aos momentos de exceção, não copia o mundo ou o homem, mas os prolonga e se insere neles. Mesmo sendo destacada, a obra estética [...] vem somar-se à realidade já dada, trazendo-lhe estruturas construídas, mas construídas sobre fundações que fazem parte do real, e que estão inseridas no mundo. Assim, a obra estética faz brotar o universo, o prolonga, constituindo uma rede de obras, isto é, de realidades excepcionais, radiantes, de pontos-chave do universo mágico [...] [;] a rede espacial e temporal das obras de arte é, entre o mundo e o homem, uma mediação que conserva a estrutura do mundo mágico. (SIMONDON, 2008, p. 184)

Os processos de ensino da gramática materna necessitam de uma ocorrência imanente, sempre a partir da arte (o lugar de contato entre o caos e as matrizes de criação da linguagem), sem pontos de partida ou modelos transcendentais, o que gerará fluências entre corpos e afetos, entre agenciamentos e gozos. Carecem, ainda, da unificação da psicologia,

da sociologia, da semiótica, da arte, da filosofia e das diferentes tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAILLY, A. *Dictionnaire Grec Français*. Paris: Hachette, 1950.
- BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.
- BUESCO, Maria Leonor Carvalhão. *Babel ou a ruptura do signo – A gramática e os gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1983.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. In: *Philosophie*, n. 47, p. 3-7, 1997.
- _____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- _____. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Paris: Seuil, 2002.
- DELEUZE, Gilles; Parnet, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia II*. vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- EGGER, E. *Apollonius Dyscole – Essai sur l’histoire de théories grammaticales*. Paris: Auguste Durand Librairie, 1854.
- EGGER, E. *Notions Élémentaires de Grammaire Comparée*. Paris: G. Pedone-Lauriel, 1880.
- EMMANUELIS ALVARI. *Institutio Grammatica*. Roma: Horatio Tursellini S.J., 1832.
- HILGARD, Alfredus. *Theodosii Alexandrini – Georgii Choerobosci – Sophronii Patriarchae Alexandrini*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1894.
- HOLTZ, Louis. *Donat et la tradition de l’enseignement grammatical*. Paris: C.N.R.S., 1981.
- KEIL, H. *Grammatici Latini*. Lipsiae: Aedibus B.G. Teubneri, 1866.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LALLOT, Jean. *La Grammaire de Denys le Thrace*. Paris: C.N.R.S., 1989.

LASCARIS, Constantinus. *Greek Grammar*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert-Publisher, 1966.

LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica*. (Trad. Carlos Irineu da Costa) São Paulo: Ed. 34, 1994.

LECLERQ, S. Deleuze e os Bebês. In: *Educação e Realidade*, p. 19-29. Jul/Dez. 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Vertente Grega da Gramática Tradicional*. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 1987.

PROTÁGORAS. *Fragmentos y Testimonios*. Buenos Aires: Aguilar, 1965.

QUINTILIANUS, M. Fabius. *Instituto Oratoriae*. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Paris: Librairie Garnier Frères, s.d.

SCHMIDT, Rudolphus. *Stoicorum Grammatica*. Amsterdam: Verlag Adolf. M. Hakkert, 1967.

SERRES, Michel. *Tempo de crise*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 2008.

_____. *L'Individu et sa Genèse Physicobiologique*. Paris: PUF, 1964.

_____. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Jérôme Millon, 2005.

UHLIG, Gustavus. *Apollonii Dyscoli Quae Supersunt*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1910.

_____. *Dionysii Thracis Ars Grammatica*. Lipsiae: in Aedibus B. G. Teubneri, 1883.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA AULA DE LITERATURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Elio Marques de Souto Junior (UFRJ)

eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

Em todas as sociedades e em todas as épocas, os textos literários mobilizam significados sociosexuais a partir dos quais os gêneros e as sexualidades são culturalmente construídos. Assim, tendo em vista que, na instituição escolar, assim como em outros espaços de socialização, o discurso é a instância mais eficaz no processo de construção das identidades de gênero e sexualidade, este minicurso busca investigar como a construção de tais identidades, compreendidas como performances discursivas encenadas em contextos sócio-históricos particulares, pode ser problematizada através da leitura do discurso romanesco na aula de literatura brasileira. Sendo assim, utilizaremos os pressupostos da teoria queer, que concebe os gêneros e as sexualidades como construções históricas e discursivas, além de serem resultados de atos linguístico-performativos, e a teoria da linguagem de Bakhtin que define a interação verbal entre sujeitos socialmente organizados como realidade essencial da língua, destacando, desse modo, a presença de uma multiplicidade de vozes em todo enunciado. Nesse sentido, objetivamos conscientizar os/as aprendizes de como os discursos das personagens do texto literário constroem performances de gênero e sexualidade com base na incorporação de vozes sociais que, frequentemente, representam posicionamentos ideológicos conflitantes.

Palavras-chave:

Significados sociosexuais. Teoria queer. Gêneros e sexualidade.

1. Introdução

No ambiente escolar, o discurso é, sem dúvida, a instância mais eficaz na construção das identidades sexuais e de gênero (NELSON, 2008). Tal construção baseia-se em significados sociosexuais, que são aqueles tradicionalmente atribuídos a essas identidades, sendo responsáveis por (re)produzir e garantir a manutenção da ordem social e, sobretudo, sexual. Assim, os discursos, veiculados pelos livros didáticos, pelo texto curricular, etc., disseminam um ideal heterossexual e homofóbico, acabando por marginalizar a identidade homoerótica (MOITA LOPES, 2002).

Nessa ótica, o discurso é visto como ação social, dialógica e situada, ou seja, como uma forma na qual os sujeitos podem agir sobre as pessoas e sobre o mundo, assim como um modo de representação e construção da realidade social (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, os sig-

nificados são construídos e negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos participam, posicionando-se em relações de poder.

Isto posto, tendo em vista o papel crucial do discurso na construção das identidades de gênero e sexualidade, bem como no estabelecimento de preconceitos, a sala de aula de literatura brasileira no ensino médio constitui um espaço onde tais identidades, compreendidas, na perspectiva da teoria queer, como performances discursivas encenadas em um contexto sócio-histórico particular, podem ser problematizadas nas práticas discursivas que ocorrem entre aprendizes e professores/as (MOITA LOPES, 2002).

Portanto, o objetivo deste artigo é sugerir alguns princípios metodológicos que possibilitem a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira afim de problematizar a performance homoerótica masculina por meio da leitura de textos literários narrativos, concebidos como atos de comunicação entre sujeitos cultural e historicamente situados (ROUXEL, 2013). Nessa perspectiva, a obra literária é compreendida como um espaço dialógico onde interagem diversas vozes sociais, a saber, as dos personagens e a do/a autor/a do texto (BRAIT, 2012).

A criação de “momentos queer”, de acordo com Moita Lopes (2013), visa conscientizar os/as aprendizes de que os gêneros e as sexualidades são discursivamente construídos e, por isso, há diferentes modos de construir tais categorias, rejeitando a visão essencialista, unificada e coerente das identidades sexuais e de gênero. Assim sendo, a principal meta dos “momentos queer” é desenvolver o “questionamento queer” (NELSON, 2008), de modo a permitir que os/as educandos reorganizem os significados com os quais essas identidades são descritas.

Para alcançarmos nosso objetivo, o artigo estará dividido em três seções. Na primeira, os fundamentos do letramento literário (COSSON, 2006; SOUZA; COSSON, 2013), compreendido como prática social e como proposta de escolarização da leitura literária, serão discutidos. Além disso, distinguiremos os três modelos de leitura, quais sejam, o ascendente, o descendente e o interacional, destacando este último como modelo mais apropriado para a leitura de textos literários na aula de literatura brasileira.

A teoria bakhtiniana da linguagem será estudada na segunda seção. Para Bakhtin (2004), a interação verbal entre sujeitos situados sócio-historicamente constitui a realidade essencial da linguagem, o que signi-

fica dizer que todo enunciado se dirige a alguém e retoma enunciados anteriores. Com efeito, todo enunciado está repleto de vozes sociais em confronto. Por fim, na terceira seção, os postulados da teoria queer, que concebe os gêneros e as sexualidades como construtos sociais e discursivos, sendo, desse modo, atos linguístico-performativos (SULLIVAN, 2003), serão analisados a fim de informar a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira.

2. *Letramento literário e os modelos de leitura*

Na segunda metade da década de 1980, o termo letramento foi inserido na educação e nas ciências da linguagem no Brasil (SOARES, 1998) e, conforme Kleiman (2002), seu emprego teria sido ocasionado pela tentativa de distinguir os estudos dos impactos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização, noção esta que se volta para a aquisição do sistema alfabético, suas características fonológicas e ortográficas. A prática da alfabetização, nesse sentido, é vista apenas como decodificação dos sinais gráficos impressos.

Letramento, para Kleiman (2002, p. 19), refere-se a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Tais práticas são sempre situadas em determinados contextos de uso da linguagem. Com efeito, as práticas de letramento são culturais e ideológicas, estando presentes na interação entre sujeitos e como utilizam a linguagem nessas interações.

Na escola, as práticas de letramento devem ser realizadas com base em diversos tipos de textos, multimodais ou não, incluindo o literário (SOUZA; COSSON, 2013). Os textos literários, consoante Cosson (2006), são caracterizados por uma constituição especial da escrita. Portanto, “o letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12). Daí provém sua importância, seja em práticas de letramento escolar ou naquelas que ocorrem em outros espaços de socialização.

Desta feita, concebendo o texto literário como um tipo particular de escrita, o letramento literário possui modos específicos de produção, circulação e recepção, constituindo, dessa forma, uma prática diferenciada de letramento (COSSON, 2006). De fato, o letramento literário, nas palavras de Souza e Cosson (2013, p. 102), “é um tipo singular de letra-

mento”, evidenciando a relação diferenciada que o letramento literário mantém com a escrita.

Souza e Cosson (2013) justificam essa singularidade do letramento literário com base em três aspectos: 1) a literatura estabelece relações diferentes com a linguagem, visto que é papel do texto literário “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17); 2) o letramento literário promove a inserção no mundo da escrita através do “domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA e COSSON, 2013, p. 101); 3) a promoção do letramento literário depende da escola, pois ele vai além da prática de leitura.

Nesse sentido, Souza e Cosson (2013) descrevem o letramento literário como processo de apropriação da literatura como discurso e, portanto, como construtora literária de significados. Tal conceito concebe o letramento literário como uma prática não acabada, não se limitando a habilidades e exigindo “um processo permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA; COSSON, 2013, p. 103). Ademais, os autores evidenciam que esse processo não trata apenas de adquirir conhecimentos sobre o texto literário, mas de atribuir significado ao mundo por meio das palavras.

Tendo em vista que o letramento literário diz respeito ao ensino da leitura literária na escola, é preciso que os/as professores/as compreendam como a leitura se processa (COSSON, 2006). Assim, sendo “a leitura [...] um fenômeno simultaneamente cognitivo e social” (COSSON, 2006, p. 38), é possível reunir as teorias sobre a leitura em três perspectivas ou modelos, a saber, o ascendente, o descendente e o interacional. Moita Lopes (1996) classifica esses modelos em termos do fluxo da informação.

O modelo ascendente é herdeiro da corrente estruturalista da linguística por ser uma perspectiva centrada no texto (KATO, 2007). Nesse modelo, “o leitor só utiliza os dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então, do texto para o leitor” (MOITA LOPES, 1996, p. 148-9). Nessa ótica, a leitura é concebida como um processo de decodificação das estruturas visuais no texto, tais como letras, palavras e frases.

Na teoria ascendente da leitura, a construção de significados relaciona-se à compreensão dos signos linguísticos, isto é, só sabe ler aquele/a que consegue decodificar o que está escrito (MOITA LOPES, 1996). Portanto, os problemas relacionados à leitura estariam “na ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras” (COSSON, 2006, p. 39). Nesse modelo, não se considera outros conhecimentos adquiridos

pelo/a aprendiz em outros contextos nem o que ele/ela poderá fazer após a leitura.

No modelo descendente, por outro lado, o foco é posto nas contribuições do/a leitor/a para o ato de ler que é visto como um processo cognitivo (MOITA LOPES, 1996). De fato, “o processamento descendente [...] faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma” (KATO, 2007, p. 50). Nessa perspectiva, durante o ato da leitura, o/a leitor/a utiliza seus conhecimentos prévios para compreender o texto lido.

De acordo com Cosson (2006), na teoria descendente da leitura, cabe ao/à leitor/a atribuir significado aos textos, tendo como base o que já sabe sobre o mundo e sobre o texto. No entanto, o autor assevera que esse modelo desconsidera o fato de que os significados atribuídos aos textos são socialmente construídos e não arbitrários. Ademais, as antecipações feitas pelo/a leitor/a no ato da leitura, embora sejam importantes, podem levá-lo/la “a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler” (COSSON, 2006, p. 39).

Por fim, no modelo interacional, a leitura é vista como um processo interativo no qual há “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (COSSON, 2006, p. 40). Nesse modelo, ao deparar-se com um texto escrito, em um processo ascendente, o/a leitor/a ativa seu conhecimento prévio, o que caracteriza um processo descendente, permitindo que ele/ela crie expectativas no que tange um significado possível, que será negociado com o/a autor/a do texto (MOITA LOPES, 1996).

Moita Lopes (1996) observa que, no modelo interacional, a leitura é concebida como uma atividade comunicativa, sendo fundamentada, portanto, na “perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso” (MOITA LOPES, 1996, p. 139), isto é, a leitura é compreendida como prática social. No ato de ler, pois, leitor/a e autor/a estão posicionados social, cultural, política e historicamente. Todavia, ao tomarmos a leitura como prática social, “corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto” (COSSON, 2006, p. 40).

Com efeito, a partir do modelo interacional de leitura, perspectiva esta adotada na criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na leitura de textos literários na aula de literatura brasileira no Ensino Médio, o significado do texto literário deve ser construído através do diálogo entre autor/a, leitor/a, o próprio texto e o contexto no qual se encontram (MARTINS, 2006). Nesse sentido, “a leitura literária deveria ser compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo

em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere” (MARTINS, 2006, p. 93).

Em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2004, 2011) e com base no modelo interacional de leitura (COSSON, 2006; MOITA LOPES, 1996), ler significa posicionar-se responsivamente em relação ao texto literário, engajando-se, desse modo, em uma cadeia interdiscursiva e intertextual no ato de construção de sentidos. Nessa ótica, na prática de leitura literária na escola, é preciso chamar a atenção dos/as aprendizes acerca da presença de diversas vozes sociais e outros textos em uma mesma obra literária (CEREJA, 2004).

A ênfase no aspecto dialógico da leitura literária permite que os/as aprendizes reconheçam que o significado não se encontra no texto, sendo construído na interação entre leitores/as e textos (MARTINS, 2006). Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como prática social e cultural. Portanto, a leitura da literatura é uma atividade na qual estão envolvidos processos de construção e reconstrução de significados, tendo em vista que tais processos são sempre situados em circunstâncias sócio-históricas e culturais particulares.

Concebendo a leitura literária, fundamentada no modelo interacional de leitura, como uma forma de experienciar a vida social através da palavra (COSSON, 2006), esta prática, na escola, passa, pois, a exercer papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem constrói as identidades sociais (NIGRO, 2017). Em outras palavras, a leitura literária deve permitir aos/as aprendizes agir criticamente no mundo e sobre os outros por meio da leitura.

A conscientização crítica, consoante Hall (2005), deve constituir um dos principais objetivos da leitura de textos literários no processo educacional. Tal conscientização facilitaria a compreensão do mundo a partir de outros pontos de vista e outras posições ideológicas, concebendo o texto literário como uma via de acesso para mundos diferentes. Dessa forma, os/as aprendizes poderiam conscientizar-se criticamente a respeito da sua própria cultura significada a partir de pontos de vista particulares e, frequentemente, contraditórios.

Além disso, a leitura de textos literários no ensino médio propiciaria o enriquecimento linguístico dos/as aprendizes a fim de que compreendessem como os enunciados, presentes nesses textos, não só expressam crenças, visões de mundo e julgamentos de valor das personagens e do/a autor/a, como também constroem identidades e relações sociais (HALL, 2005). Assim, ao considerar o texto literário como lugar de interação onde significados são negociados e identidades construídas, a teoria bakhtiniana nos parece bastante apropriada para criar “momentos queer”

(MOITA LOPES, 2013) por meio da leitura de textos literários narrativos.

3. *A teoria bakhtiniana da linguagem*

Para Bakhtin (2004), a linguagem é um fenômeno sociohistórico, ou seja, ela é dependente do contexto, posicionamento este que destaca a noção de enunciação, enquanto processo, como foco dos estudos linguísticos. A real substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Nesse sentido, essa perspectiva leva em conta o tempo, o lugar, os participantes da interação e os propósitos comunicativos (BEZERRA, 2012).

Desta feita, as noções de interação, enunciação e enunciado, como produto da enunciação, têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, uma vez que a linguagem é concebida de um ponto de vista sócio-histórico e cultural que inclui a comunicação verbal efetiva (BRAIT; MELO, 2012). Nessa ótica, “o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico” (BRAIT; MELO, 2012, p. 67).

A enunciação, na concepção bakhtiniana, é o produto de dois sujeitos organizados socialmente (BAKHTIN, 2004). A palavra dirige-se a um interlocutor real e apenas será válida em função deste, tendo em conta seus laços sociais e os grupos sociais aos quais ele pertence. Nesse sentido, não poderia haver interação verbal com um interlocutor abstrato, mesmo no sentido figurado.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Portanto, na concepção bakhtiniana, a linguagem é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, sendo o sujeito sempre atravessado pela coletividade. O autor, desse modo, ressalta o dialogismo como um dos princípios constitutivos da linguagem.

Na visão bakhtiniana de dialogismo, a linguagem é vista como algo heterogêneo, isto é, o discurso é construído pelo discurso do outro

(BAKHTIN, 2004). Nas palavras de Fiorin (2010, p. 19), “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. A respeito dessa relação, Bakhtin (2011, p. 297) assevera que cada enunciado está repleto de ressonâncias e ecos de outros enunciados, estando “pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”.

É com base nessa “atitude responsiva” que se dá entre enunciados, caracterizando, assim, o movimento dialógico da enunciação entre interlocutores que Bakhtin (2004, 2011) postula as noções de recepção/compreensão ativas. Sobre essa questão, Bakhtin (2004) explica que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela e encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2004, p. 131-2)

De fato, todo enunciado implica em uma réplica, isto é, a compreensão da enunciação só se efetua quando esta é posta no movimento dialógico dos enunciados, o que torna impossível que um sujeito defina sua posição sem relacioná-la a outras.

Ao enfatizar o caráter interativo e, conseqüentemente, social da enunciação, Bakhtin (2004) observa que o enunciado, bem como o signo, é sempre ideológico, não havendo, pois, enunciado fora da ideologia. No que concerne a relação entre ideologia e língua, o autor ressalta que “a língua é a realidade material específica da criação ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 25), apontando para o fato de que a ideologia não é exterior ao semiótico, mas é intrínseca a ele. Com efeito, “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (BAKHTIN, 2004, p. 32) (ênfase no original).

Cada campo da esfera ideológica possui signos específicos a fim de referir-se à exterioridade, representando-a e refratando-a de modo peculiar (BAKHTIN, 2004). Desse modo, os signos nas esferas ideológicas, não apenas remetem a algo, mas também comportam diferentes recriações, interpretações e, sobretudo, refrações daquilo a que se referem. A refração é característica do signo ideológico, pois uma comunidade linguística é constituída por uma miríade de grupos que resignificarão os signos a partir de suas vivências específicas. Os signos, então, não só representam a realidade social, mas também a constroem (FARACO, 2009).

Nesse sentido, os enunciados ideológicos dos sujeitos são sempre uma resposta ativa às vozes interiorizadas, sendo o mundo interior caracterizado pela dialogização da multiplicidade de vozes sociais que possuem pontos de vista e juízos de valor particulares (FARACO, 2009). Com efeito, a interação verbal constitui uma arena onde diversas vozes sociais estão em disputa e em igualdade de condição, fato este denominado por Bakhtin (2010) de polifonia.

O termo polifonia, consoante Faraco (2012), foi tomado emprestado da teoria musical para referir-se à presença de várias vozes em um mesmo discurso sem que haja uma relação de dominação entre elas. De acordo com Bakhtin (2010), tais vozes, ideologicamente distintas, ora se orquestram, ora se digladiam, haja vista que são “representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo” (BEZERRA, 2012, p. 133).

Uma vez que a realidade fundamental da linguagem é a atividade sociossemiótica que ocorre entre sujeitos nas relações sociais situadas historicamente, o diálogo, seja entre discursos ou sujeitos, constitui, assim, o principal aspecto da polifonia (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva, todo discurso é considerado como um objeto heterogêneo formado por diversas vozes, sendo a reconfiguração de outros discursos dos quais se origina. Com efeito, os discursos estão constantemente dialogando entre si e uns retomam os outros.

Os sujeitos, nessa ótica, são constituídos como tais nas ações interativas e sua consciência é formada na interiorização de discursos pré-existentes, que são atualizados nas permanentes e contínuas interlocuções nas quais são proferidos (BEZERRA, 2012). Por conseguinte, o ponto de vista do sujeito origina-se da interação das suas palavras com as do outro na relação dialógica, destacando o papel central do outro no conceito de polifonia.

Com base nos conceitos de dialogismo e polifonia, Brait (2012) ressalta que o texto literário, bem como qualquer texto, é sempre povoado por diversas vozes sociais que podem estar em concordância ou não. Com efeito, seus enunciados expressam diferentes posicionamentos socioideológicos a respeito da identidade homoerótica masculina, foco do nosso estudo. Nesse sentido, faz-se necessário analisar os pressupostos teóricos da teoria queer a fim de criar “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira.

4. *A teoria queer e a criação de momentos queer na aula de literatura brasileira*

O termo queer, segundo Spargo (2000, p. 3), “antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma marca de **transgressão**”. A transgressão, conforme Jenks (2003, p. 3), “é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites”. No contexto dos estudos queer, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003).

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

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

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

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como mente x corpo, natureza x cultura, masculino x feminino, heterossexual x homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os

quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambigüidades e suas contradições.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida e Roudinesco (2004) destacam o papel constitutivo do discurso no estabelecimento de dicotomias relativas aos gêneros e às sexualidades, Foucault (2001) assevera que a sexualidade é um construto discursivo. De fato, a sexualidade é “uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais” (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

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

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

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na

seqüência sexo–gênero–desejo sexual na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual. Portanto, a concepção butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades.

Com base nas reflexões dos/as teóricos/as queer, é possível pensar as identidades sexuais e de gênero como performances, noção esta que não considera tais identidades como dados pré-discursivos, haja vista que elas só existem no interior das práticas discursivas na quais os sujeitos sociais se engajam (BUTLER, 2003; SULLIVAN, 2003). Portanto, os gêneros e as sexualidades são efeitos discursivos provenientes de performances que os sujeitos encenam em práticas sociais reguladas em contextos particulares.

Desse modo, na perspectiva da performance, os gêneros e as sexualidades resultam do que os sujeitos fazem no posicionamento que ocupam, das narrativas que contam, dos modos de aceitar e recusar parceiros sexuais, etc. (SULLIVAN, 2003). Por conseguinte, essas categorias são (re)construídas, negociadas e contestadas nos processos de construir significado nas interações sociais, o que impossibilita pensar as identidades sexuais e de gênero como homogêneas, acabadas e fixas.

Desse modo, tendo em vista o caráter social e discursivamente construído dos gêneros e das sexualidades, propomos a criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira por meio da leitura de textos literários narrativos cujo objetivo é desestabilizar noções engessadas acerca do gênero e da sexualidade, questionando os significados tradicionalmente atribuídos a essas categorias. Tais significados originam-se de fenômenos sociais, como a linguagem e a cultura, por exemplo, não podendo ser compreendidos fora do contexto sócio-histórico em que foram construídos.

Em outras palavras, a criação de “momentos queer” deve permitir que os/as aprendizes sejam “levados [...] a estranhar sentidos solidificados de gênero e sexualidade com os quais operavam com o fim de se reorganizarem semanticamente sobre tais sentidos” (MOITA LOPES, 2013, p. 245), desenvolvendo, portanto, um posicionamento questionador e reflexivo no que concerne à percepção biologizante e essencializada dos gêneros e das sexualidades.

Ademais, no processo de interação entre aprendizes, autor/a e texto literário, a criação desses momentos visam desenvolver o “questionamento queer” que, consoante Nelson (2008, p. 210), refere-se à contesta-

ção das “dimensões e significados sociosexuais que são parte das interações cotidianas, práticas culturais e estruturas sociais”. Os significados sociosexuais são aqueles construídos e negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos estão inseridos. Assim, o “questionamento queer” enfoca a problematização de como os textos literários, assim como outros textos, constroem as identidades sexuais e de gênero como normais ou anormais.

Em uma perspectiva bakhtiniana, para que possamos criar “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013) na aula de literatura brasileira por meio de práticas de letramento literário, é preciso entender que, em todo texto literário, convive uma multiplicidade de vozes, como as dos personagens e a do/a autor/a, com pontos de vista e visões de mundo contraditórios (BAKHTIN, 2011). De fato, o discurso romanescos constitui uma arena onde distintos interesses sociais estão em conflito.

Assim, nas obras literárias que tematizam o homoerotismo masculino, os significados sociosexuais, expressos pelos personagens e pelos/as autores/as, são negociados através das relações dialógicas entre enunciados, determinando, dessa forma, posicionamentos socioideológicos particulares. É o aspecto dialógico do discurso romanescos que permite a negação, aceitação ou questionamento de outras visões de mundo e sistemas de crenças presentes em enunciados distintos.

Tendo em vista que os textos literários são elos em uma cadeia dialógica mais ampla (BAKHTIN, 2011), é profícuo que o/a professor/a propicie a comparação das visões de mundo acerca da performance homoerótica masculina, expressas em discursos literários pertencentes a contextos sócio-históricos e culturais diferentes, a fim de que os/as aprendizes possam apontar semelhanças e diferenças na forma como tais performances são construídas, permitindo, dessa forma, que eles/elas conscientizem-se de como essa construção é sempre situada.

5. Considerações finais

Concebendo a educação como um ato performativo, ou seja, como uma prática capaz de promover mudança social (MOITA LOPES, 2008), a principal meta deste artigo foi a de problematizar a *performance* homoerótica masculina na aula de literatura brasileira por meio da criação de “momentos queer” (MOITA LOPES, 2013). Os procedimentos metodológicos propostos, pois, buscam conscientizar os/as educandos acerca do

caráter discursivamente construído de tal *performance*, destacando como essa construção é investida ideologicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. Introdução: alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). São Paulo: PUC, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, L. C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

HALL, G. *Literature in language education*. Hampshire: Macmillan, 2005.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MEYER, E. J. *Gender and sexual diversity in schools: an introduction*. London/New York: Springer, 2010.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

NELSON, C. D. *Sexual identities in english language education: classroom conversations*. London/New York: Routledge, 2008.

NIGRO, C. M. C. Gênero e sexualidade performatizados na literatura: Refuse de Elliott Deline. In: AMORIM, M. A. de (Org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A., RESENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.

SPARGO, T. *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon Books, 2000.

SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.

GRAFITE: LINGUAGEM DE UMA MEMÓRIA SOCIAL

Isabela Assunção Reis (UNEB)

bella.reis@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

mteixeira@uneb.br

RESUMO

No presente texto, tem-se como objetivo analisar a linguagem do grafite como registro e reprodução de uma realidade histórica e social que dá voz a uma população sistematicamente silenciada. O *corpus* investigado são três faixas produzidas pela Comunidade da Ladeira da Preguiça e utilizadas para manifestar sua insatisfação durante as atividades culturais propostas pela referida comunidade, que fica localizada no Centro Histórico da cidade de Salvador. A fotografia, dispositivo analítico, registra discursos produzidos por sujeitos silenciados e neutralizados de identidade pelas práticas sociais. Estas faixas congeladas em fotografias desempenham o papel de memória discursiva que resgata o passado e o presente, com a repetição do lugar de produção dessa comunidade marginalizada e estabelecem relações de sentido, paralelismos entre espaço urbano e a identidade dos indivíduos, produzidos pela relação do imaginário social com o outro.

Palavras-chaves:

Grafite, Linguagem, Análise de Discurso.

1. Introdução

Na sociedade, para existir, é preciso interagir. A melhor forma de interação social é por meio da comunicação oral ou escrita. É através dos processos comunicativos estabelecidos pelo indivíduo, na dinâmica da vida em sociedade, que este externa suas ideias, suas impressões sobre o mundo à sua volta, se posiciona diante dos fatos e dos acontecimentos, gerando possíveis efeitos de sentido, sempre almejando alcançar o outro por meio da linguagem. Conforme afirma Benveniste (1989, p. 93), “A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”.

A cidade de Salvador, com sua diversidade e multiculturalismo, faz emergir sentido a cada esquina, a cada rua, a cada ladeira. Salvador tornou-se conhecida nacional e internacionalmente pelas igrejas, pelas festas populares, pela alegria de seu povo, pelos conjuntos arquitetônicos seculares, por sua topografia de sobe e desce das ladeiras reveladoras de discursividades múltiplas, diretamente relacionadas com a história e acul-

tura de seu povo. Exemplo da materialidade discursiva da cidade são os grafites, que, nas últimas décadas, têm adquirindo espaço e destaque como linguagem urbana em diferentes lugares do mundo.

No presente texto, almeja-se analisar a linguagem do grafite como registro e reprodução de uma realidade histórica e social que dá voz a uma população sistematicamente silenciada. Para tanto, toma-se como objeto material de análise três faixas de grafites produzidas pela Comunidade da Ladeira da Preguiça e utilizadas para manifestar sua insatisfação durante as atividades culturais propostas por esta comunidade.

Benveniste (1989, p. 94) aponta a língua como espelho da sociedade isto porque “[...] reflete a estrutura social em suas particularidades e suas variações e que ela mesma por excelência revela o índice das mudanças que se operam na sociedade”. Assim sendo, ao analisar a língua, podem-se identificar indicadores sociais em sua manifestação. Todavia, cabe aqui destacar que algumas situações relevantes escapam aos linguistas, como, por exemplo, as condições de produção. Por isso, faz-se necessária a presença de um operador teórico que possa ampliar a visão daquele que observa os fatos de língua e, mediados por lupas mais especializadas, possa identificar fenômenos novos. A análise aqui proposta busca subsídios da Análise do Discurso de linha francesa filiada as Teorias pêcheutianas.

2. A comunidade a Ladeira da Preguiça

A Ladeira da Preguiça, sítio onde vive a comunidade, fica localizada no bairro do Dois de Julho, no Centro Histórico de Salvador, Bahia. Foi construída no século XVI por mão de obra negra e escravizada. Por muito tempo funcionou como principal via de acesso à região portuária e por onde circulavam as mercadorias vindas de além-mar para alimentar, vestir, decorar as residências e divertir os senhores que habitavam os suntuosos casarões ali existentes. Fazia a ligação entre a parte alta da cidade – onde viviam os que exerciam o poder político e econômico – a parte baixa onde estava a Alfandega do Brasil e a população responsável pela construção e desenvolvimento da cidade e, conseqüentemente, do estado e do país.

Em função da expansão urbana e o deslocamento das elites para outros espaços, o sítio da ladeira entrou no ostracismo, no esquecimento do poder público. Mas, na década de 70 do século XIX, volta a ganhar destaque na sociedade através dos versos da música “Ladeira da Preguiça”

ça” de Gilberto Gil, que termina chamando a atenção da sociedade para a localidade. A letra da canção retrata a saudade e as memórias da sua terra, quando o compositor se encontrava exilado em Londres. A canção foi composta no ano de 1971, a pedido de Elis Regina, mas gravada somente no ano de 1973, no álbum “Elis”. Eis alguns versos da canção:

“Essa ladeira
Que ladeira é essa?
Essa é a ladeira da preguiça
Essa ladeira
Que ladeira é essa?
Essa é a ladeira da preguiça”

Atualmente, a comunidade que lá reside é marginalizada, vive sem a prestação dos serviços públicos e é vítima da gentrificação⁴³, processo de transformação de centros urbanos resultantes da mudança dos grupos sociais ali existentes, normalmente comunidade de baixa renda, para a entrada de moradores das camadas mais abastarda da sociedade. Em outras palavras, é um processo socioespacial e econômico que coage e expulsa moradores de determinadas regiões anteriormente desvalorizadas, mas em ascensão e valorização imobiliária. Normalmente, a expulsão dos moradores dá-se em nome de promessas de revitalização dos espaços que entrou em declínio em função do esquecimento do poder público que não assiste a comunidade com os serviços básicos como, por exemplo, coleta de lixo, limpeza das vias públicas, segurança.

Insatisfeitos com o processo de expulsão e esquecimentos a que estavam sujeitos, os moradores da localidade se unem e, em 2013, criam o Centro Cultura Que Ladeira é Essa com objetivos de lutar contra os problemas sociais e de fortalecer a comunidade, utilizando-se, para tanto, da arte, da cultura e da formação política.

Entre as principais atividades desenvolvidas pelo grupo, estão a inserção e a utilização do grafismo para criar uma nova identidade local e dar voz às angústias cotidianas, transformando as fachadas dos casarões históricos, em sua grande maioria, tombados e abandonados pelos órgãos públicos, em palanque, em lugar possível de materializar seu discurso.

⁴³ Segundo Ribeiro (2018), o termo gentrificação (do inglês *gentrification*) surge na década de 60 do século XX, na obra de Ruth Glass, em referência às mudanças ocorridas na cidade de Londres, especialmente nas regiões habitadas pela classe operária, como Islington.

Segundo Orlandi (2009, p. 16), a Análise do Discurso tem sua metodologia própria. Não se opera como os linguistas que trabalham com a língua fechada nela mesma, pelo contrário, trabalham com o discurso concebido como objeto sócio-histórico em que o linguista intervém como pressuposto, trabalhando com a história e a sociedade intercambiadas e interligadas com os fatos que elas significam.

Conforme se afirmou anteriormente, pretende-se aqui empreender a análise três faixas de grafites, produzidas pelo Centro Cultural Que Ladeira é Essa, utilizadas para manifestar sua insatisfação durante as atividades culturais propostas por este coletivo. A análise a que se propõe realizar estará ancorada na Teoria da Análise do Discurso de linha francesa filiada a Pêcheux (2014), bem como estudos de Orlandi (1998) para quem a significação emerge de um processo interdiscursivo, como forma de compreender até que ponto esses nuances se encontram para (re)significarem. Por isso, para explicar o discurso, necessário se faz conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona.

Em função disso, buscou-se registrar em fotografias as faixas para que fosse possível documentar como elas dialogam discursivamente com o contexto que estão inseridas. Na análise, busca-se ainda explicar os fenômenos discursivos, através de uma abordagem qualitativa, empregando as pesquisas participativas – pela vivência da pesquisadora com o *corpus* – e explicativa – com registro e análise dos fenômenos, identificando suas causas, através de interpretação e descrições.

3. Os grafites: breves considerações

Trazido da Europa, o grafite emerge no Brasil na década de 60 do século XX, como forma de driblar a censura imposta pela ditadura militar. Viabilizado pelo rápido registro de suas ideias com uso da tinta *spray*, foi empregado principalmente para romper as barreiras do silenciamento nas manifestações nos centros das capitais, com frases de ordem em muros, em monumentos e em faixas.

No ano de 1990, o grafite ganha mais cores e imagens, trazendo novas intensidades e contornos estéticos e, conseqüentemente, mais aceitação por parte da sociedade. Contudo, para outros segmentos da sociedade, continuou sendo rotulado como vandalismo, como crime praticado contra o patrimônio público. Em função disso, em vários espaços urbanos, muitos grafites foram encobertos com uma camada de tinta cinza, apagando o discurso daqueles que gritavam contra a estrutura hegemôni-

ca e a imposição do lugar social para aqueles sujeitos que se encontram marginalizados, escrevendo outro, o do silenciamento de vozes.

Atualmente, o grafite pode ser considerado um dos maiores representantes do discurso urbano, por sua função comunicadora, veiculando sempre mensagens de cunho social e, sobretudo, pelo lugar de produção, a rua. As paredes, os muros e as fachadas de vias públicas servem de suporte para materialidade de seus discursos.

Enquanto gênero linguístico é um grito social, que denuncia várias formas de exclusão. Provoca inversão cultural, social e histórica. Utilizado para expressar, através das artes visuais, críticas e inconformidades com as questões sociais vigentes nos espaços que ocupam, instalou-se como um movimento de contracultura, cujas representações ecoam a resistência e o afrontamento daqueles que se encontram à margem da sociedade.

Os grafiteiros são seres sociais e cidadãos que denunciam, por meio de sua arte, problemáticas comuns as suas origens, maioritariamente periférica. Utilizam-se dessa linguagem como arma contra as produções hegemônicas daqueles que cerceiam seus direitos os silenciam. A arte é seu megafone para proclamar discursos representantes do contexto social onde o grafite é produzido. A arte do grafiteiro, por meio da exposição de sua obra em local público, revela outras realidades que se encontram encobertas. É o uso estratégico da criatividade na criação para fazer ecoar vozes silenciadas. Nesta direção, Orlandi (2009) afirma que

Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2009, p. 37)

A comunidade da Ladeira da Preguiça utiliza-se do grafite para confecção de faixas, a maioria delas com a colaboração do grafiteiro Júlio Costa, fundador do MUSAS – Museu de Street Arte de Salvador, coletivo que, através de ações de pintura e grafite, transformam as realidades físicas das localidades periféricas que intervêm.

A produção de grafites nas faixas apresenta a possibilidade de deslocamento físico e, conseqüentemente, do próprio discurso, uma vez que as mesmas, produzidas em um determinado contexto e com uma intencionalidade específica, poderão ser recolocadas em outros espaços, convidando transeuntes outros à leitura e à interação, gerando efeitos de sentidos muito subjetivos, não havendo domínio sobre o seu alcance e

espaço, principalmente por sua colocação ser em vias públicas, sem controle dos enunciatários. Logo, os signos linguísticos transcritos nas faixas podem ter múltiplas significação e subjetivação.

4. Análise das faixas

A cidade como suporte e as faixas grafitadas como manifestação compõem diálogos urbanos e registro material de expressão. Daí a relevância de se empreender a análise de discursos produzidos por atores sociais, em situações determinadas. Tais discursos revelam as estruturas inconscientes ou não da linguagem.

No momento, são analisadas três faixas produzidas em períodos distintos, focando as condições de produções e os possíveis efeitos de sentido dos grafites.

Antes, porém, cabe advertir que as inferências aqui apresentadas não podem ser classificadas como finais ou únicas, tendo em vista que, como qualquer exercício de leitura, resultam em variáveis efeitos de sentido, quanto forem diferentes os seus enunciatários, o *locus* e o *Cronos*. O que aqui se apresenta consiste em um gesto de análise, ou seja, são leituras do sujeito analista, em um recorte de tempo e espaço, que podem sofrer variações a partir novas significações interdiscursivas e da Formação Ideologia em que se encontra asujeitado.

Faixa 1: Bahia Marina “A Praia da Preguiça é nossa”



Foto 1: Isabela Reis.
Fonte: Arquivo pessoal.

A faixa 1 foi produzida em janeiro de 2018, para ser utilizada em uma festa denominada de “Banho de Mar a Fantasia”, evento tradicional da comunidade que surgiu na década de 30 do século XX para celebrar o carnaval no bairro. A festa teve sua realização suspensa por quase trinta. Em 2013, o Centro Cultura Que Ladeira é Essa resgata a festa que passa a acontece todos os anos, no domingo antes do carnaval.

Atualmente a festa “Banho de Mar a Fantasia” é reconhecida pela imprensa baiana com um dos mais tradicionais festejos de rua, por levar um quantitativo expressivo de pessoas a ocuparem os espaços públicos e celebrarem os festejos que comumente antecipam o carnaval baiano. A realização desta festa é uma oportunidade ímpar para que parte da população que vive em outras regiões da cidade tenha oportunidade de conhecer a realidade enfrentada diariamente pela comunidade que vive no local, especialmente o medo de perder um dos poucos espaços de entretenimento, lazer e de obtenção de renda.

A Praia da Preguiça fica localizada entre o Comércio e a Avenida Contorno. Consiste em uma pequena faixa de areia. A pesar de ser pequena tem enorme valor afetivo, cultural e econômico para aqueles que vivem nos arredores. É território, é marca de identidade da comunidade. Entretanto, a região se encontra na eminência de ser fechada pela Bahia Marina, que pretende usá-la com exclusividade como atracadouro de luxuosas embarcações. Caso isso ocorra, a comunidade da Ladeira da Preguiça, por exemplo, não poderá usufruir do único entretenimento gratuito ao ar livre e nem realizar a própria festa, porque é nesta praia que ocorre o encerramento do cortejo e o anunciado banho de mar.

Ao analisar a faixa, percebe-se a relação de pertencimento com o lugar, bem como o temor de perdê-lo. Observa-se a presença do item lexical “nossa”, pronome possessivo, indicando a posse, o pertencimento e, conseqüentemente, a relação afetiva com o espaço. A utilização da cor azul, por resgatar na Memória Discursiva a tonalidade da água, assim como sua essencialidade.

Para aqueles que vivem na Ladeira da Preguiça, perder o direito de frequentar a praia da Preguiça é perder a sua única opção de lazer, é deixar de se manifestar a sua cultura, é perder o espaço livre, seguro e gratuito de convivência social de suas crianças, é seus filhos perderem sua a infância. Em síntese, perder esse espaço é perder um direito que lhes foi assegurado por lei, conforme conta no artigo 227 da Constituição:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, **à cultura**, à dignidade, ao respeito, **à liberdade e à convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)(**Negrito Nosso**)

O sujeito discursivo mostrado na faixa é reivindicador, consciente e coletivo. Este sujeito demonstra a sua insatisfação com a situação, manifestando o seu descontentamento e ao mesmo tempo em que reivindica seus direitos ao lazer e ao bem público, que estão em ameaça em função de um projeto de privatização de um espaço público em detrimento do interesse de uma minoria.

Faixa 2: Coelba, GVT, Vivo, Claro e Oi, vocês fazem esse trabalho sujo no Corredor da Vitória?



Foto 2: Isabela Reis.
Fonte: Arquivo pessoal.

A faixa dois foi produzida para uma visita guiada pela comunidade, como atividade que integrou a programação do Fórum Social Mundial 2018, ocorrida no dia 14 de março. Na programação local, constava em seu roteiro: visitas às casas abandonadas; roda de conversas com moradores; projeção de documentário “Nosso bairro é o Dois de Julho”; visita à praia da Preguiça; e atividade musical, como encerramento.

O objetivo da faixa era denunciar a descontentamento da comunidade com a má prestação dos serviços públicos, como, por exemplo, fornecimento de energia elétrica (Coelba) e telefonia e internet (GVT, Vivo, Claro e Oi). Para os moradores da região, o fornecimento deficitário ou o

não fornecimento dos serviços públicos são práticas que caracterizam o racismo institucional, tendo em vistas as características da localidade e o fenótipo de seus moradores.

Lê-se na faixa: Coelba, GVT, Vivo, Claro e oi / vocês fazem esse trabalho sujo no corredor da Vitória? Observa-se nela a presença da comparação entre a comunidade da Preguiça e um bairro nobre da capital (Vitória)

Há de observar ainda as cores utilizadas na grafia das palavras constantes na faixa, para destacar as empresas e o bairro. O uso da cor preta no trecho que questiona “vocês fazem esse trabalho sujo no corredor da”, interdiscusivamente representa a cor dos grafites de protesto, revelando um sujeito discursivo questionador, que não aceita ser discriminado e ter a sua cidadania negada.

Faixa 3: Pelo fim da violência policial, contra negros pobres.



Foto 3: Isabela Reis.

Fonte: Arquivo pessoal.

A faixa três foi produzida quando de uma visita guiada, ocorrida no primeiro dia do mês de dezembro de 2018, cujo tema era “O Processo de Gentrificação na Ladeira da Preguiça e a Expressão do Racismo”. Integrante da Virada Sustentável Salvador 2018, evento que ocorre durante dois dias em vários locais da cidade.

O objetivo da atividade, na comunidade, era de alertar sobre as violências sofridas pelos agentes públicos de segurança, com relatos reais de atuações truculentas nas abordagens e ações de guardas-municipais e da polícia Militar da Bahia. Muitos são vítimas de abordagens violentas,

normalmente em função do fenótipo e da vestimenta dos jovens periféricos de Salvador.

A faixa resgatou, na memória social desta comunidade, as ações sofridas através do poder do estado, que utiliza da força para reprimir seus moradores, reafirmando que isto só ocorre pela condição social e étnicadestes – pobres e na grande maioria negros. Encontra-se cristalizado o estereótipo de marginal para quase todos aqueles que não se encontram dentro dos parâmetros da cultura eurocêntrica.

Há de se observar ainda na faixa três, a utilização da cor vermelha e azul na cor branca da faixa, mesmas cores da bandeira do estado da Bahia, que em seu interdiscurso simbolizava a Revolta dos Alfaiates, que foi um movimento de caráter popular em que se defendiam a independência e fim da escravidão, na capital baiana nos anos finais do século XVIII. Desde modo, podemos relacionar o discurso a uma Formação de Discursiva de enfrentamento, com a manifestação do sujeito discursivo discriminado, violentado e marginal.

5. Considerações finais

O grafite é um registro do cotidiano e da cultura local. Assim como a literatura, também é um gênero linguístico. Sua leitura fornece elementos para uma análise contemporânea, que o conceba como objeto simbólico produtor de sentido, com características conceituais e estéticas próprias. Como enunciado, reflete questões sobre o contexto sócio histórico no qual foram produzidos, assim como o “vozemaneto” periférico, que socialmente ainda sofre tentativas de silenciamento, sobretudo porque ainda sofre discriminação.

Manifesta-se como prática contra hegemônica dos lugares de produções dos dizeres. Um contra discurso que rompe o silenciamento e a relação do público e privado, para tanto, utiliza-se da linguagem artística, para dizer o não dito, e ganhar novas significações a partir de cada leitura empreendida.

O seu espaço de dizer é aberto e acessível para aqueles que se permitem olhar, seus receptores podem ser múltiplos. Segundo Sobral e Santana Neto (2013, p. 80) são “[...] formas de apropriação de um espaço para manifestação pessoal ou coletiva, normalmente uma forma de protesto, de denúncia de exclusão social”.

O grafite como linguagem reflete contextos sociais nos quais estão inseridos, pois seus autores – os grafiteiros – são sujeitos históricos, interpelados ideologicamente pelas condições de produção, determinadas por fatores históricos, políticos, econômicos de sua época. Assim sendo, as faixas aqui analisadas apartam para as condições de produção dos dizeres nelas contidos, revelando a realidade social da comunidade da Ladeira da Preguiça e bem como a posição dos sujeitos dos dizeres frente a problemática social a que estão submetidos. Segundo Orlandi (2009, p. 40), a língua além de instrumento de comunicação é instrumento de poder.

Deste modo, destaca-se a relevância do grafite para comunidade, não só como instrumento que dá voz e garante o lugar de fala, mas, como um registro escrito das produções linguísticas desse grupo social, marginalizados, que encontram na arte de rua um palanque para denunciar as mazelas a que estão submetidos e ao mesmo tempo instrumento de resgate da memória individual e coletiva. Por isso, o grafite pode ser considerado linguagem de uma memória social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

BENVENISTE, Émile. *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*. In: Problemas de Linguística geral II. São Paulo: Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1989. p. 83-104

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguística: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceliet al. São Paulo: EDUSP, 1998. Coleção Clássicos 4.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Ementa constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acessado em: 08 jul. 2019.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5ª ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

RIBEIRO, Tarcyla Fidalgo. Gentrificação: aspectos conceituais e práticos de sua verificação no Brasil. In: *Revista de Direito da Cidade*. vol. 10, nº 3. p. 1334-56. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/conce/Downloads/31328-122563-1-PB.pdf>. Acessado em 13 ago. 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOBRAL, Gilberto Telles; SANTANA NETO, João de (Org.). *Salvador em Discurso: estudo discursivo*. Feira de Santana, BA: EDUEFS, 2013.

GRAMATICALIZAÇÃO DE CONJUNÇÕES: DA SINTAXE AO DISCURSO

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)
felipe.letras.ac@gmail.com

RESUMO

A conexão de orações é mais uma vez revisitada neste trabalho, na medida em que interessa à perspectiva funcionalista. Sob essa ótica, os conectores, especificamente as conjunções subordinativas, resultam de processos complexos de variação e de mudança, os quais são denominados gramaticalizações. As conjunções subordinativas adverbiais, pelo fato de “emoldurarem” construções passíveis de deslocamento sintático e pelo fato de portarem conteúdos semânticos variados, tornam-se objeto de investigação neste trabalho, uma vez que configuram um território prototípico e fecundo para as gramaticalizações. Temos investido num estudo das conjunções adverbiais em plena manifestação e textualização das campanhas publicitárias e das propagandas, e os resultados observados revelam: i) a aquisição de valores semânticos por intermédio da reconfiguração sintática; ii) a mobilização de conteúdos discursivos intencionais pela via da conexão oracional.

Palavras-chave:

Conjunção. Gramaticalização. Funcionalismo.

1. *Considerações iniciais*

O estudo do período composto e, mais especificamente, o estudo da articulação das orações do período composto podem ser abordados sob duas óticas, a saber: a ótica formal e a ótica funcional. Neste trabalho, daremos enfoque maior a esses estudos pela via do funcionalismo.

Geralmente, o formalismo, materializado nas gramáticas de cunho tradicional, lança um olhar sobre o período composto de modo a desmembrá-lo no estudo das orações coordenadas e das orações subordinadas. Trata-se, grosso modo, de um viés que privilegia a demarcação de orações e a sua consequente classificação a partir do conector que ora se evidencia ora é apagado.

Há que se registrar que, nos estudos de enviesamento tradicional, raramente existem considerações acerca da natureza sintático-semântico-pragmática dos conectores que operam o processo de conexão/articulação de orações tanto no período composto por coordenação como no composto por subordinação. Os conectores (geralmente conjunções e locuções conjuntivas) parecem servir apenas à função de designar as orações que encabeçam.

Pela via dos estudos funcionalistas, a conexão de orações é vista como um processo mais amplo, na medida em que coordenação e subordinação são abordadas por intermédio dos fenômenos pragmáticos (aqueles que apontam diretrizes nos usos dessas orações em registros variados).

Nos estudos funcionalistas são considerados, por exemplo: a) a escolha do conector pelo usuário da língua; b) o arranjo sintático das orações tanto na fala como na escrita; c) as possíveis intenções ora na escolha de uma oração coordenada ora na escolha de uma oração subordinada.

Este trabalho pauta-se pela vertente funcionalista e está assim organizado: num primeiro momento, pontuam-se uma conceituação e uma delimitação acerca do fenômeno da gramaticalização. Esse, portanto, é um fenômeno que interessa ao funcionalismo pelo fato de ser proveniente de fatores de variação e de mudanças, que atravessam a vertente funcional. A gramaticalização é vista aqui como um fenômeno em que unidades do léxico tendem a “migrar” para unidades da gramática e, em casos mais específicos, tornarem-se mais gramaticais ainda.

Basicamente, os processos de gramaticalização são uma grande oportunidade para se observar a fluidez de categorias gramaticais, haja vista a possibilidade de uma classe passar a exercer as mesmas peculiaridades morfossintáticas de outra classe gramatical. Estudos funcionalistas recentes têm demonstrado que a transferência de uma classe gramatical para outra revela processos cognitivos complexos pouco perceptíveis ao usuário da língua, mas potencialmente complexos pelos resultados que produzem textualmente.

Numa segunda parte, abordaremos especificamente o potencial da gramaticalização das conjunções subordinativas. Estudos funcionalistas também revelam a produtividade do fenômeno da gramaticalização entre conjunções e locuções conjuntivas cujo papel é a conexão sintático-semântica de orações no interior do período composto. Em alguns casos, demonstram-se formas que estão no *continuum* gramatical, o que significa dizer que se tornam, gradativamente, mais gramaticais porque assumem mais valores semânticos na articulação de orações (veja-se o caso do conector “como”).

Para efeito de investigação, serão observadas as peculiaridades das conjunções/locuções conjuntivas que integram orações subordinadas adverbiais no interior do período composto. Esses conectores, antes de se-

rem tratados de modo menos exaustivo aqui, passam por processos de gramaticalização que encaminham os seguintes traços prototípicos, a saber: a) encabeçam orações que podem ocupar diferentes posições sintáticas no período; b) podem ser pareados (substituídos) por outros conectores cujas características morfossintáticas são equivalentes.

Por fim, utiliza-se um *corpus* mínimo – cinco textos de campanhas publicitárias – nos quais são analisados os processos de gramaticalização de conjunções adverbiais. De modo geral, a escolha do gênero de domínio publicitário não é gratuidade, uma vez que oferece material, em tempo real de uso, acerca do comportamento desse tipo de conector seja para compreensão de fatores intencionais de uso do discurso seja como fonte produtividade de expressividade linguístico-ideológica.

Em linhas gerais, um trabalho desta natureza – em que se aliam fatores de ordem sintática (conexão de orações adverbiais) e fatores de ordem pragmática (interferência expressiva no uso de certas estruturas subordinadas) – aponta novos rumos para uma abordagem mais efetiva do período composto por subordinação e, conseqüentemente, revisita de modo mais efetivo (também para o ensino) o complexo processo de conexão de orações.

2. *Conceituação e delimitação dos processos de gramaticalização*

As conceituações, em torno do processo da gramaticalização, situam-se, conforme Lopes (2018, p. 17), em planos ora diacrônicos ora sincrônicos:

Antoine Meillet foi o primeiro linguista a estudar o processo da gramaticalização, situando-o no plano diacrônico. Ele propõe inicialmente a existência de três classes de palavras, *as palavras principais, as palavras acessórias e as palavras gramaticais*, indicando que entre elas há uma transição gradual. A esse processo de transição ele chamou *gramaticalização*, entendida como a “*atribuição de um caráter gramatical a um termo outrora autônomo*”. (MEILLET, 1912, p. 131) (grifos da autora)

A grande contribuição que a teoria geral da gramaticalização traz à cena linguística é a capacidade de pontuar dois processos distintos, a saber: lexicalização e gramaticalização. Por essa teoria, entende-se que existem unidades do léxico e unidades da gramática, ou seja, unidades por meio das quais novas palavras são criadas no interior da língua e unidades que revelam a própria estruturação particular de cada língua.

Como unidades do léxico, podemos situar a participação, por exemplo, dos substantivos e dos verbos como itens lexicais preponderantes ao influxo de novas palavras no português. Essas unidades são conhecidas como palavras de classe aberta nas teorias linguísticas correntes, uma vez que renovam continuamente o inventário de palavras (veja-se, por exemplo, a criação neológica de “panelaço”, “cuspidaço”, “segundou”, “sextou” etc.).

Já as unidades da gramática (artigo, preposição, conjunção, pronome), concebidas como unidades de classe fechada, têm o seu repositório escassamente mobilizado, já que o seu papel no sistema não atende ao influxo de novas unidades lexicais, mas atende ao parâmetro de estruturação gramatical (veja-se o papel dos conectores como articuladores de orações, por exemplo).

O interesse do funcionalismo e dos funcionalistas, portanto, é observar pontos de interseção da mudança de itens lexicais que migram para categorias de itens gramaticais ou, até mesmo, a observação de itens gramaticais que se tornam mais gramaticais. Observe-se, a título de exemplificação, as duas sentenças abaixo:

- (1) Esse tipo de carro está fora de moda.
- (2) Ele fala tipo uma maritaca.

Note-se que a palavra “tipo” em (1) e (2) assume traços morfosintáticos distintos, o que a faz representar uma unidade do léxico em (1) – trata-se de um substantivo prototípico – e uma unidade da gramática em (2) – trata-se de uma conjunção gramaticalizada. Processos de gramaticalização, como o de (2), interessam aos linguistas funcionalistas, pelo fato de basicamente renovarem a estruturação da língua por meio da transição de classes gramaticais e, ao mesmo tempo, pelo fato de serem potencialmente um fator de economia gramatical (utiliza-se do léxico um item que pode estruturar a língua).

Cezário (2013) situa os estudos em torno de gramaticalização na perspectiva funcionalista brasileira por meio das seguintes justificativas:

O paradigma da gramaticalização se fortaleceu, guardando os princípios funcionalistas e contrapondo-se aos princípios formalistas, visto que: (a) legitimou a análise diacrônica como base para a análise sincrônica; (b) validou o princípio de iconicidade ao revelar que a mudança ocorre a partir de transferências de domínios (processos metafóricos e metonímicos), não sendo, portanto, a relação entre forma e conteúdo totalmente ar-

bitrária; e (c) corrobora a ideia de que a inferência contextual pode influenciar o significado das formas linguísticas. (CEZÁRIO, 2013, p. 46)

Ainda de acordo com Cezário (2015, p. 41), o processo de gramaticalização pode ser comparado ao processo de “discursivização”, já que “esses processos manifestam o aspecto não estático da gramática”. Embora categorias gramaticais sejam escassamente renovadas no sistema gramatical do português, há que se destacar, pela ótica funcionalista, que essas categorias são habilitadas por intermédio do discurso a operar o influxo na estrutura codificada do sistema.

Como não é do nosso interesse esgotar o assunto em xeque, pontua-se a seguir no Quadro 1 a produtividade da migração de categorias lexicais a categorias de base essencialmente gramatical. O Quadro 1 é organizado em três colunas: na primeira consta um possível registro no português, na segunda consta a base lexical da palavra que figura no registro e, finalmente, na terceira coluna consta o processo de gramaticalização da palavra:

Quadro 1 – Produtividade da gramaticalização

Registro	Classe de origem	Gramaticalização
“Fala <u>tipo</u> maritaca.”	Substantivo	conjunção comparativa
“Fala <u>feito</u> maritaca.”	Particípio	conjunção comparativa
“Fala <u>alto</u> com a mãe.”	Adjetivo	advérbio de modo
“Fala de <u>boa</u> com os pais.”	sintagma de base adjetival	advérbio de modo

Neste trabalho, dá-se especial atenção aos processos de gramaticalização⁴⁴ de conjunções adverbiais, pelo fato de que esse tipo de processo interessa aos funcionalistas pelas seguintes razões: são processos que guarnecem a estrutura oracional, conferindo-lhe articulação; são processos complexos que mexem com o posicionamento das orações complexas, de modo a oferecer-lhes valores sintático-semânticos.

3. *Produtividade dos processos de gramaticalização de conjunções*

As lições contemporâneas dos funcionalistas têm demonstrado o quão improdutivas são as tentativas de aprisionamento, em tabelas ou em

⁴⁴ Raposo *et al.* (2013, p. 249-92) mencionam os processos “reanálise” e “recategorização” como afins ao processo da gramaticalização. Embora essa abordagem seja relevante para o tratamento da mudança entre classes gramaticais, ela não será tratada neste trabalho, cujo enfoque dá-se basicamente na abordagem da gramaticalização de conjunções subordinativas adverbiais.

esquemas, das conjunções (sejam elas coordenadas ou subordinadas). Ilari (2015, p. 324) atesta: “É sabida a dificuldade de distinguir de maneira estanque as noções que seriam recobertas pelas várias classes de conjunções subordinativas, noções que frequentemente se imbricam entre si”.

De posse dessa concepção da variabilidade dos usos conjuntivos, os linguistas funcionalistas têm tratado as conjunções a partir de um *continuum* que se revela especificamente no processo de articulação de orações, o que de fato põe em xeque a natureza oracional – coordenada ou subordinada – dos itens oracionais em conexão.

Analise-se os exemplos (3) e (4):

(3) Os alunos chegaram à escola, mas não tiveram aulas.

(4) Embora os alunos tenham chegado à escola, não tiveram aulas.

A tradição gramatical chama as orações articuladas em (3) de coordenadas e, distintamente, atribui às orações de (4) um processo de subordinação sintática. Os pares oracionais são tratados, portanto, como sendo de naturezas sintáticas distintas, mas, ao mesmo tempo, são tratados como semanticamente intercambiáveis: as orações iniciadas por “mas” e por “embora” revelam traços opositivos significativos para todo o restante do período.

Rosário (2015) assim pontua os processos de articulação de orações:

Segundo Heine *et al.* (1991), tanto a coordenação quanto a subordinação gramaticais teriam se desenvolvido a partir de estruturas discursivas que se convencionalizaram. Por isso, a combinação de orações pode ser interpretada como uma gramaticalização da organização retórica do discurso (...). (ROSÁRIO, 2015, p. 45)

Portanto, o entendimento do papel das conjunções para o processo de conexão oracional deve/precisa ser visto como de suma relevância para a “organização retórica do discurso”. Nesse sentido, a classe das conjunções passa a ser potencialmente vista como uma classe de itens que cumprem um continuum, de modo que os valores lógico-discursivos prototípicos da classe passem a veicular noções semânticas variadas, a depender de sua incidência na articulação oracional.

No Brasil⁴⁵, muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo dos processos de gramaticalização de conjunções. Os estudos, de filiação clara-

⁴⁵ Vale mencionar o tratamento que os integrantes do Grupo Discurso e Gramática – sediados na UFF e na UFRJ – têm dados ao processo de gramaticalização de conjunções.

mente funcional, têm demonstrado operações cognitivas relevantes para o entendimento de que os conectores, embora não sejam tão numerosos na língua, passam por mudanças mapeadas justamente nos usos linguísticos (sejam de natureza oral sejam de natureza escrita).

Os exemplos de (5) a (7) revelam, com nitidez, a mudança de valores sintático-semânticos circunscritos ao uso de uma determinada conjunção subordinativa adverbial – o conector “como”:

(5) As crianças brincam como canibais.

(6) Como não houve aula, ficarei em casa.

(7) Como disse o delegado, ela não é culpada.

Uma breve análise dos períodos aponta significados distintos para o “como”, em cada um dos “cenários” em que figura: no período de (5), o conector “como” assume o traço semântico comparativo (veja-se a comparação entre “crianças e “canibais”); em (6), o conector “como” assume o traço da causalidade (veja-se que esse traço pode ser parafraseado: “já que não houve aula”); e, finalmente, em (7) o conector nitidamente marca o papel de índice conformativo (veja-se que o “como” é um item que opera a alusão ao discurso de outrem – “o delegado”).

Sobre esse fenômeno, assim menciona Casseb-Galvão (2007):

As pesquisas sobre gramaticalização de conjunções (Traugott, 1982; Traugott & König, 1991) têm contribuído, sobretudo, para a ampliação das maneiras de reconstruir a mudança semântica. Há um consenso de que as alterações no significado são conduzidas por dois mecanismos complementares. Um deles é a metáfora, de natureza cognitiva, que consiste na projeção, em passos discretos, de significados de um domínio cognitivo mais concreto para um mais abstrato, e o outro é a metonímia, de natureza pragmática, que consiste na transição gradual e contínua de um significado a outro, por meio da reinterpretação contextual. (CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 93)

Além desses traços de natureza cognitiva, pode-se, ainda, observar que outros mecanismos agem sobre o gradativo processo de gramaticalização de conjunções subordinativas adverbiais. O caso de “como” é, no mínimo, particular: o exemplo “(6) Como não houve aula, ficarei em casa” aponta dois caminhos de gramaticalização do conector – a oração que o contém só pode assumir posição de tópico, uma vez que perderia o

Para esses pesquisadores, em linhas gerais, a gramaticalização mobiliza e põe em interface domínios como: variação, mudança, usos, cognição, discursividade e frequência.

valor causal se mudasse de posição, levando a um período truncado; em comparação com outros conectores causais (“já que”, “uma vez que”, “porque” etc.), deve encabeçar a oração que inicia o período, sem possibilidade de permutar orações.

O estudo desse tipo de processo aponta rumos, no mínimo, promissores, a saber: a) as conjunções subordinadas adverbiais, pelo seu caráter prototípico de assunção de valores semânticos pela via da gramaticalização, são produtivas em contextos discursivos variados; b) as conjunções subordinadas adverbiais podem tomar a forma de locuções conjuntivas, num tipo de processamento gradativo na língua, o que revela uma capacidade de mobilização de outras classes gramaticais para veiculação de sentidos localizados apenas no interior de determinados grupos de orações, pela via da conexão.

A seguir, sugere-se uma análise mais detida das conjunções adverbiais mapeadas no interior de períodos compostos por subordinação de campanhas publicitárias. Como se verá, o território da publicidade constitui um território produtivo para a gramaticalização desse tipo de conector. Os dados apontam usos reveladores de novas “roupagens” adquiridas pelas conjunções de natureza adverbial no seio de construções carregadas de intencionalidade em relação ao público leitor e carregadas de expressividade, uma vez que mobilizam recursos estilísticos responsáveis, portanto, pela veiculação e materialização de dados semânticos portados pelos conectores.

4. Produtividade da gramaticalização de conjunções em textos publicitários

A seguir são analisados cinco textos publicitários: um veiculado pelo Ministério da Saúde e 4 propagandas de produtos variados. Esses textos foram escolhidos para figurar como *corpora* no tratamento da gramaticalização de conjunções adverbiais pelas seguintes razões: são multimodais, o que significa dizer que análises de itens verbais e não-verbais são produtivas neles; portam conteúdos linguísticos que direcionam o olhar investigativo a respeito da gramaticalização de conectores.

Para operar uma análise produtiva, os cinco textos serão cotejados nos seguintes eixos: a) eixo da condição e da causa, b) eixo da comparação e c) eixo da consecutividade.

a) eixo da condição e da causa

Analisemos os textos I e II abaixo:

Texto I:



Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=campanhas+do+Hortifruti>. Acesso: 21/11/16.

Texto II:



Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/svs/dengue>. Acesso: 08/06/16.

O texto I é uma criativa propaganda sobre tomate, o texto II é uma campanha divulgada pelo Ministério da Saúde a respeito da proliferação do mosquito transmissor da Dengue e de outras doenças. Ambos estruturaram suas mensagens (venda e conscientização) por meio de períodos iniciados pelo conector “se”.

No texto I, que se vale de uma paráfrase cinematográfica (jogo entre “Tropa de Elite” e “Horta de Elite”), o período “Se não for Hortifruti, pede pra sair” tem muitos materiais linguísticos promissores, a saber: a própria oração principal (“pede pra sair”) revela a apropriação da famosa frase dita pelo protagonista do filme “Tropa de Elite”, o Capitão Nascimento; a oração subordinada adverbial condicional é estruturada para ancorar o conteúdo semântico da hipótese.

A segmentação oracional de “se não for Hortifruti” implica a assunção do conteúdo semântico da condição na conjunção “se”. Mas esse

conteúdo é construído por meio do todo oracional: a própria seleção do verbo “for”, no futuro do subjuntivo, cria e instaura um conteúdo semântico hipotético para todo o período, já que este assume a estruturação da condição–consequência. Aqui a conjunção é prototipicamente de base condicional.

No texto II, o período “Se o mosquito da Dengue pode matar, ele não pode nascer” revela a moldura da causa–consequência de membros oracionais. Nesse caso, a conjunção “se” revela o seu potencial de encabedador de estrutura oracional ancorada na causalidade (vejam-se as paráfrases: “já que o mosquito da Dengue pode matar”, “uma vez que o mosquito da Dengue pode matar” etc.).

Casos como este do texto II, apontam uma peculiaridade do processo de gramaticalização de conjunções: um conector pode tornar-se mais gramatical, na medida em que assume outros traços semânticos menos prototípicos. A conjunção “se” no texto I é prototípica (tem valor condicional), mas se torna mais gramaticalizada no texto II (tem valor causal).

Contribuem, portanto, para esse processo gradativo da gramaticalização – uma classe torna-se mais gramaticalizada – os componentes morfossintáticos da segmentação dos períodos. Dessa forma, não é aleatória a escolha dos tempos verbais nos períodos analisados: veja a forma do verbo no texto I – verbo “for” – veja a forma locucional no texto II – “pode matar”, já que ambos trazem conteúdos, sem dúvida, hipotéticos, mas figuram em tempos verbais distintos (futuro do subjuntivo e presente do indicativo).

Investigações mais recentes pontuam que o processo de gramaticalização precisa ultrapassar a fronteira categorial para avançar em relação à fronteira morfossintática. Nesse sentido, é por meio da sequenciação morfossintática (relação de itens) que se pode pressupor mecanismos gradativos de gramaticalização, na medida em que se mostram produtivos no eixo sintagmático.

O conector “se” tem se mostrado bastante produtivo no que tange aos estudos de base funcional. Ao lado do conector “que”, tem revelado potencialidades significativas no território da gramaticalização pela via da conexão de orações, uma vez que adota graus variados de ressemantização.

b) eixo da comparação

Tomem-se, como exemplos, os textos III e IV:

Texto III:



Disponível em: <https://www.google.com/search?q=propaganda+de+creme+dental&rlz=1>.
Acesso: 08/01/19.

Texto IV:



Disponível em: <https://www.google.com/search?q=AN%C3%9ANCIO+DE+CERVEJA&r>.
Acesso: 08/01/19.

Os dois textos portam materiais linguísticos da comparação. O texto III, de um comercial de creme dental, compara “sorriso” e “diamante”; o texto IV, de um comercial de cerveja, compara “saber beber” e “saber o que beber”. A questão que surge é: como ambos organizam/molduram a comparação?

No texto III, a comparação é veiculada/mediada por “como”. De acordo com a gramática tradicional⁴⁶, o período “Para seu sorriso brilhar como diamante” pode ser reanalisado em “Para seu sorriso brilhar como diamante brilha”, o que sugere um caso de zeugma, processo por meio do qual há cópia do verbo “brilhar” nas duas orações (a principal e a subor-

⁴⁶ Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 622), “costuma-se omitir o predicado da ORAÇÃO SUBORDINADA COMPARATIVA, quando repete uma forma do verbo da oração principal”.

dinada comparativa). Além dessas marcas formais, o conector “como” ancora a similaridade que há entre “sorriso”, “diamante” e o polo prediador da interseção entre ambos, o verbo “brilhar”.

O texto IV, porém, assume uma forma bastante peculiar para ancorar a comparação. O período “Saber beber é tão importante quanto saber o que beber” seria segmentado, de acordo com a gramática tradicional, em “Saber beber é tão importante / quanto saber o que beber”. No entanto, essa mesma delimitação parece inconveniente já que o período apresenta um meio peculiar de articulação pela via de conectores: há, no primeiro membro oracional, o advérbio de intensidade “tão”, e há, no segundo membro, o pronome interrogativo “quanto”. Esses itens gramaticalizaram-se e, como uma dupla conexão, organizam o material linguístico da comparação.

Casos como o de “tão... quanto” são reconhecidos na tradição gramatical como fator de subordinação e, em estudos de cunho funcionalista, como fator de correlação sintática, fenômeno este que tem mobilizado muitos estudos a respeito da comparação. De fato, pode-se equiparar o conteúdo semântico de ambas as peças publicitárias ancorado na comparação, mas parece sensato reconhecer que a “moldura” sintática de ambas é distinta, de modo que existem meios distintos de operar a conexão oracional.

Parece, ainda, muito produtiva no meio funcionalista a discussão acerca dos meios pelos quais um conteúdo semântico – no caso em que se trata de uma comparação – pode assumir formas diferenciadas. No caso particular da correlação sintática, vale mencionar o fato de que o conector de base adverbial assume um traço não prototípico: a conexão fica diluída em ambas as orações – “tão” na primeira oração e “quanto” na segunda, o que revela um caso atípico de conexão.

Essa discussão a respeito de formas e funções também interessa à agenda funcionalista. No estudo da conexão, mais especificamente no território da comparação sintático-semântica, o que se tem observado é a ocorrência de formas em disputa no português brasileiro, por intermédio da subordinação e por intermédio da correlação.

c) eixo da consecutividade

O texto abaixo veicula mais um caso de correlação sintática⁴⁷:

Texto V



Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1CAFA_enBR657BR657&biw=135. Acesso: 08/01/19.

No texto V, cujo conteúdo basicamente trata da divulgação de um serviço (emissão de um cartão), o par correlato “tanto... que” veicula estruturalmente o conteúdo semântico da consecutividade. Há no primeiro membro oracional a ocorrência do advérbio de intensidade “tanto”; há no segundo membro oracional a ocorrência da conjunção “que”, uma das conjunções que mais “sofre” o processo de gramaticalização morfossintática.

Mais uma vez, a conexão oracional foi intermediada por duas partículas que se separaram no processo articulatório do período. Esse tipo de comportamento, mais uma vez, corrobora o fato de que, embora as conjunções estejam categorizadas numa classe de palavras “fechadas”, elas têm um potencial de reestruturação sintático-semântica emergente no português.

A nosso ver, pares correlatos, como o de “tanto...que”, são a prova de que a gramaticalização de conjunções adverbiais pode ser investigada tanto no recorte diacrônico quanto no recorte sincrônico. Em ambos os estudos, são os registros, escrito ou falado, o parâmetro para se observar esse tipo de mudança no uso que se faz da língua.

Está no quadro abaixo uma breve síntese das peculiaridades da gramaticalização dos conectores mapeados nos textos publicitários acima:

⁴⁷ Rosário (2018, p. 31) menciona que há autores que defendem a posição de que a correlação é um estatuto sintático à parte e há autores que acreditam na diluição desse processo sintático no seio da coordenação e da subordinação.

Quadro 2 – Gramaticalização de conjunções adverbiais.

Registro	Classe de origem	Gramaticalização
TEXTO I	“se” – conjunção condicional	Prototípica
TEXTO II	“se” – conjunção condicional	“se” – conjunção causal
TEXTO III	“como” – conjunção comparativa	Prototípica
TEXTO IV	“tão... quanto” – advérbio de intensidade + pronome interrogativo	“tão... quanto” – par correlato comparativo
TEXTO V	“tanto... que” – advérbio de intensidade + conjunção	“tanto... que” – par correlato consecutivo

5. Considerações finais

A proposição de um trabalho desta natureza, que revisita a conexão oracional pelo viés funcional de tratamento da linguagem, ratifica e endossa a agenda dos estudos gramaticais pautados e centrados nos usos. Essa agenda:

A) vê na gramaticalização de conjunções um percurso produtivo para se falar em mudança e variação linguísticas. Ainda que se dê de modo gradativo, a gramaticalização aponta a diluição de fronteiras rígidas entre as classes de palavras, de modo que a noção de “migração” de categorias atende a princípios estruturais e funcionais;

B) compreende que as conjunções de base adverbial seguem um rumo significativo (senão em tempo real) de assunção de novos valores sintático-semânticos nos usos reais da língua, o que sugere que se trata de uma categoria gramatical com potencial de recategorização aparente, tornando-se, em casos muito específicos, mais gramaticais;

C) entende que a gramaticalização precisa ser ancorada em usos reais e, por isso, vê na análise da concretude/materialização dos gêneros textuais um caminho proveitoso para incursões nos domínios morfossintáticos. Nesse sentido, os textos publicitários portam materializações de conjunções adverbiais que claramente atendem a parâmetros dinâmicos e, portanto, funcionais;

D) não negligencia os estudos pioneiros da gramática tradicional, uma vez que parte da contribuição deles para, com segurança, inserir a visão dos usos como de grande valia para a compreensão e descrição das categorias da língua. Trata-se de uma abordagem que vê com outros olhos o binômio forma e função.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina *et al.* Gramaticalização de conjunções. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina *et al.* *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola, 2007.

CEZARIO, Maria Maura *et al.* Trajetórias : Mário Martelotta e os estudos em gramaticalização. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da (Org.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

CEZARIO, Maria Maura *et al.* Pressupostos teóricos fundamentais. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ILARI, Rodolfo. As conjunções. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*, V. IV: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES, Célia Regina (Org.). *História do português brasileiro: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista*. São Paulo: Contexto, 2018.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* *Gramática do português*, V. I. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Org.). *Linguística centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional*. Niterói: Eduff, 2018.

GRAMATICALIZAÇÃO NA CRIAÇÃO DE CONECTORES EM UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Roberta Vecchi Prates (UFF)

roberta.vecchi@ifsudestemg.edu.br

Ricardo Stávola Cavaliere (UFF)

cavaliere@bol.com.br

RESUMO

O trabalho proposto neste artigo visa a fazer um breve estudo sobre o processo de Gramaticalização de conectores, na língua portuguesa, sob um olhar diacrônico. Para tal, abordaram-se as variações e conseqüentemente mudanças semânticas dos conectivos (conectores) numa perspectiva funcionalista. Procurou mostrar que mudanças ocasionadas por processos de gramaticalização não se configuram necessariamente como concluídas ou acabadas, pois a gramaticalização é um processo que ocorre diacronicamente, realizado pela conveniência do falante ao suprir suas necessidades linguísticas em situações de comunicação. Primeiramente apresenta-se o conceito de gramaticalização, objeto do trabalho. Num segundo momento, faz-se uma abordagem da gramática funcionalista que tem como princípio verificar as transformações realizadas na língua para fins de comunicação. Neste contexto, analisa-se a questão do discurso como elemento motivacional para o processo de gramaticalização. E, finalmente, analisam-se os conectores, elementos de coesão, como exemplos do processo de gramaticalização, constatando que a língua não é uma unidade estática, ela está sempre em construção.

Palavras-chave:

Conectores. Gramaticalização. Gramática Funcionalista.

1. Introdução

A língua sofre constantes mudanças ao longo do tempo, em diferentes situações comunicativas e em seus diversos usos, fazendo com que os elementos se tornem mais fixos e alguns já existentes fiquem esquecidos, construindo relações semânticas além daquelas que delimitam e estabelecem suas normas gramaticais.

Embora as gramáticas normativas determinem a classificação dos vocábulos nessa ou naquela classe de palavras, observamos que algumas palavras definidas como advérbio, adjetivo, conjunções, vêm, ao longo de um estudo diacrônico, adquirindo valor semântico em determinados contextos que possibilitam sua classificação de outra maneira.

Devido às evoluções históricas às quais toda língua se submete, algumas regras da gramática normativa deixam de ser utilizadas e pas-

sam a ser empregadas de modo distinto aos recomendados por essa mesma gramática tradicional. Posto isso, para entender certas ocorrências que não são justificadas pela gramática normativa, surgem teorias que podem auxiliar nessa compreensão.

O processo abordado nesse trabalho será o de Gramaticalização, que nos permite uma abordagem linguística não estabelecida pela gramática normativa, uma vez que trata de aspectos não considerados por ela.

2. O conceito

A Gramaticalização é um processo de mudança linguística que afeta o conteúdo semântico de uma palavra ou expressão, no sentido de o seu significado lexical perder importância em relação ao seu significado gramatical. Podemos assim estabelecer que uma determinada expressão linguística pode adquirir funções diversas, dependendo do contexto em que está inserida, ocorrendo na língua uma variação e conseqüente mudança semântica. Conforme Lehman (1982), a gramaticalização é um processo que transforma lexemas dentro de formações gramaticais ainda mais gramaticais; pode mudar não só um item lexical para gramatical, mas um item menos gramatical para mais gramatical (*Apud* CAMP-BELL; JANDA, 2001, p. 96-7).

Algumas conjunções, advérbios e preposições surgiram pelo processo de gramaticalização. Por exemplo, o aparecimento do advérbio e conjunção “embora”, que enquadra-se num processo de gramaticalização. A origem da palavra *embora* é a locução << em boa hora >>, pois antigamente acreditava-se que para qualquer ação, e sobretudo para viagem, havia momentos propícios e outros desfavoráveis.

Assim, começou-se a aplicar o verbo “ir”, como em << em boa hora >>, dando origem ao advérbio *embora*. As palavras dentro do discurso adquirem funções diferenciadas, isso deve-se ao fato de que há na língua uma variação e conseqüentemente uma mudança semântica. Podemos dizer que tal fato ocorre de acordo com o contexto em que está inserido.

O processo de gramaticalização pode ser encontrado em todas as línguas, podendo envolver qualquer tipo de função gramatical. Nesse caso, itens lexicais passam a assumir funções referentes a organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas. Esses elementos, uma

vez gramaticalizados, continuam a desenvolver outras funções gramaticais.

Meillet, o primeiro a introduzir o termo gramaticalização, definiu esse processo como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma” (*Apud* MOURA NEVES, 1997, p. 113) que passa a servir para organizar a fala do indivíduo e não necessariamente para construir sentido(s) isoladamente.

O processo de gramaticalização implica uma mudança semântica, ocorre devido às necessidades de comunicação não satisfeitas pelos falantes no uso das formas existentes no sistema linguístico.

Pode-se analisar o processo de gramaticalização pelo ponto de vista diacrônico, ou seja, um meio de analisar a evolução linguística ao longo da história, e sincrônico, relacionando as estruturas linguísticas do momento com os padrões anteriores do uso linguístico.

A língua é considerada algo dinâmico, logo suscetível a variações. Assim, a gramática da língua é sempre emergente, nunca presente, ou seja, está sempre se fazendo, nunca está pronta. Há sempre novas funções para formas já existentes que podem ser verificadas através de padrões fluidos da linguagem.

Em *Semântica e Discurso* (1988), Pêcheux retoma a discussão sobre base linguística, processo discursivo e FD, relacionando-as com a questão do sentido e do sujeito do discurso. Para Pêcheux, o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe “em si mesmo”, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Assim, “as palavras e expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as proposições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Isso significa que elas adquirem seu sentido com referência a essas posições, isto é, com referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Segundo Bybee (2003, p. 603), não é suficiente definir gramaticalização como um processo pelo qual um item lexical torna-se um morfema gramatical, mas ao invés disso importa dizer que esse processo ocorre em um contexto de construção particular.

Nesse contexto, é relevante ressaltar a importância da repetição no processo de gramaticalização, no qual palavras ou morfemas frequentemente usados adquirem autonomia como uma só unidade.

O que era um elemento autônomo torna-se uma unidade linguística que exerce uma função dependente dos apoios sintático-semântico do contexto linguístico no qual se insere. Isso nos permite constatar que as mudanças funcionais ocorrem concomitantemente às mudanças de ordem semântico-temática.

A gramaticalização não é um conceito novo, após os anos 1970, quando foram restabelecidas discussões pertinentes a esse assunto, puderam ser encontrados textos gramaticais anteriores, os quais trabalhavam a dicotomia entre sincronia/diacronia, trazidos à tona por esse processo.

3. *Uma visão funcionalista*

A corrente funcionalista, abordagem que analisa o modo como determinada língua é usada por seus falantes para fins de comunicação, compreendendo as diferentes relações estabelecidas entre estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que essas relações são utilizadas, tem o objetivo de verificar as funções exercidas pela língua a fim de atingir propósitos e intenções diversas no momento da enunciação.

A pluralidade funcional se constrói claramente na estrutura linguística e forma a base de sua organização semântica e simbólica, ou seja, lexical e gramatical. (MOURA NEVES, 1997, p. 12)

Assim, as diversas funções que o vocábulo exerce no discurso do falante e as possíveis mudanças semânticas que possam ocorrer são considerações feitas pela gramática funcional, considerando a competência comunicativa. O que está em jogo é a competência em interpretar expressões de maneira apropriada, e não apenas codificar e decodificar essas expressões.

Existem algumas diferenças entre a gramática formal e a funcional que podem ser entendidas a partir do quadro abaixo:

Tabela 1: Gramática Formal x Gramática Funcional.

Gramática Formal	Gramática Funcional
Orientação primeiramente sintagmática	Orientação primeiramente paradigmática
Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares.	Interpretação da língua como uma rede de relações: as estruturas como interpretação das relações.
Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso)

(M.A K.HALLIDAY, 1985: *Introduction*. Adaptação de M.H.M. NEVES (1994))

A língua, na visão dos funcionalistas, é o instrumento de interação social entre os indivíduos. Ela é a responsável por estabelecer as relações comunicativas através do uso das expressões linguísticas na interação verbal.

A questão primordial de toda a abordagem funcionalista de determinada língua é perceber “como se obtém” a comunicação; como os usuários da língua se comunicam. Para Givón (1995), todo funcionalista defende a ideia da não autonomia linguística, porque a gramática não pode ser entendida sem referência a questões como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, além da aquisição e evolução, daí o porquê de tratarmos sobre a variabilidade linguística ao escrevermos acerca da gramática funcional.

Martinet (1994), afirma que o termo “funcional” só tem sentido para os linguistas se visto como “(...) o papel que a língua desempenha para os homens, na comunicação de sua experiência uns aos outros”.

A gramática funcional estabelece uma relação entre a teoria da organização gramatical e a teoria da interação, levando em consideração a capacidade que as pessoas têm de, não só codificar e decodificar expressões, mas interpretar as expressões de maneira intencional usada no discurso. Assim, a linguagem além de ser uma atividade interativa entre falantes, exerce a função de desenvolver a capacidade interpretativa a partir de um determinado contexto.

Nessa vertente Du Bois (1993, p. 11) afirma que “(...) a gramática é feita à imagem do discurso”; mas:

(...) o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática e o (...) comportamento sintático-semântico pode ser bem explicado dentro de um esquema que leva em conta a interação de forças internas e externas ao sistema. (DU BOIS, 1993, p. 11)

E nessas forças externas pontuaríamos questões relativas à sociolinguística, tais como a faixa etária, escolaridade e sexo dos falantes entre outras, ou seja, os funcionalistas se preocupam com as relações entre a língua e a sociedade. Sua principal função é mediar a comunicação entre os usuários, sendo a língua um instrumento de interação social.

Relações semânticas não contempladas pela gramática tradicional constituem o objeto de estudo da corrente funcionalista que, em situações reais de comunicação, analisa a língua falada e escrita, visto que ao longo de sua utilização vai se adaptando a contextos diversos e promovendo alterações gramaticais e funcionais do léxico.

Para Martellota (1996),

A gramática de uma língua natural nunca é estática e acabada: tomada sincronicamente, a gramática de qualquer língua exhibe, simultaneamente, padrões regulares, rígidos, e padrões que não são completamente fixos, mas fluidos. Por alguma razão, certos padrões novos se estabilizam, o que resulta numa reformulação da gramática. Nesse sentido, a gramática é um “sistema adaptativo”: enquanto sistema é parcialmente autônoma, mas, ao mesmo tempo, é adaptativa na medida em que responde a pressões externas ao sistema. (MARTELOTTA, 1996, p. 6)

Nesse sentido, o falante vem intervindo nas estruturas e normas gramaticais de sua língua, de forma que ao longo do tempo essas intervenções sejam normatizadas e gramaticalizadas. Todo esse processo culmina na intenção de facilitar a comunicação de maneira que a mensagem seja claramente compreendida.

Martellota (2003) afirma ainda que essas transformações são unidirecionais⁴⁸, isto é, partem do discurso diretamente para a gramática e que aqueles elementos que passam por esse processo “perdem a liberdade típica da criatividade contextualmente motivada do discurso e tornam-se mais fixos e mais regulares” (MARTELOTTA, 2003, p. 59).

O processo de gramaticalização, muito embora não se tratando de uma nova descoberta, ainda é carente de pesquisas. Para Longhin-Thomazi:

A Gramaticalização é um fenômeno tradicionalmente explicado como um tipo particular de mudança linguística em que, por meio de um conjunto de alterações principalmente de ordem sintático-semântica, itens lexicais passam a funcionar como expressões que sinalizam relações específicas. (2004, p. 215)

A tabela abaixo relaciona algumas características da corrente funcionalista, classificada por Simon Dik (Cf. DIK, 1978):

⁴⁸ “Se de um lado os estudos diacrônicos apresentam evidências da unidirecionalidade da mudança, também levam à constatação antagônica de que o conjunto dos usos atuais de determinados elementos linguísticos também se encontra em estágios anteriores da língua. A segunda constatação leva-nos irremediavelmente à noção de uniformitarismo ou, em termos saussurianos, ao conceito de pancronia. A regularidade que caracteriza o conjunto de usos de alguns elementos linguísticos em diferentes sincronias impõe que se repense o princípio da unidirecionalidade e o papel do tempo no processo de mudança linguística. Nossa tendência, no momento, tem sido aceitar a unidirecionalidade, relacionando-a não às mudanças sucessivas que uma forma linguística pode assumir ao longo do tempo, mas aos critérios e rumos dos processos cognitivos relacionados à produção e à transferência de informação entre diferentes domínios conceptuais que os falantes praticam no uso da língua”. (MARTELOTTA, 2003, p. 59)

Tabela 2

1. A língua é um instrumento de interação social;
2. A principal função da linguagem é mediar a comunicação entre os usuários;
3. A capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de construir e interpretar expressões linguísticas, mas também usar tais expressões de maneira apropriada e efetiva, seguindo os modelos da interação verbal que prevalecem na comunidade linguística;
4. As expressões linguísticas são compreendidas quando consideradas dentro do contexto, sendo as propriedades do contexto, determinadas pela informação contextual e situacional;
5. Os universais linguísticos são explicados através dos fins de comunicação, dos contextos em que a língua é usada e das propriedades biológicas, psicológicas e cognitivas dos usuários.

Não obstante ao processo de gramaticalização, devemos fazer referência acerca da gramatização das línguas.

O processo de *Gramatização* é definido por Auroux (1992) como um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. Eles são também concebidos como instrumentos linguísticos, por não deixarem intactas as práticas humanas.

Assim, atribui-se o surgimento da gramática à sistematização da língua, por conseguinte, a *Gramatização*.

O DISCURSO

A língua não se desenvolve sozinha, a necessidade de comunicar explica a variação que nela transcorre ao longo do seu uso. O desenvolvimento da língua se atém a vários fatores: político, econômico, social e cultural.

Nessa construção encontra-se o discurso, uma atividade praticada pelo falante que envolve a comunicação em uma determinada circunstância. O discurso é a língua atualizada num dado momento, seja na fala ou na escrita. É perceptível, que ao construir seu discurso, o falante utilize vocábulos que em sua estrutura lexical sejam divergentes da função que desempenham naquele momento. Assim, seria possível afirmar, conforme Pêcheux (1969), que o discurso é, antes de tudo, efeito de sentido entre os interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social.

Sendo o discurso o efeito de sentido, faz-se importante ressaltar que na construção da linguagem a exterioridade é constitutiva, ou seja, vários fatores devem ser observados: sujeito, situação, intenção, receptor. E é isso que leva Pêcheux a discutir a questão da leitura e do efeito-leitor como constitutivo da subjetividade.

Nessa perspectiva, o discurso constitui-se, então, da prática de comunicação linguística oral ou escrita, sendo um acontecimento que envolve, numa determinada situação um enunciador e um ou mais destinatários.

SOBRE CONECTORES

Os conectores são elementos de coesão, palavras ou expressões que criam elos, relações semânticas entre os segmentos de texto ou do discurso. Eles sequencializam as ideias e estabelecem ligações entre elas. Podem ser representados pelo que se chama, na Gramática Tradicional, de “conectivos” – conjunções, pronomes relativos e preposições – ou, ainda, por outros articuladores textuais, como advérbios, ou outras palavras de ligação que estabeleçam conexão entre porções de texto.

Os conectores (conectivos) são elementos linguísticos que desempenham a função, no discurso e no texto, de conectar. São representados tanto por palavras gramaticais quanto por palavras lexicais. São responsáveis pela conexão sequencial que pode se manifestar de duas maneiras: subordinação semântica e coordenação semântica. No primeiro caso, verifica-se apenas um enunciado, consequência de um único ato de fala cujos conteúdos são indispensáveis à compreensão do ato de comunicação. No segundo caso, os enunciados, provenientes de falas distintas, são encadeados sucessivamente, caracterizando assim, uma independência semântica.

Vejamos um exemplo desse processo:

“Maria correu muito, mas não conseguiu alcançar o ônibus”

(O “mas” é um conectivo, uma conjunção coordenativa adversativa. Expressa uma ideia contrária à que foi dita anteriormente.)

Porém, esse mesmo enunciado poderia ser expresso por outros elementos de conexão:

“Maria correu muito, infelizmente não conseguiu alcançar o ônibus”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(“Infelizmente”, na gramática normativa é um advérbio, não constitui um elemento de coesão. Logo explicitamos que “infelizmente” não é um conectivo e sim um conector.)

Nesse processo de evolução linguística, podemos observar outros conectivos que são substituídos por conectores (elementos de coesão), utilizados muitas vezes por se aproximarem mais da oralidade, não havendo necessidade do conhecimento a fundo da gramática normativa, tanto por parte do falante quanto do ouvinte.

Outro exemplo:

“Fique de sobreaviso , pois ele pode aparecer!”

“Fique de sobreaviso, de repente ele aparece!”

“Fique de sobreaviso, vai que ele apareça!”

(A conjunção explicativa “pois”, na primeira frase, foi substituída por outros dois morfemas que, neste momento, têm a função de facilitar o entendimento da mensagem.)

Os conectores aduzem as mesmas funções desempenhadas pelos elementos de ligação, todavia, não constituem elementos lexicais, mas itens gramaticais. São representados na Gramática Normativa pelas conjunções, preposições e pronomes relativos.

Vejamos os advérbios de traço – “mente” –. Considerados um produto de um processo de gramaticalização, os advérbios de traço - “mente”- foram incorporados às línguas neolatinas de uma forma colaborativa. No início, mente era a forma latina que significava “mente”:

Sua inauguração como sufixo adverbial deve ser colhido em frase do tipo clara mente “com a mente clara.” (HOPPER; TRAUGOTT, 2002, p. 130)

Para Hopper e Traugott (2002), outras formações adverbiais se inspiram nesse mecanismo produtivo. Ou seja, por analogia, estabelece-se um modelo de geração e de interpretação de um tipo de advérbio caracterizado por um traço mórfico oriundo de gramaticalização.

É possível que os falantes atuais não consigam reconhecer o valor semântico de uma expressão gramaticalizada, não obstante durante sua evolução diacrônica, as palavras ou expressões criaram vínculos relacionais, que atualmente fazem parte de sua manifestação sintática.

Esses termos, linguísticos, porém semânticos, numa situação concreta de comunicação podem assumir diferentes sentidos, ou valores contextuais – pois nesse momento dependem de fatores extralinguísticos – situação, inferência, falante, exterioridade. Nesse sentido, esses elementos possuem grande relevância para a estruturação de um texto. Uma vez que uma escolha inadequada ou a ausência desses mecanismos de estruturação podem comprometer a interpretação do texto (discurso).

Sobre os conectivos, afirma Bechara (2004), “a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado”⁴⁹.

Um enunciado para ser chamado de texto precisa fazer sentido, ou seja, os elementos que o compõem devem ter relação entre si e respeitar a estrutura da língua.

A coesão, sendo um dos elementos que compõem a textualidade, é o fator linguístico responsável pelo encadeamento coerente das frases. É nesse contexto que aparecem os conectivos (conectores), marcas linguísticas, índices formais ou informais na estrutura da seqüência linguística.

Assim sendo, por tudo que foi considerado até então, observamos que a gramaticalização é um fenômeno contínuo, pois atua promovendo mudanças no âmbito linguístico de forma lenta e gradual, caracterizando assim um processo infundável ao longo da história da língua. Proporcionando aos falantes a criação de expressões novas e rearranjos vocabulares feitos para atender aos seus propósitos comunicativos.

4. Considerações finais

Ao estudarmos o processo de gramaticalização, observamos uma transformação significativa no uso das formas lexicais que acabaram dando lugar às formas gramaticais. Esse uso é cada vez mais frequente na língua. Um processo contínuo, realizado pelos falantes para atender a uma necessidade de comunicação. Em princípio, uma construção lexical começa a ser usada casualmente no discurso e, ao longo do tempo pelo seu uso constante, passa a adquirir uma função semântica diferente da

⁴⁹ O gramático Evanildo Bechara, em sua *Moderna gramática portuguesa*, utiliza termos designativos para as conjunções, tais como conectores, quando trata das coordenativas, já que “reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático”.

sua original, de acordo com seus propósitos e intenções no momento da enunciação.

Com base no que foi abordado neste trabalho, conclui-se que os conectores, elementos informais de conexão, podem se manifestar com diferentes significados em diversos contextos. A semântica da palavra utilizada dependerá do sentido que o emissor deseja atingir numa situação de comunicação.

A gramaticalização mostra, por conseguinte, que a língua portuguesa não é um conjunto de normas fechadas e inalteradas e que seus falantes utilizam em seus discursos usos que fogem ao sistematizado e determinado pelas regras da Gramática Tradicional. A frequência do emprego de um termo é um fator essencial na geração de uma mudança, pois fixa o uso criando o processo de evolução da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnologia da Gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992. p. 134
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BYBEE, J. *Mechanims of change in grammaticization: The role of frequency*. In: JOSEPH; B.D.; JANDA, J. (Eds). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.
- CAMPBELL, L.; JANDA, R. *Introduction: conceptions of grammaticalization and their problems*. In: *Language Sciences*, 23, p. 93-112, 2001.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*. 2. ed., 10. Reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- DIK, C. S. *Functional Grammar*. Dordrecht – Holland/Cinnaminson – EUA: Foris Publications, 1978.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- HOPPER, P. J. *On Some Principles of Grammaticalization*. In: E. TRAUGOTT; B. HEINE (Eds). *Approaches to Grammaticalization*, v. 1, Amsterdam/Filadélfia: John.

HOPPER, Paule; TSUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Un Press, 2002 [1993].

KOCH, Ingedore Villaça. *Dificuldade na leitura/produção de textos: conectores interfrásticos*. In: CLEMENTE, Elvo (Org.). *Linguística aplicada da ao ensino de português*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1992.

LEHMAMM, C. *Grammaticalization and Related Changes in Contemporary German*. In: E. TRAUGOTT; B.HEINE (Eds.). *Approaches to Grammaticalization*, v. 2, Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1991, p.493-535

LONGHIN-THOMAZI, S. R. *Considerações sobre gramaticalização de perífrases conjuncionais de base adverbial*. In: VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos. v. 8, n. 1 e n. 2, p. 215-32, jan./dez. Juiz de Fora: UFJF, 2004.

MARTINET, A. Qu'est-ce que la linguistique fonctionnelle?. In: *ALFA*, v. 38, 1994.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. São Paulo: contexto, 1993.

MOURA NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. In: *ALFA*, v. 38, p. 109-27, 1994.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTELLOTA, Mário Eduardo *et al.* *Gramaticalização no português no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69), In: GADET 7 HAK (Org.). *Por uma análise automática do Discurso*, p. 61-162. Campinas: Unicamp, 1990. *REVISTA ISTO É*. São Paulo: Editora Três, n. 1984, 07/11/2007.

**GRAMÁTICAS PORTUGUESAS DA INFÂNCIA:
SÉCULOS XIX E XX**

Márcia Antonia Guede Molina (UFMA)

maquemol@yahoo.com.br

RESUMO

Nosso objetivo neste trabalho é o de analisar linguisticamente gramáticas dirigidas à primeira infância utilizadas em Portugal no século XIX e início do XX, por professores particulares, ou por aqueles empregados no chamado Curso Elementar ou Primário, estudando sua partição e conteúdo (disposição, redação e abrangência), verificando por que teriam elas esse público tão específico e em que sentido diferiam, considerando as características do “ser criança” no século XIX e início do XX. Selecionamos para o trabalho as seguintes obras: *Resumo da Grammatica Preparatoria da Infancia*, 1899, de Jacob Bensabat; *Grammatica Portuguesa Elementar*, 1894, de A. Epiphany da Silva Dias; e a *Grammatica das Crianças*, 1925, de Cândido Figueiredo. O trabalho faz-se importante porque pretende historiar as obras dadas a público naquele momento histórico e época em que se começava a pensar a língua como elemento de consolidação da cidadania brasileira em oposição à portuguesa. Além disso, a pesquisa foi relevante, porque não constam publicações que se debrucem sobre obras gramaticais produzidas naquela ocasião, para esse público específico, em continentes tão distantes e tão próximos... Nosso arcabouço teórico foi o da História das Ideias Linguísticas, ancorados, principalmente em Auroux (1989, 1992), Orlandi (2002) e Fávero e Molina (2006 e 2019).

Palavras-chave:

Portugal. Curso elementar. Séculos XIX, XX. Gramática da infância.

1. Introdução

Neste artigo, temos por objetivo divulgar um trabalho que vimos realizando na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), apoiados por essa Instituição, vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, intitulado “Português em contextos interdisciplinares”, na linha “Língua, Cultura e História”.

Esse nosso estudo abrange as gramáticas portuguesas da primeira infância, comparando-as com as nossas aqui produzidas, no século XIX. Para este trabalho, selecionamos um recorte dessa pesquisa, centrando nosso olhar nas seguintes obras portuguesas: *Resumo da Grammatica Preparatoria da Infancia*, 1899, de Jacob Bensabat; *Grammatica Portuguesa Elementar*, 1894, de A. Epiphany da Silva Dias; e a *Grammatica*⁵⁰

⁵⁰ Para a análise das obras, atualizamos a ortografia.

das Crianças, 1925, de Cândido Figueiredo Esclarecemos que a última, a de Cândido de Figueiredo, dada nossa limitação espacial aqui, encontra-se mais densamente analisada na obra: e “As concepções linguística no Brasil no século XIX e início do XX: Gramática da Infância” (FAVERO; MOLINA, 2019). Nosso arcabouço teórico foi o da História Cultural (CHARTIER, 1992) e da História das Ideias Linguísticas, ancorados, principalmente em Auroux (1989, 1992), Orlandi (2002) e Fávero e Molina (2006, 2019). Esclarecemos que delimitamos nosso olhar para os dados gerais, morfologia e sintaxe, deixando o aspecto material das gramáticas para um outro trabalho.

Com a finalidade de melhor compreendermos os fatos linguísticos, traçaremos, inicialmente, um breve cenário educacional do período, em Portugal.

1. Portugal e a escola: séculos XIX e início do XX

O século XIX foi um século muito peculiar em praticamente todo o mundo ocidental: muitas correntes filosóficas permearam o imaginário do homem daquele século, o Liberalismo mudou a sociedade, apregoando e difundindo a ideia de liberdade e estabelecendo governos liberais, em vários países. A ciência ganhou espaço e seus avanços acabaram por transformar a forma de se ver o mundo... As grandes descobertas revolucionaram as pesquisas e os meios de comunicação aproximaram distâncias.

Em meio a tudo isso, embora a efervescência cultural ganhasse espaço nos grandes centros, a Escola, em todo esse momento mágico de grandes transformações, pouco (quase nada mesmo), mudou. A escola continuava (ou continua?) praticamente sem direção, com poucos mestres, com muitas reformas que praticamente ficavam somente no papel.

Quanto aos métodos de ensino, vale lembrar que os primeiros estudos sobre ele, de acordo com OLIVEIRA (1874), tiveram início nas últimas décadas do século XVII, vindo a consolidar-se no século XVIII, girando em torno de quatro teorias educacionais. **Escola Pia** – fundada por Francke, na Alemanha, que defendia a ideia de que a educação deveria ser entendida como vivo conhecimento de Deus; **Escola Humanista**, que dizia serem os estudos das humanidades o centro de todo processo de educação; **Escola Filantrópica**, centrada em Comenius, Rousseau e Locke, defendia a ideia de que a educação deveria centrar-se nas leis da natureza, diversidade do caráter, força e vocação dos meninos. Ensinan-

do-os na medida em que pudessem aprender, de forma agradável; e a **Escola Eclética**, que reunia os pontos positivos das demais, sendo Pestalozzi seu principal representante. Essas teorias educacionais deram origem a vários métodos que foram ao longo do século XVIII e XIX de forma mais ou menos ponderada, adotados tanto aqui quanto em Portugal e nortearam o fazer de muitas obras didáticas no período.

Oliveira (1874) já alertava que a aplicação de qualquer método de ensino dependeria das disponibilidades: ou seja, materiais, condições estruturais das escolas e até mesmo dos professores e esses desenvolveriam papel primordial. Para esse estudioso, assim deveria ser o docente:

Puro nos costumes,
no dever exacto Modesto, polido, cheio de bondade.
Paciente, pio firme no caracter.
Zeloso, ativo e tão prudente
Em punir como em louvor:
Agente sem ambições, apóstolo
Em que a infância se modela.
Espelho em que o mundo se reflete.
Mytho de sacerdote, juiz e pai.
Eis o mestre, eis o professor. (OLIVEIRA, 1874. p. 258)

Não havia em Portugal, tanto quanto no Brasil, uma regulamentação que, de fato, funcionasse, num modelo educacional elitista e excluyente. A primeira lei, a de novembro de 1772, foi a tentativa inaugural no mundo de organização do ensino primário oficial (não podemos nos esquecer de que em 1759, a atividade jesuítica fora bruscamente interrompida por decisão do Marquês de Pombal em 1759 ao decretar a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses).

Em 1902, num inquérito ensejado pela Associação dos Jornalistas de Lisboa, numa medida para diminuir ou acabar com o analfabetismo, propunha que, quem não soubesse escrever, ficaria proibido de casar-se, já que nas atas do casamento eram exigidas assinaturas.

O analfabetismo em Portugal só não era maior que no Brasil: censos do final do século XIX revelam o seguinte cenário, para os moradores do continente.⁵¹:

⁵¹ Rui GRÁCIO, “Ensino Primário e Analfabetismo”. In: *Dicionário de História de Portugal* (dir. de Joel Serrão), vol. II. Lisboa, 1971

Ano	Índice
1878	79,4%
1890	76%
1900	74,1%

No Brasil, os índices ultrapassavam os 90%.

Na realidade, o assunto “Educação” permeou as discussões dos Constituintes, durante a elaboração da Constituição de 1822. Em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães, asseverava, na Introdução aos decretos de 7 de setembro de 1835: “Sem instrução, a inteligência, como planta inculca, definharia improdutiva; as relações sociais seriam continuamente interrompidas e embaraçadas; as transações mais frequentes da vida sem veículo, a liberdade sem sustentáculo, e os progressos da razão, da verdade, e da moral impossíveis”.

Havia, nessa ocasião, em Portugal, uma divisão social bem clara, imposta pelas escolas: as primárias, para os pobres; e os liceus, para a classe alta. A esses só chegava, de fato, a elite.

Recorde-se de que os liceus foram criados na França, bem no início do século XIX. O termo LICEU está cunhado no glossário educacional pela lei de 11 de Floreal do ano X do calendário revolucionário (que corresponde ao nosso 1 de maio de 1802)⁵², no governo de Napoleão Bonaparte, tendo sido criado para substituir as escolas centrais da Revolução Francesa. Em Portugal, essas instituições foram instituídas depois da Revolução Portuguesa de 1836, embora sua consolidação ocorreria somente ao longo do século.

Destacamos também que havia uma diferença muito grande (tanto quanto aqui no Brasil) entre a escola das regiões mais centrais e as das periféricas. Nessas, havia poucos professores, escassez de materiais, de transporte..., história que por nós é bastante conhecida.

Frisamos, contudo, que o saber ler era de muita importância para aquela sociedade (melhor, para todas...) e condição imprescindível para quem quisesse exercer determinadas funções, até para o emigrante que desejasse, ao final do século vir para o Brasil. Silva (s/d) mostra que o

⁵² Conforme Correia: *Dilemas do ensino secundário – Liceal em Portugal nos alcores do liberalismo segundo a visão situada do Liceu Nacional do Porto*. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 42, 2014 – acessível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_06LuisCorreia.pdf – **acesso em 07/06/2019**.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

analfabeto não podia ser, por exemplo, irmão da Misericórdia⁵³. Numa sociedade essencialmente católica, extremamente religiosa, pertencer a uma Congregação como essa seria algo como ter certo o caminho para os céus.

Naquele contexto, quem não soubesse escrever, deveria, pelo menos assinar o nome. Reforça essa importância a fala do escudeiro, em Inês Pereira, que, para conquistar a amada, assevera: “Sei bem ler e muito bem escrever”⁵⁴.

Documentos de Póvoa do Varzim mostram que séculos antes (entre 1580 a 1650) quem não detivesse esse saber, adotava algum tipo de “sinal”, sendo a cruz o mais comum, podendo vir ela somente ou com algum sinal que indicasse sua procedência.

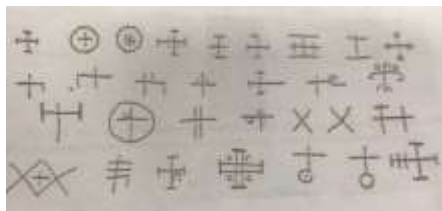


Imagem 1 – In: *História de Portugal* – Silva, F.R., p. 22.

Seguiam-se os sinais que poderiam ser indicativos de profissão⁵⁵:

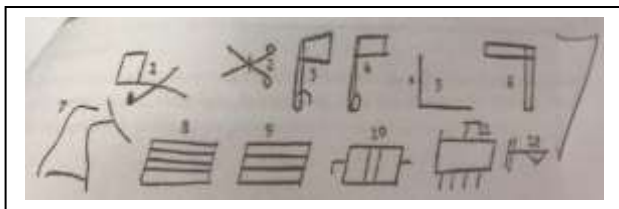


Imagem 2 – In: *História de Portugal* – Silva, F.R., p. 23.

⁵³ A Congregação dos Irmãos de Misericórdia foi fundada em 1850 e difundida até hoje, por apreçar valores e ideais de doação da vida em favor dos necessitados.

⁵⁴ VICENTE, Gil. *Farsa de Inês Pereira*, estudo, análise e notas de Alberto Monteiro SOARES, Porto, 1974.

⁵⁵ Como eu dois, alfaiate; em, 3 e 4, de fragueiros e lenhadores; 5 e 6 de carpinteiros; 7, de ferreiro. Os demais, adotados possivelmente por lavradores.

Esse cenário foi se modificando muito paulatinamente, chegando ao descrito em números percentuais relatados. Portanto, a necessidade crescente de alfabetização, o domínio da escritura e da leitura para ascensão social motivaram a criação de obras que foram utilizadas na escola, nas aulas de Gramática como se verá a seguir.

2. *Gramáticas da infância*

2.1. *Grammatica Portugueza Elementar*



Imagem 3 – Capa da Gramática de Epifânio da Silva Dias.

Do autor

Augusto Epifânio da Silva Dias, nascido em Lisboa em 1841 e falecido em 1916, foi um profícuo estudioso da literatura latina e da obra de Luís de Camões, sendo considerado um dos principais camonistas do seu tempo. Foi professor de Letras da Universidade de Lisboa. Autor de várias obras, dentre elas a obra em estudo e *Sintaxe Histórica da Língua Portuguesa*, com que iniciou vários gramáticos da língua portuguesa nos estudos sintáticos.

Da obra (Visão geral)

A gramática em estudo é a nona edição, revista, publicada em 1894⁵⁶. Trata-se de uma obra de pequenas dimensões (12,0 x 18,5 cm), mas grande volume e densidade de conteúdo. É importante destacar que houve alteração de seu título da quarta edição em diante. Inicialmente, intitulava-se: *Gramática Portuguesa para uso da instrução primária*. A partir, como se disse, daquela edição, como se viu que servia cabalmente para os exames introdutórios aos liceus, passou a chamar-se: *Gramática Portuguesa*. Nesse sentido, já no Prefácio da Primeira edição, o autor esclarecia que a obra compreendia um conteúdo muito além dos exigidos pelos e para o ingresso nos liceus portugueses⁵⁷, criticando: “já dissemos em outro lugar são os livros, em nosso entender, os que devem ser o norte dos programas oficiais, não o contrário (...)” (p. 5).

Em relação à sua partição, apresenta-se dividida em três partes: fonologia, morfologia e sintaxe, como as obras inspiradas no modelo histórico-comparativo; contudo, traz, antagonicamente, um apêndice à fonologia, em que discorre sobre ortografia, aproximando-se então, do modelo greco-latino.

Também ancorado no modelo latino (e, lembremo-nos de que o autor foi um esmerado latinista), assim define a gramática: “Gramática prática de uma língua é o tratado das leis que se observam, quando se fala ou se escreve uma língua” (p. 7) e por língua portuguesa: “Gramática prática de Língua Portuguesa é, pois, o tratado das leis que se observam quando se fala ou escreve a Língua Portuguesa” (*Idem*). Lembre-se de que foi Dionísio da Trácia (I a.C.) o organizador e primeiro autor de uma gramática na Antiguidade – *Técne grammatiké* – editada pela primeira vez em 1715 e cuja influência pode ser observada até hoje em muitas obras do Ocidente. Para esse autor, de acordo com Robins e Bergeaud (1983), por gramática poder-se-ia compreender o conhecimento prático (e não especulativo) da língua pelos poetas e prosadores.

Na morfologia, apresenta nove classes de palavras, a saber: substantivo, adjetivo, pronomes, numerais, verbos, advérbios, preposição, conjunção e interjeição. Aponte-se aqui o fato de ele considerar distintos os numerais e o fato de não considerar o artigo uma classe de palavra. Como latinista que era, essa era uma compreensão esperada. Lembre-se

⁵⁶ Primeira edição de 1876.

⁵⁷ Cf. Decreto de 1860.

do fato de que muitos consideravam que tal classe de palavra conspurcava o idioma.

Na sequência, aponta palavras “declináveis” e, amparado no modelo latino, explica: “Uma palavra declinável posta ou considerada em seu estado fundamental, chama-se radical ou tema (...)” (p. 20).

Em relação à flexão, anote-se que liga o gênero ao sexo, possivelmente por sofrer influência das correntes naturalistas que habitavam o imaginário do homem da época: “Muitos substantivos têm uma forma quando qualificam seres do sexo masculino, outra quando qualificam seres do sexo feminino (...)” (p. 21).

Em relação aos pronomes, também ancorado na gramática latina, informa que os “reflexos” têm “três casos, sem distinção de gênero e número” (p. 30). Sublinhe-se que, embora não considere o artigo uma classe, coloca-o como “apêndice” ao pronome.

Apresenta um longo e minucioso estudo do verbo, com, inclusive, modelos de conjugação e propostas de exercícios, mostrando-nos, novamente, a influência do modelo greco-latino, não se aproximando em nada do que esperaríamos hoje numa gramática para infância, ou mesmo, um estudo elementar.

Recordemo-nos de que em Portugal, a escola era, principalmente, para a classe dominante, ou seja, só chegava à escola as crianças de famílias abastadas, iniciadas nas primeiras letras em casa, por seus familiares ou preceptoras.

Em oposição à influência greco-latina, segue-se uma seção em que estuda a “Etimologia das palavras”, em que, na realidade, estuda a flexão de grau, a que chama de derivação, e a composição vocabular.

No capítulo seguinte, vem a Sintaxe, iniciando pela concordância, para, na sequência, partir para os complementos. Ao iniciar o capítulo pela concordância, revela, mais uma vez, mesmo que implicitamente, a gramática uma “arte de falar e escrever” a Língua Portuguesa. Seguem-se aulas de regência, em que aponta o emprego de várias preposições, pronomes. Na mesma seção, retoma verbos e advérbios.

Na seção em que leciona orações, ancorado novamente, no modelo da gramática de inspiração tradicional, discorre sobre tempos e modos e ligação das orações. Na sequência, trata da subordinação e da coordenação e retoma, mais uma vez, o emprego dos tempos e modos verbais,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mostrando-nos que, de fato, considera o verbo a “palavra por excelência”. Na seção subsequente, leciona colocação.

Discorre, em apêndice, sobre ortoepia, ortografia e pontuação e finaliza os estudos com modelos de análise sintática, comungando com os preceitos da escola, cujo modelo difundia o ideal de que, para que os alunos pudessem aprender, deveriam desenvolver por si seu saber. “O aprendizado é feito, tanto quanto possível, pelo educando. Da mesma forma que se exercita fisicamente para melhorar as condições do corpo, ele pensa e esforça-se pensando, para chegar a conclusões exatas e seguras para aplicá-las (...)” (TOLEDO, 1930, p. 12).

2.2. *Resumo da Grammatica Prepatória da Infância por Perguntas e Respostas*



Imagem 4 – Capa da Gramática de Jacob Benzabat.

Do autor

Pouquíssimas informações há a respeito desse autor. Sabemos que trabalhou na Marinha, possivelmente, como mestre e deve ter tido importante influência no desenvolvimento dos Liceus portugueses, criados a partir de 1802, em substituição as escolas centrais ou aulas avulsas, legados da saída da Companhia de Jesus como elemento principal da escolarização tanto no Brasil quanto em Portugal.

Da obra (Visão geral)

O “Resumo da Grammatica Preparatoria da Infância por Perguntas e Respostas”, de Jacob Benzabat, publicada em Portugal em 1899. Portugal vivia grandes mudanças de ordem político-social, incluindo o educacional. Especialmente, em relação aos estudos gramaticais, tanto como no Brasil, coexistiam duas maneiras de compreender a gramática: aquela amparada nos preceitos das obras de inspiração filosófica e uma outra, alicerçada nas de preceitos histórico-comparativos. Na obra em pauta, composta por 74 páginas, o autor pretende ensinar a gramática da Língua Portuguesa para crianças de 7 a 8 anos de “forma simples e clara” (p. IV), informando: “Cada lição indicada em grandes caracteres no alto da página está disposta de modo que acompanhada do respectivo exercício não exceda a esta mesma página” (p. IV), conforme se pode ver a seguir:

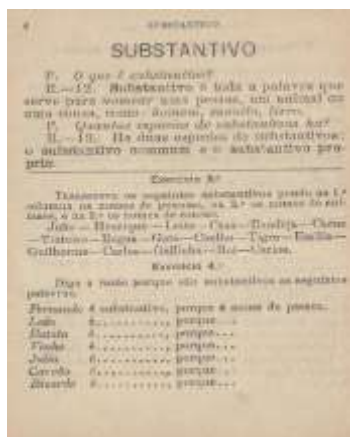


Imagem 5 – Resumo da Grammatica, p. 4.

Para tanto, utiliza-se do método de pergunta e resposta: “Uma regra de duas a três linhas responde a uma pergunta (...), e isto combinado de maneira que a resposta, compreendendo em si a pergunta, abranja a regra em sua totalidade”. Diz o autor no Prólogo da obra que não apenas a forma, mas a repetição auxiliaria a criança a “exercitar a inteligência” e, por consequência, a fixar as regras com mais facilidade (p. 3).



Imagem 6 – Resumo da Grammatica, p. 1.

Recordemo-nos de que a *Ratio Studiorum*, método adotado pelos jesuítas, compreendia a *correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação e ditado*, dando especial atenção à repetição.

O autor esclarece que lançou a obra, em virtude da grande recepção obtida por sua gramática anterior “Gramática das Escolas Primárias”, publicada essa em 1882, dirigida especialmente a crianças de 7 a 8 anos.

Afirma que poucas eram as obras portuguesas sob o título de “elementares” que contivessem, de fato, tanto em sua matéria, como na sua forma, dados precisos pelos quais fosse possível inferir que houvessem sido elaboradas para esse fim. Concordamos com o autor. Vimos há pouco, que os autores diminuíam o tamanho da impressão, mas o conteúdo, na maioria, continua bastante denso.

Benzabat julga ser um “absurdo” que obras destinadas a cursos elementares pudessem ser apenas “adaptadas” às crianças, informando que para elas deveriam as obras seguir os preceitos pedagógicos divulgados na ocasião. A Psicologia e a Pedagogia começavam a ganhar domínio e com elas a se pensar a criança como tal.

Benzabat não apresenta a concepção de gramática adotada por ele, mas sugere uma divisão em 3 partes. Assim, depreende-se que é iniciada

com o que hoje compreendemos ser *fonética*, que, relembramos, não é objeto de nossa análise.

Seguem-se as classes gramaticais, que para ele são 8: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, mostrando sua filiação ao modelo greco-latino. Considera dois gêneros, como o fizera Silva Dias: o masculino e o feminino, explicando que há dois gêneros em português, um para nomes de homens e outros para os de mulheres.

Em oposição a Silva Dias, considera o artigo, não o define, mas explica, aplicando seu método de pergunta e resposta, conforme o exemplo:

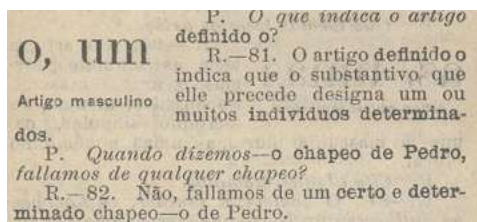


Imagem 7 – Resumo da Gramática, p. 8.

Ao explicar a função do artigo, mostra seu valor determinativo: “...falamos de um certo e determinado chapéu”.

Na sequência, parte os pronomes em pessoais, possessivos, demonstrativos e relativos.

Quanto ao verbo, vale pontuar que, já no Prólogo, informa: “O verbo é o elemento essencial do discurso” e, por isso, desde as primeiras páginas oferece às crianças o aprendizado dos principais verbos de uso geral, para “preparar a criança para a conjugação”.

A essa classe gramatical são dedicadas inúmeras páginas, mais da metade da obra, novamente mostrando-nos que entende o verbo como “palavra por excelência”.

Termina a obra com uma brevíssima parte que, hoje, entendemos ser *sintaxe*, fornecendo noções de concordância e complementos verbais.

2.3. Gramática das Crianças⁵⁸



Imagem 8 – capa da Gramática de Cândido Figueiredo.

Do autor

António Cândido de Figueiredo nasceu em Lobão da Beira, Tondela, em 19 de Setembro de 1846 e faleceu em Lisboa, 26 de Setembro de 1925. Filólogo e escritor português, autor de inúmeras obras a respeito da Língua Portuguesa, além de análises críticas, ficção, romances, versos, prosas. Somem-se também estudos de ciências morais e sociais (Direito, História, Geografia), traduções e periódicos. Produziu escritos de ficção e crítica, entre as quais "Lisboa no ano 3000", obra de crítica social e institucional, saída a público em 1892. Foi um dos fundadores da Sociedade de Geografia de Lisboa e sócio correspondente da Academia Brasileira de Letras⁵⁹.

⁵⁸ Como já se falou anteriormente, análise mais acurada da obra encontra-se em Fávero e Molina (2019).

⁵⁹ Dados recolhidos principalmente da Wikipedia e Atualidades Ornitológicas Nº 135 - Janeiro/Fevereiro 2007 - www.ao.com.br, acesso em 13.02.2014.

Visão geral da obra

A segunda edição da obra, datada de 1925, está assim organizada: *Prefácio*, *Primeiras ideias*, seguidas de 4 partes e mais um *Capítulo complementar*, reunidos em cento e onze páginas. O volume é de pequenas dimensões, como os demais analisados, medindo 12,0 por 18,5 cm. A publicação foi da *Livraria Clássica Editora*, como já mencionado, portuguesa.

No *Prefácio*, trasladado da primeira edição, publicada em 1918, Cândido de Figueiredo escrevia *Aos pais e aos Mestres de crianças*:

(...) Em geral, os gramáticos de mais competência e saber não escreveram para crianças. Homens de ciência, adestrados na técnica da alta filologia, dificilmente baixam da sua elevada esfera, para que os ouçam e os compreendam as pequenas criaturas, que procuram o primeiro ensinamento metódico da arte de falar e escrever sua língua; e o modesto professor, que fala a essas crianças, e a quem não impende a missão do reformador, acata o processo dos sábios. Tentando transmiti-lo a quem tarde o compreenderá (...) (CÂNDIDO DE FIGUEIREDO, 1925, p. 5)

criticando o fazer pedagógico dos professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa às crianças, sem se preocuparem com as particularidades que, segundo ele, deveriam ser consideradas para esse tipo de estudante. Por conta disso, esclarece que *simplificara* muitas coisas que se lhe pareciam *complicadas* para o primeiro ensino e aboliu outras que “se não coadunam com a capacidade de cérebro, escassamente aluminados” (p. 9).

Assim, em 1918, dá ele a público em Lisboa a primeira edição da *Gramática da Infância*, considerando já a criança como tal e procurando moldar-se às suas necessidades. Essa obra iniciaria muitos portugueses e brasileiros em nossa gramática no primeiro quartel do século XX. Vamos a ela.

O capítulo introdutório é iniciado com conceituações do que se *jama fala, língua e língua portuguesa*. Informa “Fala, dom especial do gênero humano, é o meio principal por que manifestamos os nossos pensamentos, os nossos sentimentos e as nossas vontades” (p. 11). *Língua* é o “falar adotado por uma ou mais nações”. E, em relação à *língua portuguesa*, ensina: “é o falar que se usa em Portugal, nas suas colônias e no Brasil (...) e, entre todas as línguas que se falam no mundo, é uma das mais belas e opulentas” (p. 11), revelando sua paixão por nosso idioma.

Na sequência, apresenta uma afirmação bastante “peculiar” para época: “As regras deduzidas da prática da linguagem, quando essa práti-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ca é legítima⁶⁰, constituem o que se chama de *gramática*” (p. 11). Vemos que, apesar de considerar o uso, refere-se ao “bom uso”, como prescreviam os estudiosos ancorados no modelo de inspiração tradicional.

Ao definir gramática, une os pressupostos tradicionais aos dos advindos da gramática de inspiração científica:

Gramática é pois a arte de exprimir o pensamento, o sentimento e a vontade, por meio da palavra falada ou escrita, e segundo as regras que se deduzem da prática legítima da linguagem.

Em menos palavras: *gramática* é a exposição metódica dos fatos da linguagem. (CÂNDIDO DE FIGUEIREDO, 1925, p. 12)

Inferimos que os pressupostos das obras de inspiração no modelo histórico-comparativo ainda não estavam bem assentadas para esse estudo que fora formado pelas de inspiração filosófica.

A segunda parte de sua obra: “As formas da linguagem” estão organizadas em dois capítulos, subdividindo-os ora em seções e subseções, ora em parágrafos, dependendo das particularidades do assunto.

No primeiro capítulo, “Organização das palavras”, inicia informando que as palavras organizam-se em primitivas, derivadas, simples e compostas.

Finaliza esta parte, especificando o que seriam prefixos, da mesma maneira como hoje os entendemos.

No segundo capítulo desta parte, ensina as espécies de palavras, classificando-as em 10: substantivos, adjetivos, numerais, pronomes, artigos, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições, como anos mais tarde seria fixado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Neste capítulo, chama especial atenção o tratamento dado ao pronome. Diz o autor:

Pronome, rigorosamente, significa palavra que se emprega em vez de um nome: mas chamam-se *pronomes* não só as palavras que substituem nomes, isto é, substantivos e adjetivos, senão também as que substituem outros pronomes, parte de uma frase e até uma frase inteira. (CÂNDIDO DE FIGUEIREDO, 1925, p. 43)

Muitos anos depois, discutindo coesão textual, Fávero (2001), ensinaria:

⁶⁰ Legítima usada como sinônimo de “correta”.

A substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma *pró-forma* (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as marcas do que substitui). No caso de retomada, tem-se uma *anáfora* e, no caso de sucessão, uma *catáfora*. As *pró-formas* podem ser *pronominais, verbais, adverbiais, numerais*, e exercem função de *pró-sintagma, pro constituinte* ou *pró-oração*. (FÁVERO, 2001, p.19)

Em relação ao artigo, o Cândido de Figueiredo apresenta a mesma classificação encontrada hoje. Quanto ao verbo, traz um minucioso estudo, em nada parecendo uma obra dirigida para criança. Caminha, neste conteúdo, por tempos simples e compostos, verbos pronominais, auxiliares, regulares e irregulares, na voz passiva e ativa, demonstrando, mesmo que sub-repticiamente, a importância dada a esta classe gramatical.

Minucioso também é o conteúdo das preposições, diferentemente das conjunções e interjeições, assunto com o qual encerra esse assunto.

A terceira parte encontra-se dividida em 3 capítulos; no primeiro, intitulado *Ideias Gerais*, explicita o que é oração e período. Depois, adotando as tendências das gramáticas contemporâneas, informa “Em cada oração, há dois elementos essenciais, que se chamam *sujeito* e *predicado*.” (p. 75). Continua ensinando que, numa oração o que não constituir o *sujeito* nem o *predicado* será: predicativo, complemento, aposto, vocativo ou partícula expletiva ou interjetiva. Tratando particularmente de cada caso.

No segundo capítulo, expõe, de forma breve, a concordância das palavras, esclarecendo em nota: “Muitos outros casos se podem dar de concordância verbal, mas o seu estudo e apreciação melhor se justificam em grau mais elevado do ensino gramatical” (p. 80).

No terceiro e último capítulo desta parte, ensina a função sintática de cada uma das classes gramaticais.

Em relação a elas, destacamos a discussão acerca do pronome *se*. Naquela ocasião muitos eram os embates relativos a ele, uns considerando-o índice de indeterminação do sujeito e outros, índice de apassivação. Assim se expressa nosso estudioso:

O pronome *se* nunca é sujeito, não obstante a opinião contrária de alguns estudiosos. Quando dizemos: entre-se numa escola, o *se* não é sujeito da oração, é uma partícula que apassiva impessoalmente um verbo, a que, em tais condições, raramente foi empregada por mestres. O que es-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tes preferem em vez daquele exemplo é: *entremos numa escola*, ou *entrem numa escola*. (CÂNDIDO DE FIGUEIREDO, 1925, p. 85)

Tal questão fora ensejada, porque muitos acreditavam que o nosso *se* era uma partícula similar ao *on* do francês.

Na brevíssima quarta parte (com apenas 3 páginas), trata das orações coordenadas e subordinadas, explicitando a diferença entre ambas, mas não apresentando aquelas habituais e minuciosas classificações, finalizando: “Estas nomenclaturas e classificações interessam porém escassamente aos primeiros estudos de língua nacional” (p. 105).

A obra de Cândido de Figueiredo é finalizada com o Capítulo Complementar em que discorre sobre A boa linguagem.

Este é um adendo em que preceitua o que deve fazer quem deseja falar e escrever bem a nossa língua:

(...) tem que empregar palavras e expressões que sejam próprias da nossa língua e daqueles que melhor a conhecem e praticam; construir frases, segundo os preceitos que os gramáticos deduziram da prática dos mestres; e empregar palavras e frases, cujo sentido facilmente se compreenda. (CÂNDIDO DE FIGUEIREDO, 1925, p.109)

Podemos depreender por essas “orientações” que o autor abominava os estrangeirismos e a prolixidade. Como já citado, os primeiros eram execrados por muitos estudiosos, porque julgavam eles que esses conspurcavam nosso idioma. Lembremo-nos de que ainda vigorava o evolucionismo e a pureza de todos os seres, inclusive das palavras, deveria ser mantida. Quanto à prolixidade, Cândido de Figueiredo utilizava o jornal como meio de comunicação, assim escrever de forma a ser compreendido, julgamos, devesse ser um fim a ser alcançado.

Para finalizar, importa pontuar que o autor recebeu inúmeras críticas de importantes estudiosos. Said Ali, por exemplo, em suas Dificuldades da língua portuguesa (*Op. cit.*), em vários pontos gramaticais critica sua posição. Apesar disso, dada a produtividade do autor e a penetração de sua obra, não só em Portugal, podemos de inscrevê-lo como nome importante na História das Ideias Linguísticas também no Brasil.

3. Conclusões

Antes de começar a discussão dos dados, relembremos Foucault (1990, p. 305), quando afirma que todos os documentos dizem-nos mais do que aquilo que o autor pensava, ou que pensava haver acontecido. Os

documentos, em especial as gramáticas, olhados sob uma perspectiva histográfica, contam-nos sobre o momento histórico em que foram engendrados, das correntes filosóficas que habitavam o imaginário dos homens daquele tempo, a escola literária em quem os autores se inspiravam, a compreensão mesmo de língua que norteava o fazer gramatical.

Assim, o papel do historiador, mais particularmente, do historiador da linguagem, é o de trabalhar sobre o material de análise, fazer as inter-relações possíveis e buscar “decifrá-lo”, enxergando o que nos dizem aqueles textos.

Já sabemos que a escola, sobretudo a secundária, os liceus, em Portugal eram para a elite e que frequentar a escola primária, pelo menos, era muito importante para a inserção do indivíduo na sociedade. Sabemos também que esse foi o período de surgimento de várias obras destinadas às crianças, por causa dos avanços da Pedagogia e da Psicologia.

A gramática de Silva Dias é densa e quer nos parecer utilizada por um público que já tivera as primeiras letras ou com preceptores com em escolas não oficiais. O conteúdo nela abortado é vasto, com minúcias que pressupõe um leitor já iniciado nos estudos gramaticais.

A obra de Benzabat, por outro lado, parece-nos dirigida especialmente para crianças menores, adotando o método de perguntas e respostas (Teoria Filantrópica, conforme já explicitamos, valendo-se da técnica socrática). Parece-nos que se trata de um questionário apoiado em uma outra obra.

A de Cândido de Figueiredo, embora prenuncie-se como dirigida à criança, é densa e também pressupõe um leitor já iniciado (e bem iniciado) nas letras.

De toda forma, as obras foram escritas por homens portugueses para homens portugueses. Pontue-se que aquele contexto era muito semelhante ao que vivíamos aqui no Brasil: preocupações similares, ideais (não fosse a perda da coroa) paralelos, escola quase idêntica, em que reformas e mais reformas se avolumavam no papel, mas não se transformavam em prática. As gramáticas lá produzidas eram, como era de se esperar, muito semelhantes com as dadas a lume aqui: escritas para crianças, pressupondo um leitor já conhecedor do objeto gramatical. Além disso, muitas, como a de Epifânio foram adotadas aqui e lá, simultaneamente.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

De toda a forma, compreendendo a gramática como documento de um período gramatical e pressupondo um “pacto de confiança entre historiador e seu leitor” (CHARTIER, 1990), as gramáticas mostram como eram os pensamentos gramaticais dos homens daquele época e como se imaginava o mundo infantil, que se buscava a compreender (ARIÈS, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias:

BENSABAT, Jacob. *Resumo da Grammatica Preparatoria da Infancia*. Livraria Portuense de Lopes & ca., 1899.

FIGUEIREDO, C. *Gramática da Infância*. Porto: Livraria Clássica Editora, 2. ed., 1925.

DA SILVA DIAS, Augusto Epifânio. *Grammatica Portuguesa Elementar*. Livraria escolar de A. Ferreira Machado & ca., 1894.

Fontes secundárias:

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986 [1981]

CHARTIER, R. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del Priore, Brasília: Editora UnB, 1998.

_____. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *Gramática Portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FÁVERO, L. L. *As Concepções Linguísticas no Século XVIII – A*

_____. *Gramática é a Arte...* In: *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e da constituição da Língua Nacional*, MT: Unemat, 2001a

_____; MOLINA, M.A.G. *As concepções linguísticas no século XIX: A gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *As concepções linguísticas no Brasil no século XIX e início do XX: Gramáticas da infância*. São Paulo: Terracota, 2019.

- FOUCAULT, M. *O Pensamento do exterior*. São Paulo: Princípio, 1990.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade*. São Paulo: EPU, 1976.
- OLIVEIRA, A de Almeida. *O Ensino público*. São Luís: [s.n.], 1874.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo-SP: Cortez, 2002.
- ROBIN; BERGEAUD. *Le Français par le Méthode Directe*. Premier Livre. Paris: Librairie Hachette, 1941.
- SILVA, F. R. *A alfabetização no Antigo Regime*. In: *Revista da Faculdade de Letras*. disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2044.pdf>. Acesso em 07/06/2019
- _____. *História da Alfabetização em Portugal: fontes, métodos e resultados*. acessível em: www.ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15174.pdf - acesso em 07/06/2019.
- TOLEDO, J. *Didactica nas escolas primárias*. Livraria Liberdade, 1930.

Leis e Constituições:

Constituição Portuguesa de 1822 – disponível em <https://www.fd.unl.pt/anexos/Investigacao/7511.pdf> – acesso em 10/06/2019

Decreto de 7 de Setembro de 1835, promulgado por Rodrigo da Fonseca Magalhães, cf www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/lib1834.html.

**“GRUPO DE LAOCOONTE” OU “CASO MORO–DALLAGNOL”:
O PAPEL DA PERSPECTIVAÇÃO NA COMPREENSÃO
LEITORA DE UMA CHARGE POLÍTICA⁶¹**

Brízzida A. S. L. de Magalhães Caldeira (UERJ)

brizzidanastacia@hotmail.com

Lívia Salles de Melo Franco (UERJ)

liviademellofranco@gmail.com

Tania Gastão Saliés (UERJ)

tanias.salies@gmail.com

RESUMO

Um dos aspectos que influencia a leitura e a compreensão de *charges* políticas é a perspectivação do leitor, no que tange não apenas à sua visão ideológica, mas também ao seu conhecimento enciclopédico (OLIVEIRA, 2014). Esses elementos, em conjunto com as pistas verbo-visuais fornecidas pela *charge*, contribuem para a realização de inferências e para a estruturação dos espaços mentais que possibilitam a mesclagem conceptual (FAUCONNIER, 1997), espaço em que se dá a construção de sentidos. Apropriando-nos desse conhecimento, discutiremos neste artigo, à luz da Linguística Cognitiva, como a perspectivação (LANGACKER, 1987) influencia a construção de sentido em uma *charge* política da cartunista Laerte. A *charge* trata do atual escândalo político-judicial envolvendo mensagens telefônicas entre Sérgio Moro e Deltan Dallagnol e relaciona-se com a obra grega “Grupo de Laocoonte”. A análise demonstra como o significado é emergente; ele depende da perspectiva do leitor e muda de acordo com a experiência e conhecimento enciclopédico por parte dele. Em outras palavras, o significado é dinâmico e flexível, relaciona-se intrinsecamente com a perspectivação.

Palavras-chave:

Charges. Leitura. Mesclagem. Perspectivação. Construção de significados.

1. Introdução

De acordo com a Linguística Cognitiva, a língua é entendida como um fenômeno ligado intrinsecamente ao pensamento e à cognição humana. Considerando que a cognição ocorre sempre de maneira situada, novos conceitos são gerados nas experiências de uso da língua, sendo uma delas a leitura. Além disso, cabe-nos destacar que a leitura de textos verbo-visuais, como a *charge*, demanda processos cognitivos ascendentes e descendentes (OLIVEIRA, 2014). Dentre os processos descendentes encontra-se a capacidade de o leitor fazer inferências a partir de relações

⁶¹ Os autores agradecem à CAPES pelo incentivo fornecido.

que estabelece entre os *inputs* fornecidos pela charge e o seu conhecimento enciclopédico. Essas inferências e o papel que exercem na compreensão leitora e na construção de significados podem ser entendidas por meio da Teoria da Mesclagem Conceptual⁶² (FAUCONNIER, 1997). Essa teoria ilumina nosso entendimento da compreensão leitora de histórias em quadrinhos e gêneros relacionados, como a *charge*, por exemplo, conforme estudos anteriores de Saliés (2001), Ramos (2005) e Souza (2013). Turner e Fauconnier (2002), proponentes dessa teoria, demonstram como o significado não pode ser entendido apenas como forma, mas sim como o que está por trás da forma. Assim sendo, a linguagem passa a ser vista como um gatilho para o potencial simbólico que constitui a significação, por meio de nossa capacidade imaginativa ou da integração conceptual.

Na Teoria da Mesclagem Conceptual a construção de sentido é uma série de processos de compressão e descompressão mnemônica que ativam diferentes Modelos Cognitivos Idealizados (MCI)⁶³, através dos gatilhos verbo-visuais. Os MCI ajudam a estruturar variados polos de projeções mentais, os *inputs*, ou espaços de entrada.

Dentro do processo de mesclagem conceptual, a produção do novo sentido impulsionado pela leitura, e a consequente ativação dos MCI, também é influenciada pela perspectivação⁶⁴ do leitor (LANGACKER, 1987), que abrange não apenas a sua visão político-ideológica, que influencia a leitura, mas também o seu conhecimento enciclopédico sobre o tema do texto. É a partir deles que é possível a realização dos processos descendentes que levarão à integração na mesclagem e à compreensão leitora. Além das características do leitor, a compreensão também depen-

⁶² A Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER, 1997), derivada da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Metáfora Conceptual, propõe uma rede que integra, por relações vitais, projeções dos elementos de dois ou mais *inputs*, estruturados a partir de um espaço genérico com bases similares, a fim de obter sentidos inéditos no espaço-mescla.

⁶³ Desenvolvida por Lakoff (1987) a partir do conceito de categorização, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) define MCIs como arquivos de memória, construídos a partir da nossa cultura, crenças e conhecimento de mundo, que organizam e classificam o pensamento.

⁶⁴ Conceito desenvolvido por Langacker (1987), é uma das dimensões do *construal*, e se refere à perspectivação, ao ponto de vista do leitor, do autor ou dos personagens do texto. Essa dimensão contribui para o propiciamento de uma rede de conhecimentos e associações necessárias para a compreensão.

de de propriedades do texto, nesse caso, a charge (OLIVEIRA, 2014), objeto de análise do presente artigo.

Este artigo busca analisar possíveis compreensões de uma charge da cartunista brasileira Laerte à luz da Teoria da Integração Conceptual. O tema é o recente escândalo político-judicial ocorrido no Brasil, envolvendo o ex-juiz federal e atual Ministro da Justiça Sérgio Moro e o Procurador da República Deltan Dallagnol, suscitado por divulgações de conversas telefônicas expostas pelo site de notícias *Intercept Brasil*⁶⁵. O objetivo é discutir o papel da perspectivação na compreensão de charges políticas, a partir da mesclagem conceptual. O estudo é norteado pelo seguinte questionamento: qual é o papel da perspectiva na leitura e na compreensão de uma charge política? A discussão será embasada por uma análise qualitativa e sistematizará a ativação dos MCI e a estruturação dos *inputs* que levariam às diferentes compreensões possíveis da charge. Lançaremos mão também da interação presente no Instagram, em que a autora da charge participa.

Seguimos uma perspectiva não essencialista, segundo a qual não há uma verdade absoluta, mas várias possibilidades de se ver uma mesma realidade. Assim, discutiremos as diferentes possibilidades de leitura ou possíveis construções de sentido ativadas pela charge. Antes disso, no entanto, desenvolvemos mais amiúde aspectos relacionados à leitura e ao processo de compreensão de uma charge, à luz da Linguística Cognitiva.

2. A leitura e a compreensão de uma charge

De acordo com Oliveira (2014), a abordagem cognitiva da compreensão leitora entende que ela

depende da operação conjunta e integrada de vários processos cognitivos, dentre eles: processar palavras individualmente, identificar e acessar suas representações mentais (fonológicas, ortográficas e semânticas), conectar estas representações, construindo a compreensão do sentido subjacente às sentenças e, finalmente, processar e conectar ideias para construir uma representação mental do texto, que possibilite a sua compreensão como um todo. (OLIVEIRA, 2014, p. 382)

Esses processos são os processos ascendentes (decodificação das palavras) e descendentes (realização de inferências associando as pistas textuais e os MCI já existentes na memória que são ativados por elas).

⁶⁵ <https://theintercept.com/2019/06/30/vaza-jato-moro-dallagnol-monique-checker-procuradores/>

Segundo Souza (2013), essas associações na leitura de histórias em quadrinhos, no caso a charge, ocorrem por meio de projeções metafóricas⁶⁶ e por processos de mesclagem, quando o leitor “projeta experiências concretas sobre contextos abstratos, para poder compreendê-los” (p. 51).

A *charge*, em tela neste artigo, é um dos gêneros abarcados pelo hipergênero história em quadrinhos (RAMOS, 2009; 2017) e pode ser definida como “um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário [...] ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual” (RAMOS, 2009, p. 21).

Como característica, a charge pode ser formada por linguagens verbal e não verbal, ou apenas não verbal, e ela sempre está relacionada com uma notícia veiculada em um período próximo da sua criação. Por essa razão, a sua compreensão exige conhecimento sobre o contexto no qual a *charge* se encaixa, para que seja possível o engajamento em processos inferenciais. Esse contexto engloba uma série de elementos que podem afetar a compreensão leitora, dentre eles: conhecer o posicionamento ideológico do cartunista e do meio de divulgação; conhecer o tema tratado pela charge; conhecer a notícia a qual ela se refere; conhecer os sujeitos representados na charge; reconhecer referências externas que podem estar presentes. Neste estudo, analisamos uma charge da cartunista e chargista Laerte Coutinho⁶⁷. Para tal, na próxima seção, apresentamos os elementos contextuais relacionados à charge selecionada e propomos algumas possibilidades para a sua compreensão, incluindo para tal a interação sobre a charge no Instagram.

3. *Compreendendo a charge política: possibilidades de significação*

A *charge* selecionada (figura 1) é de autoria de Laerte Coutinho, cartunista e chargista brasileira, transgênero, cuja ideologia política parece ser direcionada para os grupos de esquerda. Foi publicada na conta da rede social *Instagram*, espaço dito de neutralidade em relação às ideolo-

⁶⁶ A Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) explica a estruturação do pensamento humano, em que se compreende e experencia uma coisa em termos de outra. Isso ocorre através da projeção entre apenas dois domínios: o domínio fonte (geralmente baseado em experiências concretas) e o domínio alvo (geralmente baseado em experiências abstratas).

⁶⁷ Fonte: <https://www.instagram.com/p/By0kk8UAP7m/>

gias políticas, pois é a visão dos usuários que parece prevalecer e formar grupos internos. Saber a visão política do meio de divulgação também pode influenciar a leitura e o sentido emergente para o leitor. Isso porque, dependendo da orientação ideológica do jornal, revista ou site, determinados textos, *charges* e *cartuns* podem conduzir à interpretação do sentido como irônico, por exemplo.

Figura 1: *Charge* política.



Na *charge* sob análise, há três homens fortes em uma estátua aparentemente greco-romana, na qual um deles se destaca por possuir farta barba, possível indicador de mais idade, e por ser fisicamente maior. Os homens se encontram enredados por uma serpente gigantesca, cuja cabeça abocanha o homem de barba, em destaque. Os rostos de pavor e a angústia sinalizam a iminência da morte; certamente, todos morrerão presas do grande monstro.

A imagem parece referenciar a obra clássica “Laocoon e seus filhos”, que à primeira vista não foi reconhecida por nossa leitura. Causa estranhamento, no entanto, que o homem em destaque possua um celular na mão que se encontra livre da serpente. Desse objeto surge o balão que indica a fala: “No momento Sérgio Moro não pode atender. Deixe o seu recado após o sinal.” As pistas visuais e verbais são muitas, e, para que ativem MCIs no leitor, muitos elementos do conhecimento enciclopédico são necessários.

Na tabela 1 sistematizamos as pistas presentes na *charge*.

Tabela 1: Pistas verbo-visuais da *charge* de Laerte Coutinho.

Pistas verbais	Pistas visuais
“Não pode atender” Sérgio Moro “Deixe o seu recado após o sinal”	Estátua greco-romana Três homens contorcidos e presos Serpentes Celular Um homem barbudo em destaque

Outras pistas que podem ajudar na ativação dos MCI estão nos comentários escritos pela cartunista e por alguns leitores da *charge* na postagem da rede social. Laerte não deixa grandes explicações junto à publicação, apenas um pequeno “emoji” representando um celular. Essa já é uma pista que reforça e salienta a importância que o aparelho parece assumir para compreensão leitora. Na sequência interacional no *Instagram*, o primeiro leitor escreve: “Essa eu vou pedir pra alguém me explicar”, o que marca a dificuldade em construir o espaço de significação e estruturar a mesclagem. Então, a questão que emerge dessa interação é: o que falta aos leitores para entender essa *charge*?

Prosseguindo com a leitura dos comentários presentes na interação no *Instagram* (figuras 2 e 3), duas novas pistas surgem. A primeira, ilustrada na figura 2, é: “Esse se enredou de tal forma na **politicagem** que nunca mais saí... Se ferrou total. Cuspiu no **juramento** da **magistratura e direito**. A **OAB** não o respeita mais... sobra quem? **Governo**...”. Nesse comentário, as pistas ‘politicagem’, ‘juramento’, ‘magistratura’ e ‘direito’, ‘OAB’ e ‘governo’ combinadas reforçam a natureza política da *charge* e o envolvimento do ex-juiz Sérgio Moro, possivelmente, representado como o homem mais velho em destaque e preso pela serpente. Essas pistas ativam os MCI de “política brasileira”, “direito” e “governo brasileiro”, mesmo se o leitor não souber identificar o papel de Sérgio Moro nesse contexto. Se o leitor o conhecer, ativará os mesmos MCIs a partir de dados sobre ele que circulam na mídia atualmente.

Figura 2: Comentário sobre política

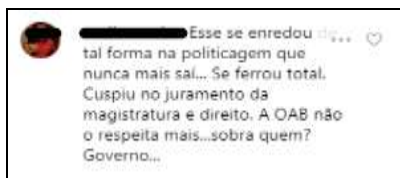
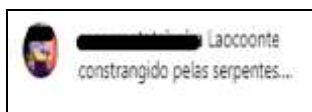


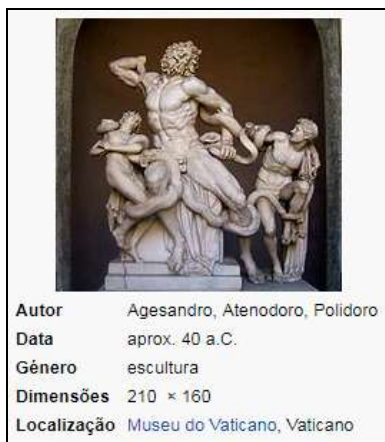
Figura 3: Comentário sobre Laocoonte



Outra pista surge no comentário apresentado na figura 3: “Laocoonte constrangido pelas serpentes...”. Nesse comentário há referência direta à obra grega “Laocoonte e seus filhos” (figura 4), obra do período helenístico que causou um imenso *frenesi* nos artistas da época pela crueldade envolvida. A obra

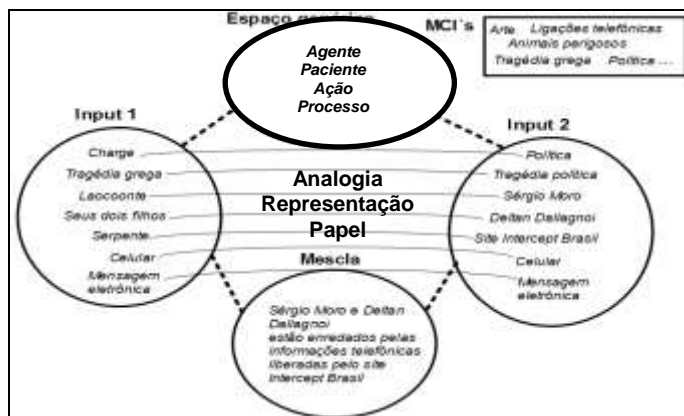
representa a cena terrível que também é descrita na Eneida de Virgílio: o sacerdote troiano Laocoonte havia alertado seus compatriotas para que não aceitassem o cavalo de madeira no qual os soldados gregos estavam escondidos. Os deuses, vendo ameaçados seus planos de destruir Troia, enviam duas gigantescas serpentes marinhas que envolvem o sacerdote e seus dois desafortunados filhos em seus anéis e os sufocam. Histórias como essa, denúncias da crueldade perpetrada pelos deuses contra os pobres mortais, são bastante comuns nas mitologias grega e latina. (GOMBRICH, 2006, p. 88)

Figura 4: Escultura “Grupo de Laocoonte”.



Com base nessas pistas, o leitor poderia ativar outros MCIs: “arte”, “ligações telefônicas”, “animais perigosos”, “tragédia grega”, além do MCI de “política”, que já havia sido ativado anteriormente. Tais elementos ativam espaços mentais que constituirão a rede de integração conceptual (mesclagem) em que há o *Input 1* – ligado à charge da figura artística de Laocoonte e de seus dois filhos, e a sua tragédia; o *Input 2* – relacionado ao caso de Sérgio Moro e Deltan Dallagnol, e as trocas de mensagens telefônicas divulgadas pelo site jornalístico *Intercept Brasil*⁶⁸; e finalmente o espaço mescla, onde as relações vitais de analogia, papel e representação (TURNER, 2014) entre as partes e contrapartes dos dois espaços de input gerem um novo espaço de significação, inédito, que colabora para com a compreensão da criação de Laerte. Sistematizamos essa possibilidade na figura 5:

Figura 5: Mescla 1



No entanto, existem outras possibilidades de leitura da charge. As reflexões presentes na interação/ comentários do *Instagram* atestam tal possibilidade. Como a própria cartunista não indicou uma direção, podemos ainda estruturar o espaço de significação por meio de outras mesclas, partindo de pistas presentes no conhecimento da obra “Laocoonte”. Cabe-nos aqui ressaltar como a LC lida com o significado linguístico (GEERAERTS, 2006): ele não é único e depende de diversos fatores como a forma particular de cada pessoa configurar ou modelar o mundo;

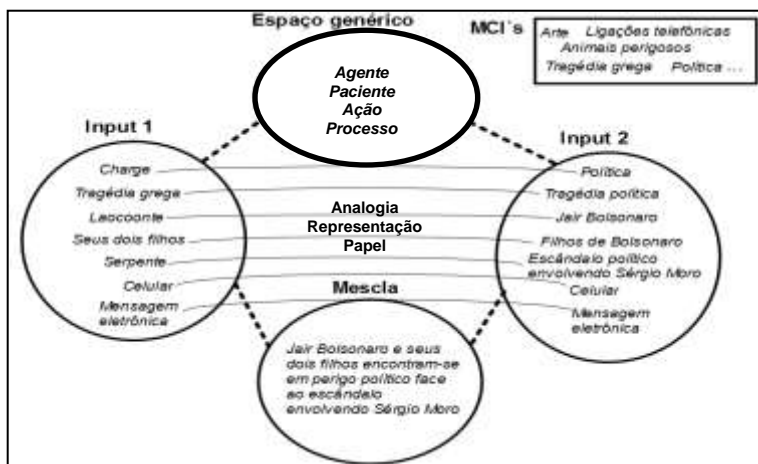
⁶⁸ <https://theintercept.com/2019/06/29/chats-violacoes-moro-credibilidade-bolsonaro/>

ele é dinâmico e flexível – experiências e mudanças requerem adaptações nas categorias semânticas; ele é enciclopédico e não autônomo – significados são construídos em nossas mentes de modo corporificado e são ligados intimamente à nossa cultura; finalmente, ele é baseado no uso e na experiência – não se distingue em LC “langue” e “parole”.

Inevitavelmente, tendo em consideração o contexto político brasileiro, ao saber que, na obra original, Laocoonte é o pai dos dois outros personagens que o acompanham no martírio perpetrado pelas serpentes, também podemos relacionar a estátua ao presidente Jair Bolsonaro e seus filhos. Sendo Sérgio Moro o Ministro da Justiça do governo atual, o fato de que ele se encontra em uma situação de escândalo político pode levar aqueles que o nomearam a se sentirem em risco.

A partir dessa nova perspectiva, depreendemos a segunda mescla (figura 6), que, com base nas relações vitais de analogia, papel e representação, permite emergir a seguinte relação de partes e contrapartes entre os espaços de input: Laocoonte seria Jair Bolsonaro e seus filhos seriam os outros dois que o acompanham na tragédia. O presidente tentaria ligar para Sérgio Moro para pedir ajuda, mas, desta vez, o juiz estaria impossibilitado de ajudá-lo e por isso, apareceria na charge a mensagem telefônica indicando que Sérgio Moro não pode atendê-los.

Figura 6: Mescla 2



Como a charge apresenta uma intertextualidade clara com a escultura clássica “Laocoonte e seus filhos”, cabe discorrer mais amiúde sobre a história da obra – o que houve com os personagens e por que sofrem tal martírio? Fato é que Laocoonte e seus filhos foram injustiçados pelos deuses por tentarem alertar os gregos de Troia sobre uma iminente emboscada que visava promover a invasão e dominação de Tróia. Ora, conhecendo as posições políticas da cartunista Laerte, pela sistemática leitura de seus *cartuns* e charges no *Instagram* e no jornal *Folha de São Paulo*, sabemos que Laerte é crítica ao Ministro Sérgio Moro, e o considera responsável por um esquema político-judicial corrupto.

Isso fica ilustrado, por exemplo, em outra charge da artista (figura 7), na qual ela expõe os elementos que, segundo sua perspectiva, teriam levado o juiz a subir de posto, passando a Ministro da Justiça:

Figura 7: Charge Moro Super Ministro.



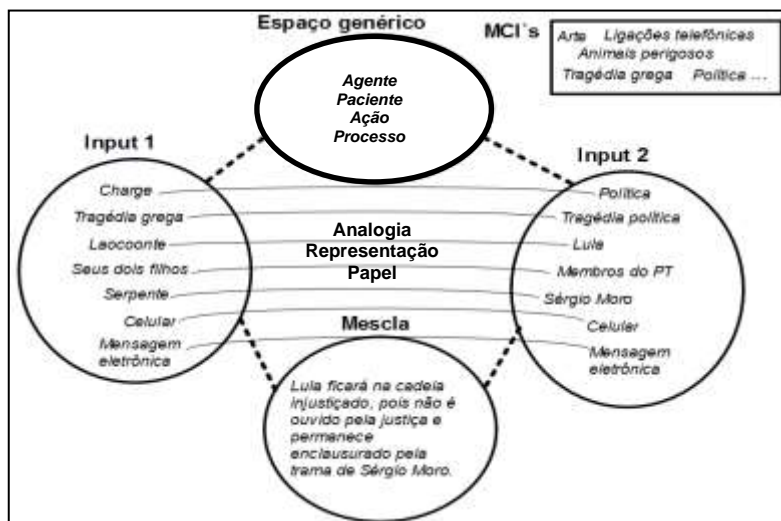
Como, então, Laerte teria comparado Sérgio Moro, que ela considera culpado e indefensável, a Laocoonte, sacerdote injustiçado? Ou Jair Bolsonaro e seus filhos, de quem a artista sempre se afasta ideologicamente? Pensamos que, apesar de vários dos comentários de leitores no *Instagram* terem conduzido à estruturação da primeira mescla (Figura 5), outra perspectiva é possível, uma que considere a visão de Laerte sobre a política atual e sua contraparte na história da escultura – dos injustiçados que queriam alertar seus compatriotas.

No caminho que trilhamos rumo ao espaço de significação, da incompreensão ao conhecimento da obra original, e ao embate entre a história de Laocoonte e a visão política de Laerte, ainda é possível estabele-

cer outras relações entre as partes e contrapartes dos espaços de input: aquele ser injustiçado e barbudo com um celular na mão, colocado em destaque pela cartunista poderia ser também o ex-presidente Luíz Inácio Lula da Silva.

Para alcançar essa significação no espaço mescla, há outros elementos do conhecimento enciclopédico necessários ao leitor, envolvendo a situação política brasileira atual. Por exemplo, o leitor precisaria saber que, como consequência de seu julgamento, o ex-presidente foi preso e impossibilitado de concorrer às eleições, tentando provar sua inocência aos julgadores, sem sucesso. Ainda hoje, Lula busca diálogo com Sérgio Moro, que nunca responde, o que estaria relacionado à mensagem que sai do celular na charge de Laerte. Assim uma outra mescla seria ainda possível, em que as relações vitais de representação, papel e analogia são estabelecidas entre partes e contrapartes dos espaços de *input* 1 e 2. Dentre elas, o papel de Laocoonte seria o de Lula e a serpente representaria o juiz Sérgio Moro (figura 8).

Figura 8: Mescla 3.



Cabe agora perguntar: qual dessas perspectivas de compreensão seria a correta? Nenhuma delas é impossível. Como pesquisadoras, assumimos uma posição crítica e nos implicamos no processo de investiga-

ção. A maneira de olhar e interpretar o fenômeno é contextualizada, individual, social, cultural e vinculada intimamente ao momento histórico, já que entendemos a cognição como eminentemente social e, portanto, situada. Sendo assim, a compreensão da charge em tela depende diretamente da perspectivação, do conhecimento sobre o contexto político assim como da visão que o leitor possui sobre o posicionamento político da cartunista que a produziu.

4. *Entendimentos emergentes*

A partir da análise apresentada, voltamos à pergunta de pesquisa: qual é o papel da perspectiva na leitura e na compreensão de uma *charge* política? Se consideramos que o significado emerge da perspectiva e que pode ser alterada pela experiência e pelo conhecimento enciclopédico do leitor, a perspectivação assume papel crítico. Tem o poder de alterar o significado como ilustramos ao longo do presente artigo. Nesse jogo de olhares, o significado torna-se dinâmico e flexível, pois a mudança de visão acarreta diferentes entendimentos.

Por fim, a partir de uma posição não essencialista, as portas ficam abertas para que diferentes significados ganhem voz em uma obra complexa, como a *charge* da Laerte. A posição cultural, social e política da-quele que a lê é quem ditará os rumos do processo de mesclagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

GEERAERTS, D. (ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. What categories reveal about the mind. Paper Back edition. Chicago: Chicago University Press, 1987

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980

OLIVEIRA, R. M. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. In: *Interação Psicológica*, Curitiba, 2014 .

RAMOS, A. P. M. Esquemas-imagéticos e o Processo de Mesclagem no Gênero “Tirinhas”: Implicações e Aplicações Pedagógicas para o Processo de Leitura em Língua Materna. In: SALIÉS, T. M. G.; SHEPHERD, T. M. G. (Org.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2005.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola, 2017.

SALIÉS, T.M.G. Esquemas-imagéticos: Contrastando o Português e o Inglês. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Universidade Federal de Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, F. S. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias 2013*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TURNER, M. *The origin of ideas: blending, creativity and the human spark*. New York: Oxford University Press, 2014.

LETRAMENTO CRÍTICO: COMPREENDER E LIDAR CRITICAMENTE COM AS DIVERSAS PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

*Márcio Luiz Côrrea Vilaça*⁶⁹ (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

*Elaine Vasquez Ferreira de Araujo*⁷⁰ (UNIGRANRIO)

elainevfaraujo@gmail.com

RESUMO

É fundamental considerar que precisamos estar preparados para diferentes situações da vida cotidiana, para o emprego e para uma vida social em uma sociedade com novas formas de circulação de textos e com novas situações de produção de discursos. É preciso estar atento às transformações vividas nas mais diversas esferas de atuação, assim como nos hábitos e formas de viver das pessoas. Neste cenário, pensando na importância dos jovens serem sujeitos ativos em situações sociais mediadas ou não pelas tecnologias, é fundamental não apenas a abordagem de aspectos culturais e multissemióticos em sala de aula, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico acerca de seus múltiplos contextos, considerando diferentes dinâmicas culturais, sociais e ideológicas. Entra em cena, então, a discussão a respeito do letramento crítico, se distanciando do senso comum e desconstruindo, problematizando e reconstruindo significados. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir a importância e o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Esta pesquisa tem como embasamento teórico os estudos de Manuel Castells, Roxane Rojo, Vanessa Andreotti, Vanderlei Zacchi, dentre outros.

Palavras-chave:

Letramento. Letramento Crítico. Circulação de Textos.

1. Introdução

É interessante observar como as aulas de língua podem dar conta das novas demandas da sociedade, pois são mais flexíveis no sentido de que é possível oportunizar em sala de aula diversos textos de diferentes esferas, de um modo geral. Em outras palavras, o professor e os materiais didáticos devem contemplar uma variedade gêneros textuais de múltiplos domínios discursivos, abordando consequentemente várias tipologias tex-

⁶⁹ Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2016-2019). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A – UNIGRANRIO/FUNADESP.

⁷⁰ Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento: 001.

tuais. Pretende-se, assim, desenvolver a competência discursiva para uso nas mais variadas práticas sociais.

Estudiosos defendem que o ensino de leitura, tanto no ensino de língua materna quanto no de línguas estrangeiras, deve priorizar o emprego de textos autênticos, que podem ser brevemente definidos como textos reais, de diferentes contextos, que não foram elaborados especificamente para o ensino de determinado aspecto linguístico. Para entender melhor esta compreensão de textos autênticos, convém lembrar que muitos materiais didáticos, nos quais se incluem os livros didáticos de amplo uso, empregavam com frequência textos “não-autênticos” elaborados ou adaptados pelos próprios autores dos materiais didáticos com ênfase em determinados tópicos linguísticos como por exemplo, no ensino de língua inglesa, o *simple past*, verbos modais, orações condicionais...

Ao utilizar textos autênticos durante as aulas, o aluno pode ter oportunidades para analisar e se posicionar de forma reflexiva diante de textos reais e, por conseguinte, de situações reais (ARAÚJO; DIEB, 2013). Consequentemente, ao ouvir, produzir ou ler diversos textos que empregam diferentes semioses, de situações socioculturais diversas, e em variados suportes tecnológicos e mediáticos, há a necessidade de desenvolvimento de letramentos múltiplos (ANSTEY; BULL, 2006).

Além do mais, também é indispensável que o estudante tenha a chance de levar para a escola o letramento que pratica em casa e em outros ambientes sociais, como nas ruas, na igreja, por meio das tecnologias etc. Portanto, conforme Silva (2015) ressalta, ao trabalhar com práticas de leitura e escrita em sala de aula, é preciso considerar também o conhecimento de mundo do estudante.

Nos últimos anos, o número de publicações apresentou uma expansão fácil de ser notada, com destaque para os artigos. Como resultado da percepção dos riscos de compreensão de um letramento “único”, podemos encontrar de forma crescente discussões sobre letramento (às vezes chamado de letramento impresso), letramento crítico, letramento digital, letramento midiático, letramento acadêmico, letramento informacional... Isso apenas para citar algumas denominações, que refletem focos específicos e podem levar a multiplicidade de visões teóricas e imprecisão.

Neste trabalho, discutiremos questões de práticas discursivas, ensino de línguas e letramento. Dessa forma, apontaremos algumas mudanças de olhar sobre as práticas de leitura e escrita. Na sequência, tratare-

mos de conceituar uma perspectiva de abordagem de letramento que ganhou destaque nos últimos anos: o letramento crítico.

2. *Práticas discursivas e letramento*

Castells (2003, p. 167) enfatiza que, por meio do conhecimento de mundo e de nossas experiências, “construímos nossos próprios sistemas de interpretação”, ou seja, nosso entendimento está conectado ao ambiente social e a nossa experiência na vida cotidiana.

Por esse motivo, Rojo (2013) recomenda que as atividades de leitura e escrita em sala de aula abordem questões dos âmbitos da cidadania, do trabalho e da vida pessoal dos alunos. Similarmente, Araújo e Di-eb (2013) indicam que as práticas escolares precisam estar adequadas a uma sociedade multicultural, possibilitando as práticas de múltiplos letramentos e considerando sempre o conhecimento de mundo do aluno.

A escola não deve estar apenas preocupada com o ensino da estrutura da língua, mas com o entendimento da linguagem como prática discursiva e social, além da formação consciente e crítica dos alunos. Esta perspectiva tem sido privilegiada em muitos estudos linguísticos, com destaque para os campos da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. A conexão entre diferentes “universos” na escola – seja o universo do trabalho, da política, da economia, da vida social, cultural etc. – é fundamental para evitar a alienação, a fragmentação do ensino e a mera reprodução social.

Pensando na importância desses jovens serem sujeitos ativos em situações sociais mediadas ou não pelas tecnologias digitais, é fundamental não apenas a abordagem de aspectos culturais e multissemióticos em sala de aula, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico acerca de seus múltiplos contextos, considerando diferentes dinâmicas culturais, sociais e ideológicas. Entra em cena, então, a discussão a respeito do letramento crítico, se distanciando do senso comum e desconstruindo, problematizando e reconstruindo significados.

Nos últimos anos, o número de publicações apresentou uma expansão fácil de ser notada, com destaque para os artigos. Como resultado da percepção dos riscos de compreensão de um letramento “único”, podemos encontrar de forma crescente discussões sobre letramento(às vezes chamado de letramento impresso), letramento crítico, letramento digital, letramento midiático, letramento acadêmico, letramento informaci-

onal... Isso apenas para citar algumas denominações, que refletem focos específicos e podem levar a multiplicidade de visões teóricas e imprecisão.

3. Letramento crítico

E o que é o letramento crítico? Zacchi (2017) aponta que a palavra “crítica” pode ter diferentes significados, dependendo da cultura ou ideologia. A ideia de criticidade no letramento está diretamente relacionada com ocupar uma posição mais crítica em relação às leituras e construção de saberes atribuídos aos textos. Alguns estudiosos vêm se mostrando preocupados com a questão ética ao tratar de práticas sociais letradas.

Defende-se, portanto, que nenhuma interpretação é completamente livre ou neutra, pois está condicionada ao contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido. Ou seja, durante a leitura de um texto, são levadas experiências, leituras anteriores e interpretações situadas no contexto em que vivemos.

De modo geral, o letramento crítico trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando. Desta forma, além de se incluir em práticas sociais letradas construídas socialmente, esses indivíduos também são capazes de transformar estas práticas ou até mesmo produzi-las. Uma ideia básica do letramento crítico é que o letrado vá além do senso comum, ou seja, ocupe um papel ativo na construção de sentidos observando seu propósito e perspectivas.

Janks (2016) aponta que a compressão de letramento crítico se relaciona ao reconhecimento de que os textos não são neutros, estabelecem e são realizados em situações de poder. Assim, podemos entender que a discussão do letramento crítico requer um posicionamento sobre os modos e as estratégias de produção e interpretação de textos. Conforme argumenta a autora: “A língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa fazer letramento crítico. A língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela.” (JANKS, 2016, p. 22) (grifo da autora). Assim, estudiosa relaciona o letramento crítico à ação.

Ressaltando a perspectiva discursiva da língua, Jordão (2016) argumenta que o letramento crítico

(...) entende a língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades participativas). Nessa concepção, textos ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas. (JORDÃO, 2016, p. 44)

Neste panorama, assim como enfatiza Souza (2011a), o indivíduo que desenvolve o letramento crítico tem consciência que muitos dos seus valores e maneiras de ler o mundo estão diretamente conectados à vivência na comunidade da qual faz parte. Como resultado, não necessariamente o que é verdade para um, será verdade para o outro, pois a verdade pode ser diferente em contextos diferentes. É essencial, portanto, que este indivíduo reflita a respeito do contexto de seus saberes e do seu senso comum, assim como descreve a citação abaixo.

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. (SOUZA, 2011a, p. 295)

Por esse motivo, o autor destaca que o contexto é peça fundamental para uma ativa participação em práticas letradas. Sendo assim, apesar da nossa leitura e nossa interpretação levar em consideração (mesmo que de forma inconsciente) o nosso contexto sócio histórico, é essencial estarmos cientes da variedade de interpretações provenientes de outros contextos. É o famoso “ler nas entrelinhas”.

Logo, é preciso ler e identificar os objetivos do autor com o seu texto, sem deixar de avaliar a informação. A construção de significados não pode estar separada do contexto em que o texto é veiculado e interpretado (ZACCHI, 2017).

Semelhantemente, Janks (2012) assinala que é preciso compreender que, ao ler um determinado texto, por exemplo, o que o autor tinha como objetivo ao construir o seu texto, não necessariamente precisa coincidir com os objetivos de leitura de quem está o lendo. Pelo fato do leitor e do autor poderem estar em contextos sociais e culturais diferentes, não é necessário que os pontos de vista e interesses do autor e leitor coincidam.

Segundo Souza (2011b), durante uma leitura, é importante sempre questionar: “Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?” (SOUZA, 2011b, p. 139). Logo, este leitor deve construir seus próprios significados, atribuindo ao texto o seu próprio entendimento. Afinal, como ressalta Janks (2016, p. 23): “textos não são neutros”.

A perspectiva do letramento crítico está frequentemente relacionada a uma visão educacional de promoção, inclusão e transformações sociais, por meio de um olhar discursivo questionador sobre os usos da linguagem.

4. *Letramento crítico e o ensino de línguas*

Por tudo isso, o desenvolvimento do letramento crítico pode colaborar para o ensino de línguas, de forma geral. As práticas de letramento crítico em sala de aula podem contribuir para a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural em diferentes contextos sociais, nos fazendo refletir a respeito da limitação dos nossos conhecimentos e entendimento do mundo. A educação baseada no letramento crítico pode promover um conjunto de práticas educacionais que enfatizam outras formas de conhecer, ver e estar no mundo, levando em conta diferentes perspectivas (ANDREOTTI, 2014). Segundo Luke e Freebody (1997),

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218)

Similarmente para Andreotti (2014), o letramento crítico vem para problematizar a limitação da nossa própria linguagem, pois, para a autora, nosso senso comum e nosso conhecimento de mundo por muitas vezes causa uma certa “cegueira”, nos impedindo de compreender outros saberes e considerar outros contextos. O professor de línguas deve ensinar muito mais que gramática ao colocar o seu aluno em contato com o outro, com outros textos, com outros costumes, com outras culturas, com outras línguas. É preciso respeitar e valorizar a diversidade de linguagens, repensando crenças já engendradas e compreendendo as diferenças.

Como consequência, o indivíduo, ao desenvolver o seu letramento crítico, passa a assumir uma postura ética, pois não coloca o outro em um conceito fechado, estereotipado e/ou pré-estabelecido. Pelo contrário, este indivíduo ao ler um texto, por exemplo, considera as questões culturais do contexto de produção deste texto, sem ser influenciado por representações já construídas ou pelo senso comum, rompendo preconceitos e estereótipos, sem verdades absolutas, ampliando então sua maneira de compreender o mundo.

Pensando por este viés, ao trabalhar com atividades de interpretação de texto, por exemplo, o professor deve ter cuidado para não reduzir a interpretação em apenas extração de informações do texto. O professor também deve ter cautela para não direcionar, mesmo que inconscientemente, o entendimento dos seus estudantes em relação às suas leituras. É imprescindível que o seu aluno compreenda a configuração e a intencionalidade do texto lido. No lugar de ter respostas prontas, o aluno deve ter a oportunidade de discordar do texto, compará-lo com outros textos e construir sentido em situações reais de uso da linguagem.

5. *Considerações finais*

Tendo em vista o crescente avanço das tecnologias digitais e seus recursos multissemióticos e multimodais, é essencial destacar que os numerosos textos escritos em diversas linguagens disponíveis no meio digital trazem como consequência diferentes formas de construção de sentido, cada vez mais influenciadas e impulsionadas pelas próprias tecnologias.

Desta forma, é fundamental o desenvolvimento da percepção crítica, evitando que a construção de sentido de um texto lido, seja ele na Internet ou não, seja baseada apenas no contexto sócio histórico ideológico do leitor.

Diante do que foi discutido e levando em consideração o advento das tecnologias digitais, é preciso questionar o papel das novas formas de circulação de textos e das novas situações de produção de discursos em nosso dia e dia e como podem influenciar no processo de significação. Nessa perspectiva, ao se discutir letramento hoje também é fundamental considerar a presença das tecnologias digitais no nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizen ship education. *Sisyphus – Journal of Education*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World*. Education Services Austrália, 2006.

ARAÚJO, J. C. R. M.; DIEB, M. A Web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JANKS, H. The importance of critical literacy. In: *English Teaching: Practice and Critique*, Waikato, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas-SP; Pontes, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas-SP; Pontes, 2016.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction in Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Eds), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, E. C. M. Letramentos e Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs). *Letramentos, Discursos midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas-SP: Pontes, 2015.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011a.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011b.

ZACCHI, V. J. Dimensões Críticas no Uso de Jogos Digitais. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas-SP: Pontes, 2017.

LEVANTAMENTO TERMINOLÓGICO E PROPOSIÇÃO DE GLOSSÁRIO PARA MANIFESTAÇÕES PATOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (UFMA)

valeriarauz@gmail.com

Luan Evangelista Ramos Pavão (UFMA)

Marlon Henrique Serra da Silva (UFMA)

RESUMO

Este trabalho, de natureza interdisciplinar (Linguística/Construção Civil), discute a importância da compreensão dos termos relacionados às manifestações patológicas na construção civil, no que diz respeito à influência nas condutas adotadas em contextos de obras da Engenharia Civil. Apresenta uma comparação entre definições de um mesmo termo em fontes diferentes e traz uma nova definição com o objetivo de facilitar a compreensão das pessoas atuantes na área, com foco também nas pessoas que não têm uma formação acadêmica ou técnica. Como resultado, tem-se o reconhecimento da importância da existência de uma norma relacionada às terminologias, a qual não está oficialmente disponível de forma sistematizada, deixando os engenheiros suscetíveis a erros dadas as várias possibilidades de compreensão de termos e a proposição de conceitos adequados para a referenciação.

Palavras-chave:

Terminologia. Construção Civil. Manifestações patológicas.

1. Introdução

A partir da hipótese de que o emprego de diferentes nomenclaturas e o uso equivocado dos termos segundo as suas definições podem trazer equívocos de compreensão na redação de projetos, laudos e relatórios técnicos ou mesmo nos diálogos cotidianos entre as equipes envolvidas no contexto de uma obra da construção civil, este trabalho busca verificar nos dicionários e na literatura conceitos referentes às manifestações patológicas na construção civil, fazer um levantamento de significados para cada uma delas e propor definições que permitam padronizar o uso desses termos.

A estrutura do texto mostra uma revisão da literatura em relação ao campo de estudo da lexicologia, mais precisamente às terminologias, e ao trabalho com as manifestações patológicas em si. Em seguida é feita a listagem de termos com suas respectivas definições e comentários dos autores, tendo como referência artigos, dicionários, normas e livros que tratam do assunto.

2. Terminologia na construção civil

O uso de termos técnicos se faz presente em qualquer área de trabalho, pois cada uma tem a sua linguagem específica, o que facilita a comunicação entre seus integrantes. Na construção civil não é diferente, pois existem termos próprios para designar fenômenos, objetos, instrumentos e ações na área. Por definição, “terminologia é o sistema de conceitos próprios a um domínio especializado e de suas determinações; é, um conjunto de termos com suas significações” (WÜSTER, 1931 *apud* FAULSTICH, 2001, p. 13).

Segundo Krieger (2011, p. 446), Wüster concebeu a Terminologia como um campo interdisciplinar em que a Linguística consiste num dos polos de convergência, ao lado das ciências cognitivas, da comunicação e da informática. Entretanto, sua teoria privilegia aspectos cognitivos e normativos das terminologias. Nessa medida, ela se caracteriza por ser vocacionada para a problemática de padronização internacional dos termos técnico-científicos, privilegiando assim a missão de controlar os usos terminológicos no plano mundial.

Kemerling (2001) afirma que o significado de uma palavra ou frase pode surgir em diferentes contextos e ser empregado com diferentes objetivos, sendo por isso útil distinguir vários tipos de definição, os quais serão usados de acordo com o objetivo da definição.

Segundo Barros (2006), a Terminologia, enquanto estudo de vocabulário das áreas técnicas e científicas, desempenha papel fundamental no processo de transmissão dos conhecimentos terminológicos.

Para Pontes (1997), Terminologia, ainda que não seja por todos considerada uma disciplina independente, é, no entanto, por unanimidade dos pesquisadores, reconhecida como uma matéria importante para o currículo do ensino contemporâneo, uma vez que o uso de termos técnicos não devidamente definidos ou a inconsistência no uso dos termos origina problemas de compreensão tanto para os profissionais e acadêmicos da área quanto para os leigos que porventura venham a necessitar fazer uso dos termos. Por esse motivo, é conveniente considerar a importância do trabalho terminológico no âmbito universitário.

Cabré (1995 *apud* DIAS, 2000) ressalta três diferentes concepções sobre os termos:

Para a linguística, os termos são o conjunto de signos linguísticos que constituem um subconjunto dentro do componente léxico da gramática de determinada pessoa. Os termos, para a linguística, são uma forma de sa-

ber. Para a filosofia, a terminologia é um conjunto de unidades cognitivas que representam o conhecimento especializado. É, portanto, uma forma de conhecer. E, por fim, para as diferentes disciplinas técnico-científicas, a terminologia é o conjunto das unidades de expressão e comunicação que permitem transferir o pensamento especializado. (CABRÉ, 1995 *apud* DIAS, 2000, p. 90)

Fica evidente pela leitura desses autores a importância não só dos termos, mas também do estudo terminológico destes, dentro de cada área ou disciplina técnico-científicas para que haja um completo entendimento na comunicação, evitando qualquer tipo de ambiguidade.

A terminologia não estuda somente os conceitos dos termos, mas também a relação que os termos têm com as suas definições dentro da área em que estão inseridos e a forma como eles foram sugeridos ou criados.

Sager (1998 *apud* DIAS, 2000) afirma que:

[...] como teoria, a terminologia é um conjunto de premissas, argumentos e conclusões necessário para explicar o relacionamento entre conceitos e termos especializados; como prática, é um conjunto de métodos e atividades voltado para coleta, descrição, processamento e apresentação de termos; como produto, é um conjunto de termos, ou vocabulário, de uma determinada especialidade. (SAGER, 1998 *apud* DIAS, 2000, p. 90)

Temos então que o estudo terminológico é influenciado pela área de conhecimento em que estão inseridos os termos, para que haja facilidade dos usuários dentro do seu campo de atuação. Pode-se entender, portanto, a Terminologia como ferramenta para armazenagem de informação de forma organizada, facilitando o acesso ao conhecimento e melhorando a comunicação em determinada área:

Em um contexto mais genérico, a terminologia representa o conhecimento técnico-científico especializado de forma organizada, por meio de manuais e glossários, e unifica esse conhecimento sob a forma de normas e padrões. Sem a terminologia, os especialistas não conseguiriam se comunicar, repassar seus conhecimentos, nem tampouco representar esse conhecimento de forma organizada. (DIAS, 2000, p. 91)

Cabré também formula outro conceito a respeito da terminologia, com destaque para o contexto no qual surgem e são utilizados os termos:

Disciplina centrada em um objeto, as unidades terminológicas, tendo em conta que áreas de conhecimento surgem, se estabelecem e se especificam em função das condições sociais e políticas dos contextos em que aparecem, e são estas condições que explicam as diferentes aproximações a que qualquer objeto científico pode dar lugar. (CABRÉ, 1995 *apud* LIMA; SANTOS, 2017, *online*, p. 4)

Ao analisarmos a terminologia, portanto, estamos interessados em verificar algumas definições, estas específicas de uma determinada área, neste caso específico da construção civil, para que seja observada a diferença entre a definição dada pelos meios técnicos, manuais e os meios responsáveis por normalizá-las e o seu uso por profissionais e leigos da área. O estudo não busca o uso do sentido conotativo (uso da palavra com um significado diferente do original, criado pelo contexto), mas o denotativo (uso da palavra com o seu sentido original), já que se trata do uso de normas e definições já estabelecidas para o ambiente da construção civil.

Quando se trata de terminologia na construção civil, temos uma grande variedade de termos e suas respectivas definições, por isso é comum encontrar diversos dicionários da construção civil, pois essa variedade de termos é parte do vocabulário daqueles que farão parte da construção de uma obra. Porém ao finalizar a obra, ao longo do tempo, podem surgir as patologias e então temos uma outra variedade de termos que identificam as manifestações patológicas, as quais serão objetos do nosso estudo.

As palavras, quando associadas a determinada área do conhecimento, podem assumir significados próprios para aquele contexto, o que lhes confere um uso específico. De acordo com Silva *et al.* (2004, p. 176), “no dicionário/glossário terminológico, o termo é um conceito único em um sistema de conceitos específicos”. Assim, é necessário o conhecimento desse sistema, ou seja, da área em que as palavras são usadas para que se depreenda o seu melhor conceito.

No caso das manifestações patológicas, o que se observou foi que ainda há uma forma de jargão relacionada ao uso das palavras, ou seja, os profissionais da área utilizam determinados nomes para especificar os fenômenos, mas esses são muito próximos de um senso comum, ou seja, não há ainda uma sistematização de linguagem que delimite o uso dessas denominações, o que pode promover o mau uso ou as más interpretações, as ambiguidades (uma palavra com vários sentidos) ou ainda a falta de especificação dos significantes em relação aos significados (várias palavras designam um mesmo fenômeno), por causa da variedade linguística (regional ou social).

Esse problema conflita com a definição de termo. Ainda segundo Silva *et al.* (2004), o que marca a construção de um campo terminológico é a unicidade de sentido no sistema. Para a elaboração de um glossário, portanto, é necessário que se alcance uma definição que possa ter amplo

uso naquela área do conhecimento. Para isso, os autores sugerem que se obedeça a critérios Lexicológicos (composição e sentido das palavras), Lexicográficos (apresentação das palavras no glossário e uso referencial enciclopédico) e Terminológicos (uso específico das palavras no contexto que a qualifica como termo). Por isso é importante a comparação/contraste entre as palavras dicionarizadas (vocábulos) e o seu uso no campo de trabalho específico (termos), uma vez que a palavra de uso comum aos falantes de uma língua pode se assemelhar ou diferenciar daquelas de contexto específico.

Depreendemos, portanto, que “termo” está relacionado a uma **língua de especialidade cuja natureza epistemológica se relaciona a um pensamento específico, uso especializado e a uma denominação na língua científica**. Cruz indica ainda que, para o uso eficiente dos termos em determinada área do conhecimento é importante a normalização. Para autora,

[m]uito mais além de estabelecer um padrão de normas universais que melhorassem a comunicação e a cooperação internacional, a normalização permite reduzir as distintas variedades de um mesmo produto a apenas uma. (CRUZ, 2013, p. 62)

Assim, as Normas Brasileira aprovadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBRs) seriam imprescindíveis para que se obtivesse um único registro terminológico referente aos termos relacionados às manifestações patológicas, o que não foi verificado na primeira etapa desta pesquisa. Cruz (2013) ainda relata algo semelhante ao que foi observado, ao informar que, no Brasil, não há um sistema eficaz de normatização quanto aos termos da construção civil, deixando essa tarefa recair sob a responsabilidade de especialistas como Escolas Politécnicas, Associações de Engenheiros e outros.

A autora ainda delimita a área de atuação das Normas existentes, revelando uma precariedade de abordagem dos termos, os quais se restringem a três campos:

Como os dicionários, as NBR's seguem uma metodologia para a apresentação das definições dos termos que serão utilizados para um determinado procedimento técnico da área da Engenharia Civil. As normas que trabalham com as terminologias dessa área (solos, edificações e fundações) são num total de três, duas para terminologia e uma para simbologia. Todas elas apresentam um texto inicial no qual o objetivo fim daquela norma está explicitado conforme foi possível observar na figura 16. A apresentação dos termos nas NBR's é realizada por uma comissão de estudos de terminologias. (CRUZ, 2013, p. 77)

Verifica-se, mais uma vez, a lacuna quanto à referenciação dos termos relacionados às manifestações patológicas, uma vez que esses se encontram separados nas diferentes áreas, o que dificulta a apreensão e uso pelos profissionais.

A importância desse tipo de estudo é mais uma vez reforçada, dada a necessidade de compreensão dos termos em contexto específico, o que coincide com a defesa de Barros:

A terminologia, enquanto estudo do vocabulário das áreas técnicas e científicas, tem evoluído a passos largos nos seus 70 anos de existência. Sua vitalidade encontra-se diretamente ligada à capacidade de trabalhar em interface com outros campos científicos. A colaboração interdisciplinar se dá tanto com ciências já consolidadas quanto com áreas emergentes. Em uma relação de interação, essas áreas beneficiam a terminologia com seus achados, por um lado; por outro, as necessidades das pesquisas terminológicas tornam-se desafios para essas ciências, o que impulsiona o desenvolvimento delas. A perspectiva atual da terminologia é a de abertura de novos caminhos em parceria com ciências de ponta. (BARROS, 2006, p. 26)

Esse pensamento aponta também para o caráter interdisciplinar do estudo terminológico, pois é necessária uma cooperação entre os estudos linguísticos e os especialistas de cada área, neste caso, profissionais e acadêmicos da Engenharia Civil para que se atenda satisfatoriamente à apreensão dos termos e à sua conceituação, o que procuramos obter, ainda que de forma inicial, neste trabalho.

3. *Manifestações patológicas na construção civil*

As doenças e os e tratamentos nas construções não são assunto novo na área da construção civil. Já há 4000 anos foram escritos os 286 artigos do código de Hamurabi, na Mesopotâmia, dos quais pelo menos três tratam do assunto. O artigo mais conhecido obriga o construtor a reconstruir, por conta própria, a obra que por erro for mal executada e acidentada. Tal código teve tanta importância, que o código Civil Brasileiro em seu artigo 1245, o reproduz em sua essência (BAUER, 1985).

Além disso, a experiência nos processos e métodos para a construção sempre levou a considerar as falhas e riscos como elementos importantes a serem previstos e atenuados quando da impossibilidade de sua prevenção. Os riscos que surgem com essas novas tecnologias e inovações são analisados e aceitos antes mesmo da concepção do projeto. Aceitos esses riscos, é esperado que as manifestações patológicas causa-

das pelas patologias ocasionadas por tais inovações surjam ao longo do tempo, por erros de projeto, erros na execução da obra ou o mau uso dela, além da própria agressividade do meio ambiente e o uso incorreto dos materiais de construção (MOREIRA; RIPEER, 1998).

Segundo a NBR 6118 (ABNT, 2014), são considerados mecanismos preponderantes de deterioração relativos ao concreto: lixiviação causada pela ação de águas puras, carbônicas agressivas ou ácidas que dissolvem e carregam os compostos hidratados da pasta de cimento; expansão por ação de águas e solos que contenham ou estejam contaminados com sulfatos, dando origem a reações expansivas e deletérias com a pasta de cimento hidratado; expansão por ação das reações entre os álcalis do cimento e certos agregados reativos; reações deletérias superficiais de certos agregados decorrentes de transformações de produtos ferruginosos presentes na sua constituição mineralógica.

A causa da deterioração de uma estrutura muitas vezes se inicia já na fase de planejamento e vai até sua manutenção inadequada. Também ao longo do tempo, assim como novas construções vão surgindo, vemos novos problemas sendo percebidos. Isto faz com que existam diferentes patologias e como consequência uma variedade de manifestações patológicas (ABNT, 2014). Na maioria dos casos se torna mais viável e necessário recuperar as obras ao invés de demolir e construir novas. É então que surge a importância da ciência que estuda as doenças na construção civil, chamada de patologia.

Patologia, de acordo com os dicionários, é a ciência que estuda a origem, os sintomas e a natureza das doenças. “A engenharia veio utilizar o termo ‘patologia’ para estudar as manifestações, suas origens, seus mecanismos de ocorrência das falhas e seus defeitos que alteram o equilíbrio pré-existente ou idealizado” (SOUZA, 2008, p. 2). É comum dizer que uma patologia será tratada, no entanto tal afirmação não é correta, pois, pela própria origem da palavra, conclui-se que não se trata a patologia em si, mas sim os efeitos causados por ela, que seriam a sua manifestação. Desse modo, patologia estuda as causas da “doença” nas construções, já as manifestações patológicas são as consequências dessa doença.

Segundo Moreira e Ripeer (1998, p. 14), a patologia é uma ciência que está em constante crescimento desde que surgiu dentro da engenharia. Hoje, toda engenharia voltada para a construção civil aborda o estudo das patologias como de fundamental importância para a formação do profissional com o propósito de uma adequada sistematização dos co-

nhecimentos nessa área e seu desenvolvimento, que se faz cada vez mais necessário do ponto de vista econômico, social e histórico (GRANATO, 2002).

É praticamente impossível evitar a degradação das construções ao longo do tempo, pois as patologias são decorrentes de inúmeros fatores como variações de temperatura, reações químicas, vibrações, erosão, entre outros. Por isso é indispensável os procedimentos de fiscalização e manutenção das edificações. No entanto para se ter um correto diagnóstico e uma correta terapia, deve haver uma correta utilização dos termos e interpretação entre quem vai diagnosticar e quem irá executar a manutenção, e isso acontece também por meio do correto uso terminológico.

4. Resultados e discussão

Para a melhor compreensão acerca dos termos relacionados às manifestações patológicas na construção civil, este trabalho propõe algumas definições para termos comuns organizados na forma de um glossário. A elaboração do glossário ocorreu em duas etapas:

a) consulta em dicionários da construção civil e de uso geral, plataforma eletrônica e da literatura com vistas a estabelecer os conceitos normatizados para os termos escolhidos;

b) elaboração do glossário com as definições criadas pelos autores do trabalho a partir do cruzamento das definições obtidas na etapa anterior.

Como os dicionários e literatura da área de construção civil são as fontes onde mais podemos encontrar os termos e suas definições, eles foram a principal referência para as análises e comparações dos termos e seus significados. O *corpus*⁷¹ escolhido para a elaboração do glossário compreende 21 termos que foram divididos em quatro categorias diferentes segundo sua semelhança semântica. Esses termos, ao contrário do que é esperado, não estão dispostos em ordem alfabética, mas agrupados quanto a suas categorias.

Foi considerada também a semelhança de grafia ou de conceito entre alguns termos e termos que definem manifestações patológicas se-

⁷¹ *Corpus* é um termo da pesquisa linguística que denomina o quantitativo e a qualificação de palavras, textos ou registros orais escolhidos para análise em pesquisa. A delimitação do *corpus* é essencial para o procedimento da análise linguística ou literária.

melhantes, de modo que podem vir a causar confusão de significado entre os usuários da língua.

As definições corretas para cada um dos termos foram obtidas na literatura, nas Normas Brasileiras registradas e nos dicionários comuns e especializados, tendo sido observado que não há uma norma unificada que contemple toda a terminologia relacionada às diversas manifestações patológicas. O dicionário Houaiss da língua portuguesa, obra de referência para o uso comum do léxico, é uma fonte acessível a todo o público, para se ter as definições mais utilizadas dos termos em estudo, e também é um dicionário que traz uma vasta quantidade de verbetes, o que facilitou encontrarmos as definições de grande parte dos termos em questão.

Para a comparação das definições foram escolhidos diferentes autores dentro da área da construção civil, pois, uma vez que não se tem uma norma padronizada dos termos referentes às manifestações patológicas nem publicações referentes a este assunto, torna-se inviável utilizarmos somente um autor. Todavia, entre os autores utilizados, temos o renomado engenheiro Luiz Alfredo Falcão Bauer que é uma referência nacional e internacional quanto à divulgação da qualidade e do controle tecnológico na construção civil.

Com o objetivo de facilitar a compreensão da disposição e das associações entre os termos estudados, os resultados estão apresentados na forma de tabela, na qual se encontram agrupadas, de acordo com os critérios apresentados na metodologia, as definições de dois autores (A1, A2) para cada termo, seguidas da definição proposta neste trabalho em negrito (DEF).

Tabela 1: Termos, definições e propostas de definição

TERMOS QUE DEFINEM PROCESSOS DANOSOS À SUPERFÍCIE DE CONCRETOS OU DE MATRIZES CIMENTÍCIAS E MATERIAIS METÁLICOS

Abrasão

TERMO

- | | |
|----|---|
| A1 | Processo mecânico de intemperismo ou arredondamento de superfícies por fricção e impacto com fragmentos ou partículas de rochas em trânsito (HOUAISS, 2007). |
| A2 | Processo que causa desgaste superficial no concreto por esfregamento, enrolamento, escorregamento ou fricção constante (BAUER, 2002, <i>apud</i> LAPA, 2008). |

DEF **Processo que causa o desgaste superficial por atrito constante entre dois corpos duros e/ou ásperos, no estado seco.**

TERMO **Erosão**

A1 Desgaste e/ou arrastamento da superfície da terra pela ação mecânica e química da água corrente, vento, gelo, intemperismo, transporte ou outros agentes geológicos (HOUAISS, 2007).

A2 Entende-se por erosão, o desgaste mecânico provocado pela abrasão superficial de uma substância sólida, líquida ou gasosa (SERRA, 2012).

DEF **Desgaste de uma superfície ocasionado pelo arrastamento e/ou ação química, de material sólido, líquido ou gasoso, em meio líquido.**

TERMO **Cavitação**

A1 Formação de cavidades (bolhas de vapor ou de gás) num líquido por efeito de uma redução da pressão total [pode ocorrer no uso de bombas hidráulicas ou turbinas] (HOUAISS, 2007).

A2 A cavitação é a degradação da superfície do concreto causada pela ruptura ou implosão de bolhas de vapor de água quando a velocidade ou direção do escoamento sofre uma mudança brusca (ANDRADE, 1992 *apud* GUABIROBA, 2012).

DEF **Desgaste de uma superfície ocasionado pelo surgimento de bolhas, causadas por gases, presentes em líquidos em movimento.**

TERMOS QUE DEFINEM PROCESSOS DANOSOS À SUPERFÍCIE DE CONCRETOS OU DE MATRIZES CIMENTÍCIAS E MATERIAIS METÁLICOS

Corrosão

TERMO

A1 Desgaste gradual de um corpo qualquer que sofre uma transformação química e/ou física, proveniente de uma interação com o meio ambiente (HOUAISS, 2007).

A2 A corrosão é a transformação não intencional de um metal, a partir de suas superfícies expostas, em compostos não aderentes, solúveis ou dis-

persáveis no ambiente, em que o metal se encontra. (BAUER, 1994)

DEF **Desgaste lento de um corpo qualquer exposto em um ambiente de temperatura desfavoráveis a ele e com umidade.**

TERMO **Oxidação**

A1 Reação que, envolvendo um elemento químico, ocasiona a perda de elétrons e conseqüentemente aumento de sua carga (HOUAISS, 2007).

A2 Também conhecida como corrosão seca, é uma reação de redução e entende-se por ataque provocado por uma reação química ou eletroquímica, gás-natural, com formação de uma película de óxido (FERREIRA, 2012).

DEF **Reação que causa a corrosão nos metais e por consequência o aparecimento de óxidos, devido ao contato desses metais com o ar e a água.**

TERMO **Ferrugem**

A1 Hidróxido de ferro de cor vermelho alaranjada, produto da corrosão do ferro em presença do oxigênio atmosférico e em meio úmido (HOUAISS, 2007).

A2 Tipo de corrosão aquosa que conduz a formação de óxidos e hidróxidos de ferro de cor avermelhada, pulverulentos e porosos que ocorrem nas condições em que há existência de um eletrólito, diferença de potencial e presença de oxigênio (RUSCH, 1975 *apud* COMIN E ESTACEHEN, 2017).

DEF **Manifestação patológica resultante da corrosão dos metais, em que há o aparecimento de uma espécie de pó (óxidos e hidróxidos de ferro) de cor vermelho alaranjada nas superfícies.**

TERMOS QUE DEFINEM MANIFESTAÇÕES CAUSADAS PELO MEIO E PELO USO INCORRETO DE MATERIAIS

TERMO **Eflorescência**

A1 Qualquer segregação de substâncias solúveis que se depositam na superfície das rochas, por efeito de percolação da água e subsequente evaporação (HOUAISS, 2007).

A2 Produto da lixiviação que interage com o CO₂, presente no ar, e resulta na precipitação de crostas brancas de carbonato de cálcio na superfície

(MEHTA *et al.*, 1994 *apud* LAPA, 2008).

DEF **Manifestação patológica em que há o aparecimento de uma substância, geralmente de cor branca, decorrente de depósitos salinos na superfície de materiais porosos.**

TERMO **Pulverulência**

A1 Estado do que é pulverulento, isto é, cheio ou coberto de poeira ou pó (HOUAISS, 2007).

A2 A pulverulência consiste na patologia em que a superfície se encontra em estado de pó. (UEMOTO, 1998 *apud* FONSECA, 2015).

DEF **Manifestação patológica em que superfícies ficam cobertas de um pó fino devido à reação de alguns componentes dos materiais com a umidade ou devido a porosidade da superfície.**

TERMO **Bolor**

A1 Condição ou aparência do que é velho, retrógrado, ultrapassado (HOUAISS, 2007).

A2 Crescimento de fungos filamentosos sobre um dado substrato (SHIRAKAWA *et al.*, 1995).

DEF **Manifestação patológica em que há o aparecimento de manchas escuras esverdeadas causadas pelo crescimento de uma espécie de fungo devido à presença de umidade excessiva.**

TERMO **Fungo**

A1 Organismos do reino Fungi, heterotróficos, saprófagos ou parasitas, aclorofilados, uni ou pluricelulares, com parede celular de quitina, estrutura principalmente filamentosa e cuja nutrição se dá por absorção (HOUAISS, 2007).

A2 Organismos nucleados que, por não possuírem clorofila, não podem fotossintetizar seu alimento. São organismos heterotróficos, ou seja, necessitam de compostos orgânicos pré-elaborados (SHIRAKAWA *et al.*, 1995).

DEF **Organismo que surge em ambientes úmidos e causa o bolor e o mofo.**

- TERMO Mofo**
- A1 Designação genérica a fungos de vários gêneros, que causam a decomposição de alimentos, frutas e produtos de origem vegetal (HOUAISS, 2007).
- A2 Manchas esverdeadas, avermelhadas ou escuras com possibilidade de desagregação do revestimento (CINCOTTO, 1988 *apud* SILVA, 2007).
- DEF Manifestação patológica causada por fungos em que há o aparecimento de manchas esverdeadas, avermelhadas ou escuras e causa a degradação do substrato em que se encontra, sendo de difícil remoção.**
- TERMO Saponificação**
- A1 Ação ou efeito de saponificar, isto é, transformar-se em sabão, por meio de processos químicos (HOUAISS, 2007).
- A2 Caracteriza-se pela formação de um sabão, ocasionada pela reação da substância alcalina com graxas ou óleos, fazendo com que a tinta perca seu brilho, resistência, obtendo um aspecto pulverulento até se romper do substrato (VERÇOZA, 1991 *apud* CARVALHO, 2016).
- DEF Manifestação patológica cuja característica é o aparecimento de manchas em superfícies pintadas, deixando-as pegajosas e com um aspecto oleoso, devido à formação de um tipo de sabão, pela reação de componentes da tinta com componentes da superfície pintada.**
- TERMO Calcinação**
- A1 Tratamento térmico se sólidos, capaz de promover transformações físico-químicas como a eliminação de substâncias voláteis neles contidas, a produção de óxidos, a pulverização etc. (HOUAISS, 2007).
- A2 Trata-se da formação de finas partículas, semelhantes a um pó esbranquiçado, sobre a superfície pintada exposta ao tempo, causando o desbotamento da cor (POLITO, 2006 *apud* JÚNIOR, 2017).
- DEF Manifestação patológica em superfícies pintadas em que há o aparecimento de manchas esbranquiçadas ou foscas e a deterioração da pintura que como consequência causa o aparecimento de um pó fino (pulverulência).**

TERMOS QUE DEFINEM OUTRAS MANIFESTAÇÕES SEMELHANTES ENTRE SI

TERMO	Fissura
A1	Pequena abertura longitudinal como: fenda, rachadura, sulco (HOUAISS, 2007).
A2	Seccionamento na superfície ou em toda seção transversal de um componente, com abertura capilar, provocado por tensões normais ou tangenciais (ABNT NBR 15575-2:2013).
DEF	Abertura estreita (capilar), alongada e superficial, com espessura de no máximo 0,5 mm, que causa apenas um dano estético ao material.
TERMO	Trinca
A1	Qualquer abertura estreita; fresta, greta, rachadura (HOUAISS, 2007).
A2	Expressão coloquial qualitativa aplicável a fissura com abertura igual ou maior a 0,6 mm (ABNT NBR 15575-2:2013).
DEF	Abertura estreita e alongada, com espessura entre 0,6 mm e 1,5 mm, em que há a possibilidade de passagem de luz, água e vento, causando problemas de infiltração no material.
TERMO	Fenda
A1	Abertura estreita e alongada surgida acidentalmente ou feita de maneira proposital; rachadura, fissura, ranhura. Qualquer abertura estreita que permita a passagem de luz e ar; fresta, fisga, frincha, greta (HOUAISS, 2007).
A2	Fenda é uma abertura expressiva que aparece na superfície de qualquer material sólido, proveniente de acentuada ruptura de sua massa, com espessura superior a 1,5 mm (ZUCHETTI, 2015 <i>apud</i> VITÓRIO, 2003, p. 25).
DEF	Abertura expressiva com espessura superior a 1,5 mm, através da qual é possível enxergar, causando problemas na estrutura do material.
TERMO	Greta

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- A1 Rachadura estreita resultante da dilatação dos corpos sob efeito do calor (HOUAISS, 2007).
- A2 O “gretamento” constitui-se de uma série de aberturas inferiores a 1 mm e que ocorrem na superfície esmaltada das placas [cerâmicas], dando a ela uma aparência de teia de aranha. (ROSCOE, 2008, p.60)
- DEF Série de pequenas fissuras interligadas caracterizada por uma aparência de teia de aranha.**
- TERMO Retração**
- A1 Diminuição do volume de um corpo em decorrência de processos físicos e/ou físico-químicos (HOUAISS, 2007).
- A2 Fenômeno físico que ocorre com os materiais de base cimentícia, no qual o volume ocupado pelo material no estado plástico diminui de acordo com as condições de umidade do sistema e a evolução da matriz do cimento (SCARTEZINI, 2002 *apud* CARVALHO, 2016).
- DEF Processo de diminuição do volume de um corpo por acomodação.**
- TERMO Desagregação**
- A1 Separação de algo em partes; divisão, desunião, fragmentação. Decomposição de um corpo em suas partes constitutivas (HOUAISS, 2007).
- A2 Perda de continuidade da argamassa de emboço. Esfarelamento da argamassa pode ser uma de suas manifestações, devido à elevada pulverulência. Sua ocorrência pode ser por causa do baixo teor de aglomerante, excesso de elementos finos na areia, aplicação de cal na argamassa que não esteja completamente hidratada, ou dissolução de sais (ANTUNES, 2010 *apud* CARVALHO, 2016).
- DEF Separação em fragmentos das partes de um material.**
- TERMO Destacamento**
- A1 Ato ou efeito de destacar, isto é, tornar-se desunido; separar-se, desligar-se, apartar-se (HOUAISS, 2007).
- A2 Os destacamentos são uma perda de aderência entre o suporte e o revestimento (CHAVES, 2009).
- DEF Manifestação patológica causada pela perda de aderência entre as partes que constituem um sistema de revestimento, ocasionando a**

separação total entre elas.

TERMO **Desplacamento**

A1 ---

A2 O deslocamento é marcado pela ruptura entre o substrato e o revestimento de argamassa, que engloba o emboço e o reboco. Quando submetidas a ensaios de percussão, as placas apresentam som cavo e, dependendo do mecanismo atuante, podem ter aspecto endurecido ou quebradiço (BAUER, 2008).

DEF **Separação em placas das partes que compõem o material de uma superfície.**

Fonte: Elaborada pelos autores

Nas principais normas disponíveis para o setor da construção civil, nota-se que são citados os termos das manifestações, mas não se tem o conceito deles, o que pode dificultar a compreensão da norma.

Para alguns termos, obtivemos diferentes definições, como no caso do termo “trinca”, em que alguns artigos e dicionários o termo é considerado como sinônimo de “fissura” e em outros artigos é tratado como uma manifestação semelhante à fissura porém com alguns critérios que as diferenciam. Também foi possível observar alguns termos mais complexos, tanto na escrita como na sua definição, como por exemplo, os termos “saponificação”, “pulverulência” e “eflorescência”, que exigem um maior grau de conhecimento para o entendimento de sua definição, mas que não causam confusão no seu uso, provavelmente pela sua especificidade.

Há comumente uma confusão entre a manifestação patológica e o agente causador, o que se tentou esclarecer. Alguns termos, na verdade, não se referem às manifestações propriamente, mas aos processos que causam as patologias, como “abrasão”, “erosão”, “cavitação”, “corrosão” e “oxidação”. Neste grupo, o único termo de fato relacionado a uma manifestação patológica é “ferrugem”. No grupo seguinte, o termo “fungo” também não designa uma manifestação, mas o agente causador de vários dos demais fenômenos listados. No último grupo também há a ocorrência de “retração”, um processo que pode ocasionar algumas das manifesta-

ções mencionadas. Procurou-se evidenciar essa diferença na descrição dos termos, cuja definição está marcada como algo relacionado a “manifestação” ou “processo”. Isso facilita tanto a compreensão acerca dos termos quanto a caracterização de cada um deles.

Há a ocorrência de apenas um termo não dicionarizado (deslocamento), mas não se verificou dificuldade quanto ao seu uso, uma vez que os autores pesquisados não demonstram conflito quanto à sua utilização.

As novas definições propostas têm o objetivo de tornar mais fácil a compreensão dos termos, permitindo uma diferenciação mais clara entre eles. Isso facilita a compreensão desses termos para estudantes, por exemplo, que não estão familiarizados com as noções de processo e manifestação. No caso dos profissionais, estas especificações também permitem uma melhor padronização no uso dos termos, amenizando a incidência de ambiguidades ou mal-entendidos em publicações acadêmicas ou em manuais.

5. Considerações finais

Este trabalho foi realizado com o intuito de compreender as definições de manifestações patológicas na construção civil e tentar estabelecer parâmetros para que se possa identificar se os termos estão sendo utilizados de maneira correta e de acordo com suas definições encontradas na literatura.

A primeira etapa da pesquisa mostrou que a inexistência de uma sistematização e normatização quanto ao uso dos termos relacionados às manifestações patológicas pode ser um fator determinante para evitar os equívocos que possam ser causados na detecção e classificação dessas manifestações.

Na segunda etapa, propusemos uma definição para 21 termos referentes a manifestações patológicas comuns, cujos significados muitas vezes são confundidos pelos usuários. Essas definições buscaram um elemento conciliatório com vistas a evitar duplicidade, ambiguidade ou prejuízos a serem causados pela variação linguística (regional ou social). Observou-se que, apesar de a proposta inicial do trabalho contemplar apenas as manifestações patológicas, diversos termos pesquisados denotam, na verdade, os agentes causadores das patologias.

Para trabalhos futuros, sugerimos a verificação de uso desses termos na literatura, em artigos especializados, para que se observe a recorrência no uso e a consequente validade das definições propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6118:2014: Projeto de Estruturas de Concreto – Procedimento. Rio de Janeiro, 2014.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15575-2:2013: Edificações habitacionais – Desempenho Parte 2: Requisitos para os sistemas estruturais. Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, J. J. O. *Durabilidade das estruturas de concreto armado: análise das manifestações patológicas nas estruturas no estado de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BARROS, Lúcia Almeida. Aspectos epistemológicos e perspectivas científicas da terminologia. In: *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 2, 2006, p. 22-6

BAUER, L. A. Falcão. *Materiais de construção*, vol. 1. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CABRÉ, Maria Teresa. La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. In: *Ciência da Informação*. v. 24, n. 3, 1995.

CARVALHO, Z. L. *Levantamento de manifestações patológicas de edificações do Patrimônio Cultural do Município de Alegrete-RS*. 2016.108p. Trabalho de Conclusão de Curso, (Graduação em Engenharia Civil), Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Alegrete, 2016.

CHAVES, A. M. V. A. *Patologia e Reabilitação de Revestimentos de Fachadas*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2009.

COMIN, K. W; ESTACECHEN, T. A. Causas e alternativas de reparo da corrosão em armaduras para concreto armado. In: *Revista CONSTRUIDO*, Belo Horizonte, v. 9, Ed. Esp. de Patologia, p. 36-47, jul. – dez., 2017.

COUTO, Sandra L. do. *A definição terminológica: problemas teóricos e práticos encontrados na construção de um glossário no domínio da corrosão*. Dissertação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2003.

Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/19409/2/6518TM01P000081688.pdf>>. Acesso em: 20 out 2017.

CRUZ, Cleide Lemes da Silva. *(Re) Aplicação do Constructo de Faulstich*: Regras de formação das Unidades Terminológicas Complexas na área da Engenharia Civil. Tese (doutorado) – UnB, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

DIAS, C. A. Terminologia: conceitos e aplicações. In: *Ci. Inf. Brasília*, vol. 29, n. 1, p. 90-92, jan./abr. 2000.

FAULSTICH, E. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. In: *Trad Term*, 7, p. 11-40, 2001.

FERREIRA, Leonardo de Almeida. Patologia estrutural – corrosão. In: *Revista online IPOG Especialize*, Rio de Janeiro, julho de 2012. Disponível em: <<https://www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?arquivo=leonardo-de-almeida-ferreira-15137618.pdf>>. Acesso em: 21 Set 2018.

FONSECA, Lucas Silva. Manifestações patológicas existentes em construções populares do programa cheque moradia. In: *Revista online IPOG Especialize*, Goiania, Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?arquivo=lucas-silva-fonseca-1917956.pdf>>. Acesso em: 21 Set 2018.

GRANATO, José Eduardo. Patologia das construções. *Online*. 2015. Disponível em: <<https://www.aea.com.br/blog/patologias-nas-construcoes/>>. Acesso em: 14 dez 2017.

GUABIROBA, R. T. *Patologias em canais de drenagem em concreto – Estudo de caso de BH*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Construção Civil), Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JÚNIOR, G. J. F. *Patologias em revestimentos de fachadas – Diagnóstico, prevenção e causas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

KEMERLING, G. Philosophy Pages. *On line*. Disponível em: <<http://www.philosophypages.com>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

KRIEGER, M. G. Terminologia: uma entrevista com Maria da Graça Krieger. In: *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011.

LAPA, J. S. Patologia, recuperação e reparo das estruturas de concreto. *Online*. 2008. Disponível em: <<http://www.cecc.eng.ufmg.br/trabalhos/pg1/>>. Acesso em: 20 Set 2018.

LIMA, V.; SANTOS. C. Introdução à Terminologia. *Online*. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1687234>>. Acesso em: 15 dez 2017.

NASCIMENTO, C. O. Análise das manifestações patológicas nas estruturas de concreto do campus Goiabeiras da UFES. In: *Especialize – Revista OnLine IPOG*. – Goiânia – Edição n. 10 Vol. 01/2015 dezembro/2015. p. 1-23.

NASCIMENTO, T.; GOMES, B. Proposição de recuperação das manifestações patológicas presentes numa estação de bombeamento situada na cidade de Igreja Nova-AL. In: *Seminário de Patologia e Recuperação Estrutural*, 01, 2016, Recife. Anais. Universidade de Pernambuco, 2016.

PAVEL, S. NOLET, D. *Manual de terminologia*. Trad. de Enilde Fauslich. 2002. Trad. de: *Handbook offerterminology*. Disponível em: <<https://linguisticadocumentaria.files.wordpress.com/2011/03/pavel-terminologia.pdf>>. Acesso em: 10 Dez 2017.

PONTES, A. L. Terminologia científica: o que é e como se faz. In: *Revista de Letras*, vol. 19. n. 1-2, 1997.

ROSCOE, M. T. *Patologias em revestimento cerâmico de fachada*. 2008. Monografia (Especialização em Construção Civil) – Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SAGER, J. C. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1998.

SHIRAKAWA, M. A.; MONTEIRO, A. B. B.; SELMO, S. M. S.; CIN-COTTO, M. A. Identificação de fungos em revestimentos de argamassa com bolor evidente. In: *Simpósio Brasileiro de Tecnologia de Argamassas*. Goiânia, 1995.

SILVA, H. P. F. *et al*. Glossário de terminologias da área da construção civil: um recorte. In: *Profiscientia*: periódico multidisciplinar do IFMT.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

v.9 (2004). Disponível em: <www.profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/article/.../41/42>. Acesso em: 14 dez 18.

SERRA, Armindo H. G. Ferreira. *Análise de patologias em estruturas construídas em ambiente marítimo*. Mestrado Integrado em Engenharia Civil, 2009/2010. Departamento de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2009.

SILVA, A. F. *Manifestações patológicas em fachadas com revestimentos argamassados*. Estudo de caso em edifícios em Florianópolis. Florianópolis, 2007.

SOUZA, V. C.; RIPPER, T. *Patologia, recuperação e reforço de estruturas de concreto*. São Paulo: Pini, 1998.

TAVARES, F. M. Dicionário da construção civil ou “glossário da construção civil / arquitetura”. Adaptado por Eng. André Costa, 2000. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br>>. Acesso em: 25 Set 2018.

ZUCHETTI, P. A. B. *Patologias da construção civil: investigação patológica em edifício corporativo de administração pública no vale do Taquari-RS*. Lajeado, 2015.

METONÍMIA E METÁFORA COMO RECURSOS PARA O EXERCÍCIO DA CRIATIVIDADE EM CAMPANHAS CONTRA A IMPORTUNAÇÃO SEXUAL

Aline Salucci Nunes (UERJ)
alinesalucci@yahoo.com.br

RESUMO

No presente estudo, partimos de uma perspectiva sociocultural de cognição e de linguagem (TOMASELLO, 2003; 2009) e da Teoria da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2010) para apresentamos uma análise dos recursos metafóricos e metonímicos em dois anúncios de uma campanha contra o assédio no transporte público, no intuito de investigar como essas manifestações linguísticas se relacionam com a criatividade nesses contextos. Através da investigação, foi possível perceber que os recursos metafóricos e metonímicos não aparecem como atos criativos isolados, mas como soluções para amarrar os conceitos construídos discursivamente, além de contribuírem para reforçar e desafiar ideologias.

Palavras-chave

Criatividade. Metonímia. Metáfora conceptual.

1. Introdução

Devido ao fato de nascermos em um contexto sociocultural e de sermos capazes de compreender as intencionalidades por trás das ações (TOMASELLO, 2003), desenvolvemos formas de representações simbólicas únicas capazes de abarcar o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Cole e Wertsh (1996, p. 251), ao tratarem das diferenças entre os estudos de Piaget e Vygotsky, no que diz respeito à relevância da cultura no desenvolvimento cognitivo, apontam para a importância dos produtos culturais acumulados das gerações anteriores no desenvolvimento do indivíduo em sua interação com o mundo.

É a participação no mundo social que, segundo Winsler (2002), organiza, torna possível e atribui significado às nossas experiências. Através da convivência com nossos pares em nosso meio social ao longo de nossas vidas, coconstruímos artefatos, como a linguagem, por exemplo, que são, ao mesmo tempo, produtos culturais e mediadores da nossa vivência social (TOMASELLO, 2003), os quais, além de ampliarem nosso saber sobre o mundo, possibilitam a transformação ou a criação de novos artefatos.

Em artigo publicado pela revista *Veredas*, em 2002, Luiz Antônio Marcuschi parte da ideia de que a “a linguagem é uma forma de cognição

sócio-histórica e de caráter eminentemente criativo” para defendê-la como um sistema simbólico que nos permite “dizer criativamente o mundo” (MARCUSCHI, 2002, p. 44). Marcuschi afirma que a língua não tem um sistema semântico imanente, e os sentidos atribuídos às palavras se constroem nas atividades interativas em situações sociocomunicativas. O processo de significação é, portanto, possibilitado pelas interações sociais no contexto histórico-cultural, e é na interação entre a estrutura da linguagem e estrutura da sociedade que, segundo Jones (2016, p. 8), a criatividade se torna possível.

Sob essa ótica, entendemos que a criatividade é uma qualidade inata para todos os seres humanos, que pode manifestar-se em todos os tipos de discurso (HIDALGO-DOWNING, 2016, p. 108), não estando associada apenas, como muitos podem pensar, a um talento individual revelado em atividades artísticas. Nossa compreensão de criatividade anfêmera abrange o uso de metáforas e metonímias que nos permitem utilizar cenários já existentes ou familiares (HIDALGO-DOWNING, 2016) para falar sobre as coisas do mundo de maneiras novas e inusitadas.

No intuito de observar como a criatividade se manifesta na cotidianidade, neste artigo, empreenderemos uma análise dos recursos metafóricos e metonímicos em anúncios que promovem uma campanha social. Começamos, porém, mostrando os construtos teóricos que embasaram nossa análise.

2. *Cognição, linguagem e cultura: três conceitos que se entrelaçam*

Buscando preencher as lacunas na história da evolução da espécie humana, Tomasello (2003) propõe que a cognição humana é um produto que deriva de uma base biológica comum a outras espécies e de um processo de evolução cultural (ÁLLAN; SOUZA, 2009, p. 166). Nesse sentido, assim como outras espécies, temos a habilidade sociocognitiva que nos permite transmitir habilidades e conhecimentos que fazem parte de nossa cultura a novos membros, no entanto, apenas as tradições culturais humanas envolvem produtos culturais que são acumulados e modificados ao longo da evolução histórica, promovendo o que Tomasello (2003; 2009) chama de “catraca cultural”.

Além dessa exclusiva característica de evolução cultural cumulativa, a espécie humana também é a única a criar instituições sociais, ou seja, “conjuntos de práticas comportamentais governadas por vários tipos de normas e regras mutuamente reconhecidas” (TOMASELLO, 2009, p.

XI). Essas instituições pressupõem acordos cooperativos que se tornam possíveis graças ao processo de intencionalidade compartilhada, isto é, a capacidade de se envolver em cenas de atenção conjunta e em empreendimentos cooperativos (TOMASELLO, 2009).

Desse modo, a capacidade dos seres humanos de compreenderem seus pares como agentes intencionais iguais a eles mesmos e, portanto, envolverem-se numa aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003, p. 8), permitiu o desenvolvimento de três diferentes tipos de aprendizagem, a saber, por imitação, por instrução e por colaboração. Isso significa que podemos aprender através do outro sem precisar que sejamos ensinados.

A linguagem natural é vista por Tomasello como “uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades comunicativas preexistentes” (TOMASELLO, 2003, p. 132) e que incorpora uma infinidade de formas de construir intersubjetivamente sentidos para o mundo. As atividades linguísticas, portanto, assim como sugere Marcuschi (2002), não são de processamento, mas de construção do conhecimento.

É olhando para as atividades de construção que, de acordo com Marcuschi, podemos enxergar mais claramente como as propriedades cognitivas emergem nas práticas sociais “e assim captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais tão complexas como as metáforas, as metonímias” (MARCUSCHI, 2002, p. 45), por exemplo.

Marcuschi (2002) comunga com a ideia apresentada em Tomasello (2003) de que o conhecimento se constrói nas interações sociais, em atividades linguísticas situadas mediadas por um repertório simbólico. Em decorrência dessas interações, nossas habilidades sociocognitivas podem sofrer alterações que nos possibilitem “novas formas de interação cultural, que por sua vez, retroagem sobre essas habilidades modificando-as, e assim por diante” (ÁLLAN; SOUZA, 2009, p. 166). Diante disso, é possível entender que a linguagem é “constitutiva de nosso conhecimento” (MARCUSCHI, 2002, p. 46) e que “toda produção de significação está ligada a uma atividade coletivamente conduzida” (MARCUSCHI, 2007, p. 85). Por essa ótica, as significações variam de acordo com contextos específicos e objetivos específicos, uma vez que “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos” (MARCUSCHI, 2007, p. 126), ou seja, comunicar o mundo é uma atividade sociocognitiva sistemática.

Baseado na proposta de Facounier e Turner (2002), Marcuschi (2007) afirma que:

[...] a produção de significações resulta de mesclagens conceituais e não de identificações factuais. As coisas mundanas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. As coisas ditas discursivamente são construídas e a maioria dos nossos referenciais são “objetos do discurso” [...] Toda nossa expressão do mundo é uma articulação inferencial na base de categorias ou conceitos. (MARCUSCHI, 2007 p. 89)

A partir dessa perspectiva, entendemos que as relações de sentido estabelecidas na interação são possíveis graças às associações conceituais construídas discursivamente, de modo que conceitos diferentes possam parecer semelhantes em um determinado contexto, uma vez que “o processo de conceituação envolve a metáfora, a metonímia e a imaginação em geral” (SAMPAIO, 2006, p.9). Desse modo, para investigarmos o funcionamento da linguagem, precisamos considerar, além do contexto mais imediato, as práticas culturais e sociais nas quais se inserem os agentes da produção.

Considerando que buscamos investigar a manifestação da criatividade na análise dos recursos metafóricos e metonímicos em textos de campanhas sociais, apresentamos abaixo os conceitos teóricos com os quais trabalharemos.

3. *Metáfora, metonímia e criatividade*

Partindo da ideia de que o significado é construído na e através da linguagem e está relacionado à maneira como nós interagimos com o mundo, a forma como dizemos e entendemos as coisas do mundo pode ser apoiado em conhecimentos sobre outras coisas. De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual, assim são construídas as metáforas (HIDALGO-DOWNING, 2016).

Segundo Kövecses (2010), expressões metafóricas são manifestações linguísticas de metáforas conceptuais, que, por sua vez, podem ser definidas como o fenômeno pelo qual entendemos um domínio conceptual – isto é, uma organização coerente da experiência, dos conhecimentos construídos – em termos de outro domínio conceptual.

Para fins de exemplificação, na frase “Ela não chegará a lugar algum na vida.”, temos uma expressão metafórica construída pela metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM. Kövecses (2010) explica que, no caso desse exemplo, utilizamos nosso conhecimento

sobre viagem – origem – percurso – destino – para falar sobre/entender vida.

Nos estudos sobre metáfora conceptual, o domínio conceptual que se pretende entender por meio de outro é chamado de domínio alvo e o domínio conceptual usado para entender o domínio alvo chama-se domínio fonte. No caso descrito acima, por exemplo, VIDA é o alvo, enquanto VIAGEM é o domínio fonte.

As metáforas conceptuais são identificadas na análise das expressões metafóricas, como ensina Kövecses (2010). Para isso, deve-se, primeiro, determinar as unidades lexicais do texto e, sem deixar de considerar o que vem antes e o que vem depois, comparar o significado mais básico de cada uma com seu significado contextual. O significado mais básico, no caso da identificação de metáforas conceptuais, não é o frequentemente atribuído a uma unidade lexical, e sim o mais concreto, relacionado à ação corporal, mais preciso e historicamente mais antigo (KÖVECSES, 2010). No caso de, no contexto do texto analisado, o significado diferir do significado mais básico que a unidade lexical apresenta em outros contextos, mas puder ser compreendido em comparação a ele, a unidade lexical é metafórica.

Para demonstrar como esse processo acontece na prática, Kövecses (2010) apresenta o exemplo da frase “Ele está sem direção na vida.”, como parte de um discurso sobre a vida de alguém. As unidades lexicais são: ele, está, sem, direção, na, vida. O exame dos significados contextuais nos leva a: ele = pessoa do sexo masculino mencionado previamente no texto; está = “existe”; sem = não tem algo; direção = comportamento ou atitude, a maneira como alguém se comporta; na = estado; vida = estado em que se está vivo. A palavra “direção”, fora do contexto da frase apresentada, tem um significado mais básico, que é o caminho pelo qual alguém se move. Percebemos que os significados são contrastantes, mas podem ser entendidos ao compararmos um com o outro. Sendo assim, a palavra direção, em “Ele está sem direção na vida”, constitui uma expressão metafórica, que aponta para a metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM, através da qual o domínio alvo VIDA é entendido nos termos do domínio fonte VIAGEM.

A teoria da metáfora conceptual também abarca o estudo da metonímia. Apesar da relação de proximidade que tendem a exibir, os fenômenos são bem diferentes. “Enquanto a metáfora envolve o mapeamento de características de dois domínios diferentes, a metonímia é des-

crita como um processo no qual o mapeamento acontece no mesmo domínio” (HIDALGO-DOWNING, 2016, p. 111).

Em seu livro *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*, Jeannette Littlemore (2015) define metonímia como “uma figura de linguagem e do pensamento na qual uma entidade é usada para se referir a outra ou, em termos da linguística cognitiva, ‘fornecer acesso’ a outra entidade com a qual se relaciona de alguma forma” (LITTLEMORE, 2015, p. 4).

O pensamento metonímico representa uma economia da memória de trabalho, uma vez torna gerenciável uma grande quantidade de informação disponível sobre o mundo, podendo ser percebido nos traços que deixa na linguagem e em outras formas de expressão (LITTLEMORE, 2015, p. 4). A metonímia nos permite acessar uma parte sem precisar acessar o todo e, a partir daí, fazer as inferências necessárias para o processo de construção da significação, uma vez que é impossível acessar a totalidade do conhecimento que temos de um determinado conceito de uma só vez. Assim, geralmente focalizamos um aspecto mais saliente, para usar como um ponto de acesso a todo conceito.

Na perspectiva da linguística cognitiva, a metonímia é o processo pelo qual uma entidade conceptual, denominada veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceptual, denominada alvo, com o mesmo modelo cognitivo idealizado (MCI), que “engloba o conhecimento cultural que as pessoas têm, não sendo restritos ao mundo real”, além de “visões intersubjetivas das pessoas de um conceito particular” (LITTLEMORE, 2015, p. 10).

Na figura abaixo, apresentamos uma adaptação da proposta de Littlemore (2015) para uma possibilidade de MCI para “carros”.

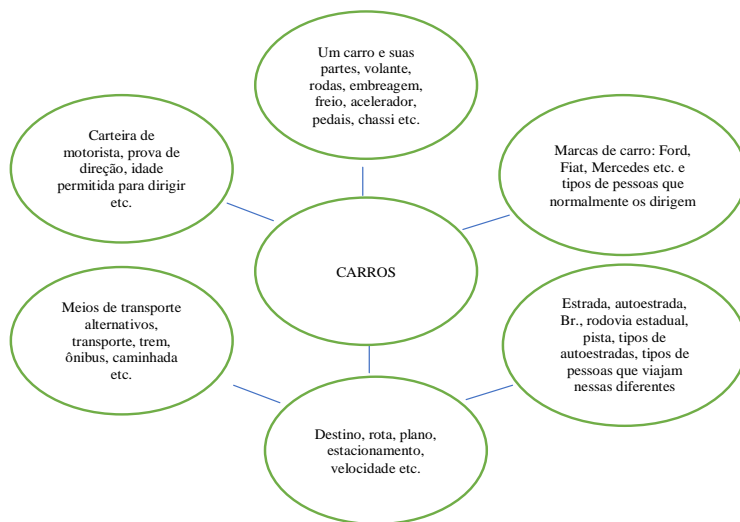


Figura 1. Um possível MCI para “carros” - adaptado de Littlemore (2015, p. 11).

A partir de um aspecto pertencente ao MCI para “carros”, podemos acessar outro e construir metonímias como “Ele dormiu no volante.”, em que a expressão “no volante” aparece como uma abreviação metonímica para “enquanto dirigia” (LITTLEMORE, 2015, p. 11).

No intuito de ilustrar os diferentes tipos de metonímia, Littlemore (2015) apresenta a taxonomia hierárquica proposta por Radden e Kövecses (1999), que se divide em duas categorias mais abrangentes: TODO E PARTE e PARTE E PARTE.

De acordo com Littlemore (2015), vinte e um tipo de metonímias TODO E PARTE foram identificadas por Radden e Kovecs (1999) em seis MCI que envolvem: entidades físicas (uma parte da entidade representa toda ela ou vice-versa), escalas (fim da escala refere-se à escala inteira), constituição (o material com o qual um objeto é feito, por exemplo, é usado para se referir ao próprio objeto), eventos (parte de um evento representa todo o evento), membro de uma categoria (um membro representa a categoria como um todo), propriedade de uma categoria (uma propriedade mais saliente da categoria refere-se à categoria como um todo).

Com relação às metonímias PARTE E PARTE, dez MCI dão origem a quarenta e três tipos de metonímias que envolvem: ação (um objeto usado na ação, por exemplo, representa a própria ação), percepção (uma entidade real pode ser usada para representar uma experiência emocional ou física daquela entidade), causa (a causa representa o efeito e vice-versa), produção (o produtor de um objeto é usado para representar o objeto), controle (o controlador de uma entidade ou grupo de pessoas é usado como referência à entidade ou às pessoas), posse (o objeto é usado para representar a pessoa que possui o objeto), contenção (o continente representa o conteúdo ou vice-versa), signo (a palavra representa o conceito que ela expressa) e modificação de forma (a forma modificada de uma palavra representa a palavra em si).

As figuras abaixo são uma tentativa de adaptação de uma visão geral do modelo taxonômico proposto por Radden e Kövecses (1999) apresentada por Littlemore (2015). Informamos que, no intuito de facilitar a compreensão em língua portuguesa, os exemplos foram adaptados ou substituídos por novos.

CATEGORIA	MCI	EXEMPLO
Metonímias TODO E PARTE	entidade	PARTE PELO TODO: Vivemos sob o mesmo <i>teto</i> .
	escala	FIM PELA ESCALA INTEIRA: <i>Jovens e velhos</i> .
	constituição	MATERIAL PELO OBJETO: Usou todo o <i>ouro</i> que tinha.
	evento	PARTE PELO EVENTO INTEIRO: Os noivos <i>subirão ao altar</i> .
	Membro e	CATEGORIA PELO MEMBRO DA CATEGORIA: Quer uma <i>bebida</i> ?
	Propriedade de e	PROPRIEDADE SALIENTE PELA CATEGORIA: Os meninos precisam de mais <i>músculos</i> .

CATEGORIA	MCI	EXEMPLO
Metonímias PARTE E PARTE	ação	TEMPO PELA AÇÃO: Eles <i>veranearam</i> em Arraial.
	percepção	COISA PERCEBIDA PELA PERCEPÇÃO: A <i>cabeça</i> não está bem.
	causa	EFEITO PELA CAUSA: Ele já tem os <i>cabelos brancos</i> .
	produção	PRODUTOR PELO PRODUTO: Ele comprou um <i>Picasso</i> .
	controle	CONTROLADOR PELO CONTROLADO: <i>Bush</i> bombardeia Irã.
	posse	POSSUIDO PELO POSSUIDOR: Ele se casou com o dinheiro.
	contenção	CONTINENTE PELO CONTEÚDO: Já bebeu três <i>garrafas</i> .
	local	LUGAR PELOS HABITANTES: O <i>país</i> passa fome.
	Signo e referência	PALAVRAS PELOS CONCEITOS QUE EXPRESSAM (sem exemplos)
	modificação	FORMA MODIFICADA PELA FORMA ORIGINAL: <i>BLZ</i>

Figura 2. Visão geral do modelo taxonômico de Radden e Kövecses (1999) – adaptado de Littlemore (2015).

Além de classificar os tipos de metonímias, Radden e Kövecse (1999) também se preocuparam em estabelecer os princípios que determinam a escolha de um veículo em vez de outro na metonímia, a saber, o princípio da experiência humana – nossas interações no dia a dia –; o princípio da seletividade perceptual – coisas que somos mais propensos a notar, por conta da forma como nosso cérebro trabalha –; o princípio das preferências culturais, coisas que aprendemos a observar por conta da cultura na qual estamos inseridos –; o princípio comunicativo – relacionado à necessidade de se fazer claro e relevante – e o princípio da substituição – que visa alcançar um efeito retórico particular (LITTLEMORE, 2015, p. 36).

De acordo com Littlemore (2015, p. 36), muitos desses princípios correspondem às experiências das pessoas no dia a dia, o que reforça uma premissa da linguística cognitiva que temos enfatizado neste traba-

lho de que “a linguagem é reflexão e produto das nossas interações cotidianas com o mundo”.

Nosso interesse pela metáfora e pela metonímia, neste estudo que pretende investigar a criatividade, está relacionado com o potencial desses recursos para a atualização de expressões e criação de novos significados.

Existem muitas possibilidades de conceber criatividade, que variam conforme as especificidades das disciplinas ou correntes do pensamento que estejam abordando o assunto. Para nossos propósitos nesta pesquisa, trabalharemos com a noção de criatividade de Sternberg (1999), encontrada no texto de Hidalgo-Downing (2016, p.108), que a define como “a habilidade de produzir um trabalho que é ao mesmo tempo novo (original, inesperado) e apropriado (adaptável conforme a restrição imposta pela tarefa).

Para sabermos que a criatividade ocorreu, segundo Jones (2016, p. 3), precisamos olhar para o produto. No caso deste trabalho, o corpus é constituído por anúncios de uma campanha contra assédio sexual no transporte público. Tendo em vista que toda significação é situada e fundamentada na cultura e nas práticas sociais nas quais nos inserimos, antes de iniciarmos a análise, abordaremos questões referentes ao assédio sexual.

4. Tem outro nome, mas é assédio: a recém-criminalizada importunação sexual

A importunação sexual é descrita na lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018 como “praticar contra alguém e sem sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (Art. 215-A). A lei, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ministro Dias Toffoli, presidente do Supremo Tribunal Federal, exercendo de forma interina a Presidência da República, prevê a pena de 1 a 5 anos de prisão para quem praticar o crime, que antes era considerado contravenção, com pena de multa para o contraventor. O assédio sexual, por sua vez, é tipificado pela lei nº 10.224, de 2001, como “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.” (Art. 126-A), com pena de 1 a 2 anos de detenção.

Mesmo sendo legalmente tratadas como ações distintas, na cultura popular, importunação sexual também é conhecida como assédio e continua sendo chamada assim em campanhas contra essa prática, mesmo após sua tipificação. Os casos mais comuns e que, segundo uma reportagem publicada no site G1, em 04 de março de 2019, reforçaram a urgência de aprovação da lei, são os abusos sofridos por mulheres em transportes coletivos, como os repetidos episódios de homens que se masturbaram e ejacularam em mulheres dentro do ônibus.

Um caso como esse, em novembro de 2017, na cidade de Petrópolis, levou a Companhia Petropolitana de Trânsito e Transportes (CPTrans) e o Sindicato das Empresas de Transportes rodoviários de Petrópolis (Setranspetro) a lançarem a campanha “Meu corpo não é público”. Os objetivos, de acordo com notícia publicada no portal eletrônico da cidade, eram inibir o assediador e incentivar a denúncia dessas atitudes.

No intuito de analisarmos como o discurso da campanha foi construído, selecionamos dois anúncios: um com enfoque no abusador e outro direcionado à vítima ou testemunha.

5. *Análise dos dados*

O debate sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres no meio social ganha cada vez mais espaço nas mídias digitais e deixa em voga o conflito de gênero decorrente da relação desigual de poder.

A maneira como, em nossa cultura, os papéis sociais e os comportamentos sexuais masculinos e femininos foram se delineando, terminou por convencionar, no senso comum, que cabe ao homem fazer as investidas sexuais, sendo elas correspondidas ou não, e à mulher “fazer-se de difícil” (FUKUDA, 2012). Casos em que a mulher assume o papel ativo no jogo da conquista, comumente são reprovados pela sociedade. Desse modo,

[...] o comportamento sexual masculino raramente é questionado, pelo contrário, o comportamento de “predador sexual” é percebido e interpretado como manifestação de “virilidade”, e uma qualidade positiva e afirmativa de sua masculinidade, enquanto que o comportamento sexual feminino esperado é o de submissão. (FUKUDA, 2012, s/p)

Essas noções são importantes para a análise dos anúncios abaixo.

Anúncio 1. #meu corpo não é público: inibindo o assédio.



Figura 3. Anúncio da campanha para incentivar denúncias contra assédio no transporte público em Petrópolis. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/impressao/noticias/item/7672>. Último acesso em 05 de mar. de 2019.

O anúncio possui uma forma retangular dividida verticalmente em duas partes iguais. Na metade da esquerda aparece o recorte de uma fotografia do que aparenta ser uma figura masculina, com mãos algemadas nas costas, na altura do quadril, com a sobreposição das frases: “não passe do ponto” – na parte superior – e “assédio sexual no transporte público dá cadeia” – na parte inferior. Na outra metade, sobre o fundo preto lê-se de cima para baixo o slogan da campanha “#meucorponãoé público”, seguido da advertência: “assédio sexual é crime” e da orientação: “se você for vítima ou vir alguém sendo assediado ligue 190 denuncie!”. Centralizados, na parte inferior desse lado do anúncio, aparecem os emblemas da prefeitura de Petrópolis, da CPTrans e do Setranspetro.

Por se tratar de uma campanha lançada por rodoviários, a expressão “não passe do ponto”, traz à tona o contexto de transporte público, em que ponto se refere à parada de ônibus. Nesse contexto, “ponto” representa uma metonímia que se insere no modelo taxonômico de Radden e Kövecses (1999), na categoria “parte e parte”, dentro do MCI de local (LOCAL PELO EVENTO QUE NELE ACONTECE: LUGAR DESTINADO À PARADA DE ÔNIBUS PELO DESEMBARQUE DO PASSAGEIRO NO LOCAL DE DESTINO). Nesse caso, o princípio determinante para a escolha do veículo foi o da experiência humana, que leva em conta nossas interações cotidianas.

A imagem da alga em destaque envolvendo as mãos evoca o MCI de prisão e representa uma metonímia que se encaixa na categoria “todo e parte”, dentro do MCI de eventos (SUB-EVENTO PELO EVENTO: SER ALGEMADO POR SER PRESO). A combinação da imagem com texto parece ter como objetivo deixar evidente a consequência da ação que se deseja evitar. A criatividade se manifesta no uso metonímico da imagem

das mãos algemadas como potencializador do sentido de encarceramento, já que, em situações efetivas de prisão, o objeto só é usado em casos cujos detidos ofereçam resistência ou risco de fuga. Isso nos leva a crer que o princípio da preferência cultural foi o que determinou a escolha do veículo, uma vez que a cultura na qual estamos inseridos nos ensina que algema é um símbolo para prisão.

A metáfora CRIME É PASSAR DO PONTO, evocada pela combinação do texto inicial com a imagem, a princípio, pode não provocar o efeito esperado. No entanto, após a leitura da última frase desse fragmento do cartaz, “assédio sexual no transporte público dá cadeia”, destacada em vermelho, pode ser atualizada. A expressão assédio sexual, que vigora para importunação sexual, permite que a expressão passar do ponto seja entendida como “ultrapassar os limites permitidos por alguém”, que, nesse caso, está utilizando o transporte público. Desse modo, os produtores do cartaz encontram uma maneira criativa de incorporar ao discurso aspectos relacionados à experiência de quem é usuário do transporte coletivo, que entende os transtornos que envolvem “passar do ponto”.

Na última construção observamos que a expressão “dá cadeia”, escolhida pelo princípio comunicativo – por se tratar de uma expressão mais forte e sucinta do que “resulta na prisão do assediador, por exemplo –, representa metonimicamente o evento de ser aprisionado por um crime, sendo tipificada como SUB-EVENTO PELO EVENTO, dentro do MCI de evento; além de “transporte público”, determinada pelo princípio da experiência humana, na categoria todo e parte, no MCI de categoria e membro (CATEGORIA PELO MEMBRO DA CATEGORIA: TRANSPORTE PÚBLICO POR ÔNIBUS – no caso específico desse anúncio) e, ainda, “assédio sexual”, que, em nosso entendimento, pode estar inserido no MCI de signo e referência (PALAVRAS PELO CONCEITO QUE ELAS REPRESENTAM: ASSÉDIO SEXUAL PELA DEFINIÇÃO LEGAL DE IMPORTUNAÇÃO SEXUAL – considerando seu entendimento no senso comum), também sendo determinada pelo princípio comunicativo. Acreditamos que, nesses dois últimos, os veículos foram determinados pelo princípio da experiência humana.

A breve discussão acerca dos comportamentos sexuais masculino e feminino na sociedade, que inicia essa seção, nos permite refletir sobre um aspecto salientado no cartaz. Tendo em conta as ideias apresentadas, pensar no abusador como uma figura masculina pode ser um movimento natural, mesmo que não haja diferenciação de gênero do agressor nas leis citadas acima. Esse pensamento se concretiza na imagem, que mostra parte de um tipo físico e de roupas tipicamente masculinos no anúncio

direcionado ao assediador e, como veremos abaixo, parte de um tipo físico aparentemente feminino no anúncio direcionado à vítima ou testemunha. Desse modo, entendemos que duas outras metáforas são construídas a partir da interação imagem e discurso, em que os domínios alvo assediador e vítima de assédio sexual são entendidos nos termos do domínio fonte homem e mulher: ASSEDIADOR É HOMEM e VÍTIMA DE ASSÉDIO SEXUAL É MULHER.

Anúncio 2: # meu corpo não é público: denunciando o assédio.



Figura 4. Anúncio da campanha para incentivar denúncias contra assédio no transporte público em Petrópolis. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/7672>. Último acesso em 05 de mar. de 2019.

O segundo anúncio se diferencia do primeiro apenas na primeira parte, em que a imagem representa a boca aberta do que aparenta ser uma figura feminina no fundo, com a frase sobreposta: em caso de abuso – escrito em letras vermelhas – não se cale – escrito em letras brancas.

Na primeira parte da frase: “em caso de abuso”, acreditamos que por englobar o sentido de sexual, a palavra abuso é um recurso metonímico, inserido no MCI de signo e referência (PALAVRAS PELO CONCEITO QUE ELAS REPRESENTAM: ABUSO PELA DEFINIÇÃO LEGAL DE IMPORTUNAÇÃO SEXUAL), assim como a expressão assédio sexual, no anúncio anterior, e que o princípio que determinou a escolha do veículo foi o comunicativo, relacionado à necessidade de se fazer claro e relevante.

Na outra parte da frase: “não se cale”, a forma verbal “se cale” funciona metonimicamente como “deixe de denunciar”. Desse modo, na categoria parte e parte, dentro de MCI de ação, tipificamos essa metonímia como (AÇÃO QUE VIABILIZA A AÇÃO PELA AÇÃO: CALAR-SE POR DEIXAR DE DENUNCIAR O CRIME OU AGRESSOR), também tendo sua escolha determinada pelo princípio comunicativo.

A imagem da boca aberta com uma expressão enérgica evoca o MCI de denúncia e representa uma metonímia que se encaixa na categoria “todo e parte”, dentro do MCI de eventos (SUB-EVENTO PELO EVENTO: ABRIR A BOCA POR DENUNCIAR). A combinação da imagem com texto parece ter como objetivo deixar evidente a atitude que deve ser tomada pela vítima ou testemunha diante da situação.

A metáfora DENUNCIAR É ABRIR A BOCA, que nasce da combinação do texto com a imagem, pretende reforçar o foco do anúncio, que é incentivar que pessoas que sofrem importunação sexual denunciem os abusadores. A criatividade é manifestada na maneira como imagem e texto sucinto ao serem combinados conseguem construir um discurso de renitência.

A segunda parte do anúncio, idêntica nos dois casos, contém a *hashtag* #meucorponãoépúblico, que além de indexar um tópico nas redes sociais ou servir de hiperlink para que outras pessoas tenham acessos a conteúdos sobre esse assunto, ainda funciona como uma mensagem de empoderamento. Ao incorporarem o discurso, mulheres e outras pessoas vulneráveis ao assédio podem se sentir mais confiantes para trocarem uma posição de submissão por uma de emancipação e liberdade sexual, acarretando numa postura combativa diante de investidas abusivas.

Nessa frase, a palavra “meu” representa metonimicamente a categoria de pessoas suscetíveis ao crime, sendo tipificada como MEMBRO DE UMA CATEGORIA PELA CATEGORIA, dentro do MCI de categoria e membro. Acreditamos que a palavra “corpo” pode ser considerada uma metonímia, na categoria todo e parte, dentro MCI de parte e todo, uma vez que, a noção de importunação sexual não está relacionada apenas ao aspecto físico. A violência, seja física ou verbal, pode ser “uma forma de imposição, de restabelecer a dominação” (FUKUDA, 2012, s/p.), afetando também o estado mental da vítima. Por último, a palavra “público”, no sentido de uso compartilhado, é um recurso criativo para a inserir a expressão no contexto do transporte coletivo rodoviário. Ao analisarmos as metonímias que compõem essa expressão, entendemos que as três escolhas linguísticas, ou seja, os três veículos podem ter tido sua escolha determinada pelo princípio comunicativo, devido à necessidade de se construir um texto claro, relevante e de impacto, já que se trata de uma espécie de slogan para a campanha.

6. Considerações finais

No decorrer do artigo, procuramos abordar a construção do conhecimento como decorrência da nossa inserção sociocognitiva e da nossa atuação intersubjetiva no mundo.

Nesse sentido, a linguagem é tratada como uma forma de cognição sócio-histórica, como um sistema simbólico produto e mediador da nossa vivência social.

Sob essa ótica, entendemos que os modos de agir por meio da linguagem podem ser pistas para a criatividade na medida em que as pessoas fazem uso dos recursos semióticos disponíveis e os modificam e os recontextualizam.

No discurso cotidiano, a criatividade emerge na forma como os sujeitos enxergam as limitações impostas pela situação discursiva e, a partir delas, criam novos propiciamentos que os permitam alcançar espaços inusitados.

Olhamos, então, para a metáfora e para a metonímia como recursos para o exercício da criatividade em dois anúncios de uma campanha contra o assédio no transporte público.

A análise revelou que os recursos metafóricos e metonímicos não aparecem como atos criativos isolados, mas como soluções para amarrar os conceitos construídos discursivamente, além de contribuir para reforçar e desafiar ideologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa. O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2009, vol. 25 n. 2, p. 161-8. 2009.

COLE, Michael; WERTSCH, James. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vigotsky. In: *Human Development*. 39: p. 250-6. 1996.

FUKUDA, Raquel Franzan. *Assédio sexual: uma releitura a partir das relações de gênero. Simbiótica*. UFES, v. ún., n. 1.

HIDALGO-DOWNING, Laura. Metaphor and metonymy. In: JONES, Rodney H. (Org.). *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p. 107-28

JONES, Rodney H. Introduction. In: JONES, Rodney H. (Org.). *The Routledge handbook of language and creativity*. New York: Routledge, 2016. p.1-24

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor*. New York, New York: Oxford University Press, 2010.

LITTLEMORE, Jeannette. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: *Veredas*, Juiz de Fora, V. 6, n. 1. p. 43-62. 2002.

SAMPAIO, Thaís Fernandes. O pensamento não é uma coisa à toa. Uma reflexão sobre a concepção de mente que subjaz à Linguística Cognitiva Contemporânea. In: *Gatilho*. Juiz de Fora, ano II, v. 3, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/artigo_thais_fernandes.pdf>. Acesso em mar. 2019.

TOMASELLO, Michael. *Why we cooperate*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. De Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINSLER, Adam. The socialization of cognitive development. In: *Social Development*. 11: 302-5. 2002.

MULHERES NO PAPEL: APRESENTAÇÃO INICIAL DE UM PROJETO DE PESQUISA

Luzia Gabriela Manso Vieira (UNIGRANRIO)

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação busca apresentar os primeiros resultados da pesquisa “As mulheres no papel: os diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso e a imprensa”. Trata-se de um projeto de Iniciação Científica, que tem por objetivo realizar uma pesquisa exploratória sobre as escritoras Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso e ainda sobre o papel da mulher nas décadas de 1950 e 1960 na imprensa brasileira. Pretende ainda traçar um breve panorama das escritas de si, principalmente memórias e diários; analisar trechos dos diários de Ruth Bueno e Maria Lucia Cardoso; realizar pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes e no *Google Acadêmico* dos materiais acadêmicos escritos sobre essas autoras.

Palavras-chave:

Imprensa. Mulher. Escritas de si.

1. Introdução

Este texto apresenta os resultados iniciais da pesquisa “As mulheres no papel: os diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso e a imprensa”, relacionada aos projetos realizados pela orientadora sobre diários nos últimos três anos. No primeiro, agraciado com bolsa de Jovem Cientista do Nosso Estado, da Faperj, analisamos os diários de Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Harry Laus. No segundo, desenvolvido com bolsa de produtividade da Funadesp / Unigranrio, o foco foram os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus.

Agora, o objetivo é nos dedicarmos à análise dos diários de duas escritoras: Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso. Pouco conhecidas do grande público – e até da academia –, estas escritoras trouxeram uma importante contribuição à literatura brasileira. Além disso, os diários dessas escritoras trazem um pouco do contexto de sua época. Nesse sentido, cabe nos referirmos a Lejeune (2014), para o qual o diário é uma tentativa de apreensão de um tempo em movimento, que ficará registrado para sempre. Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso escrevem suas memórias por volta dos anos 1950 / 1960. Lilian de Lacerda (2003, p. 40) aponta para o fato de que “é no contexto dos anos 1960 que a escrita autobiográfica ganha evidência, ou seja, é nesse período que o mercado editorial em

vários países do mundo passa a publicar registros pessoais de grupos minoritários (ao menos do ponto de vista de prestígio social), como negros, mulheres, homossexuais, prisioneiros, camponeses e outros”.

Além de analisarmos os diários, buscaremos ainda tentar perceber como a condição da mulher é tratada na imprensa naquela época.

Em primeiro lugar, explicitaremos os objetivos e metodologia da pesquisa. Em seguida, faremos um breve histórico sobre a relação das mulheres com a imprensa no Brasil, além de algumas considerações sobre estas na imprensa. Por fim, apresentaremos os resultados parciais do projeto.

2. *Objetivos e metodologia*

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a condição da mulher aparece nos diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso e também como ela é retratada pela imprensa brasileira, notadamente do Rio de Janeiro.

Em relação aos objetivos específicos, pretendemos traçar um breve panorama da mulher na imprensa; Analisar aspectos da escrita diarística; Analisar trechos dos diários de Ruth Bueno e Maria Lucia Cardoso; Pesquisar no acervo dos jornais *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil* – disponíveis na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional – como a mulher era retratada pela imprensa carioca e como as escritoras Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso apareciam nesses jornais; pesquisar no banco de teses e dissertações da Capes e no *Google Acadêmico* os materiais acadêmicos escritos sobre essas escritoras; Compartilhar os resultados da pesquisa no site *escritasdesi.literaturaecomunicacao.com*.

No que diz respeito à metodologia, esta é teórica, analítica e comparativa. Inicialmente, foi realizada leitura de textos teóricos sobre escrita autobiográfica e gênero. Em seguida, trechos dos diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso também foram lidos. O passo seguinte foi a investigação no acervo dos jornais *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil* – disponíveis na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Serão inseridas as seguintes palavras-chaves: “condição da mulher”; “Ruth Bueno” e “Maria Helena Cardoso”.

Por fim, ainda será realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes e no *Google Acadêmico* sobre os materiais acadê-

micos escritos sobre essas escritoras. Os resultados da pesquisa serão divulgados no site *escritasdesi.literaturaecomunicacao.com*.

3. A mulher na imprensa brasileira

A imprensa feminina surgiu no Brasil apenas no século XIX. Até então, não havia sequer imprensa, que passou a existir com a chegada da família real portuguesa. A chegada de D. João VI e sua corte iniciou um processo de transformação na sociedade brasileira. Essa vinda da corte portuguesa trouxe a europeização da moda e dos costumes que alteraram os gostos de certas categorias de mulheres brasileiras. Com a maior participação feminina na vida social das cidades, a moda passou a ter importância.

Nessa época, a única maneira de conhecer as últimas “tendências” de Paris, por exemplo, era através de figurinos importados, depois substituídos pela publicação aqui de jornais e revistas que reproduziam os modelos em gravuras. Em consequência, nascia um mercado de leitoras.

A imprensa destinada ao público feminino dividia sua atenção entre a moda e a literatura e, com o passar de tempo, novos assuntos foram sendo inseridos, como cuidados com a casa, culinária, beleza e saúde. Os enfoques das matérias acompanharam as mudanças do meio, mas os temas são os mesmos até hoje.

O ano de 1838 marcou no Brasil o começo do folhetim. O folhetim fez sua estreia no *Jornal do Comércio* com a publicação do romance *O capitão Paulo*, de Alexandre Dumas, traduzido do francês. A literatura servia como um complemento à moda e vice-versa, principalmente em publicações que ofereciam essas duas atrações sob forma de coleção. Um exemplo de revista feita para colecionar foi A Estação.

A imprensa dedicada às mulheres do século XIX teve grande importância na formação de uma literatura feminina no Brasil. A mulher brasileira leitora de folhetins, teve importante papel na formação do romance brasileiro. À medida que elas divulgaram o novo gênero.

A verdade é que a imprensa feminina foi responsável por difundir a moda, assim como por disseminar os romances. Por outro lado, ajudou a difundir um novo tipo de comportamento em que a mulher era incentivada a elevar o nível de suas aspirações, aprendendo a importância da educação e do autodesenvolvimento.

Para Buitoni (2009, p.47) a imprensa brasileira do século XIX, foi marcada por uma divisão que criou duas direções bem definidas em relação ao discurso. Uma, tradicional, que exalta a vida doméstica e se mostra contra a liberdade de ação fora do lar; outra chamada por ela de progressista, que ao contrário se apoia na importância da educação como a única possibilidade de a mulher conquistar seus direitos.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, as reivindicações esfriaram, fazendo com que o movimento também esfriasse e os periódicos feministas não conseguissem se manter, mas esse fato não diminui a importância dessa imprensa feminina naquele momento da sociedade Brasileira.

No início do século XX, a fotografia se tornou a “queridinha” da imprensa brasileira e nessa época o segmento feminino escolhia a revista como seu principal veículo. Com o progresso da indústria gráfica, as revistas começaram a aprimorar o aspecto visual. Vieram as gravuras, as ilustrações e finalmente a fotografia. A imprensa feminina viu no formato a melhor representação de si mesma. E a imprensa feminina nasceu e cresceu através da difusão da moda e do aperfeiçoamento da fotografia.

No entanto as revistas de moda foram cada vez mais se ligando ao consumo, pois sempre mostravam o que estava “em alta” e faziam com as mulheres desejassem o que estava sendo mostrado ali, porém o que é apresentado nas revistas é uma realidade criada para parecer algo real e criar o desejo do consumo.

No início dos anos 40, inspiradas pelo jornalismo americano, que estava se expandindo, as revistas femininas brasileiras traziam reportagens sobre moda e beleza eram ilustradas com fotos de artistas estrangeiras de cinema, que logo se tornavam um modelo a se seguir.

Influenciada pelo cinema norte-americano, surge a fotonovela no Brasil. As revistas de fotonovela e as que exploraram o amor romântico tinham a característica de fornecer inúmeras receitas de conquista, pois apesar da temática das histórias incluir a mulher que trabalha, assim como uma série de vivências urbanas, essas acabavam se tornando meros detalhes girando em torno do grande tema unificador: o amor.

Segundo Pinsky (2014), as revistas femininas procuravam apresentar o estereótipo das moças de família. Naquela época, as mulheres deveriam se casar virgem, não trabalhar e dedicar-se somente à família. As moças que, de alguma forma, fugiam desse padrão, eram consideradas levianas.

No início dos anos 60, a mulher brasileira já havia sido introduzida na sociedade de consumo e começava a questionar seu papel na sociedade como um todo. Mergulhada em padrões de beleza, status e consumo que os meios de comunicação difundiram pelo mundo todo. Foi-se criando e moldando cada vez mais um ideal de beleza jovem a ser seguido e cultuado. As revistas femininas traziam cada vez mais anúncios, provando a capacidade compradora de suas leitoras.

Nos anos 80, as mulheres começaram a ver os resultados das reivindicações feministas iniciadas dez anos antes. O mercado de trabalho estava se abrindo mais e mais para a mão de obra feminina; as mulheres avançavam cada vez mais nos bancos universitários e a economia doméstica dominava os assuntos femininos.

De certa maneira, a imprensa feminina sempre recebeu críticas por ser despolitizada ou antipolítica, na medida em que, para alguns autores, ela “evita a polêmica e foge de um posicionamento direto”. Era acusada de incentivar o individualismo e de transferir a solução dos problemas da esfera pública para a privada.

No entanto, assuntos polêmicos, como gravidez adolescente, aborto, drogas e prevenção à DSTs não deixaram de ser tratados nessa época pela imprensa feminina. Mas a verdade é que eles foram discutidos principalmente em um segmento mais voltado ao público jovem e adolescente.

Na década de 90, a Aids ganhava destaque nas publicações destinadas às mulheres e meninas, não sem motivo – a opressão imposta à mulher que no final do século XX, ainda não se sentia confiante para falar de sexo com o parceiro, acabou por transformá-las em grupo de risco.

A imprensa feminina entrou o século XXI sem muitas mudanças. A transformação sofrida pela imagem da mulher nas revistas femininas não chega a atingir as camadas mais profundas e elas agora são independentes financeiramente, mas continuam dependentes do olhar masculino.

4. Resultados parciais da pesquisa

A pesquisa ainda está em andamento. Foram feitas leituras preliminares dos diários de Ruth Bueno e Maria Lúcia Cardoso. O livro *Diário das máscaras*, de Ruth Bueno, por enquanto, foi analisado mais detidamente. Paralelamente, foi realizada pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

A expressão “Condição da mulher” e os nomes de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso foram pesquisados nos jornais *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil* nas décadas de 1950 e 1960.

Ao inserir a expressão “condição da mulher” no jornal *Correio da Manhã*, aparecem notícias sobre casamento, propagandas de produtos de beleza para mulheres. A figura feminina está relacionada à moda, mas principalmente, subordinada ao marido ou outra figura masculina.

Quando inserimos o nome de Ruth Bueno, não aparece nada específico, o que mostra que a escritora, naquela época, assim como atualmente, era pouco conhecida. Em relação ao nome Maria Helena Cardoso, uma homônima, que foi jogadora de basquete, é constantemente citada.

Cabe ressaltar, entretanto, que o primeiro livro de Maria Helena Cardoso, *Por Onde Andou Meu Coração*, publicado em 1967, ganhou o Prêmio Fernando Chinaglia, oferecido pela União Brasileira de Escritores, e o 10.º Prêmio Jabuti, este na categoria autor estreante.

A pesquisa no *Jornal do Brasil* ainda está em andamento.

No que concerne às leituras da obra de Ruth Bueno, estas mostraram que o diário se constituía num espaço no qual as escritoras expunham seus pensamentos. No caso de Ruth Bueno, a escritora percebia que algumas pessoas a tratavam com reserva pelo fato de ser solteira aos 41 anos, morar sozinha e se sustentar por meio de seu trabalho – Ruth era advogada.

Como a pesquisa nos materiais de imprensa mostrou, as mulheres eram reprimidas e ensinadas a se comportarem de uma determinada maneira: preocupando-se apenas em agradar o marido e cuidar dos filhos; ou, sendo solteiras, a obedecer ao pai e a se preparar para ser um bom partido e, assim, fisgar um esposo. Segundo Pinsky (2014), as mulheres eram vistas como passivas, submissas, frágeis, com menor capacidade de raciocínio e maior emotividade. Eram inferiorizadas e vistas como “sexo frágil”.

Ruth Bueno, entretanto, fugia a esse padrão. Em seu diário, não só revelava seu dia a dia, como falava sobre sua vida sexual, algo totalmente impensável naquele momento, no qual, se a mulher aceitava os estereótipos, estava cumprindo o que esperavam dela, mas se fosse contrariar as expectativas da família e da sociedade, seria considerada leviana e/ou rebelde e subversiva.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nesse sentido, o diário torna-se um espaço que dá à mulher direito à fala, permitindo que ela exponha sua voz, seus pensamentos e posicionamentos em relação ao mundo. Escrever permitia também um autoconhecimento: ao se colocar nas páginas do papel, refletiam sobre suas vidas e podiam se conhecer melhor.

No que diz respeito ao diário de Ruth Bueno, é possível perceber quatro temas principais: saudade, solidão, ousadia e amor. A escritora sempre se refere ao passado de maneira nostálgica. E essa saudade está sempre associada à solidão: ao recordar-se do que passou, sente-se sozinha: “Solidão não é apenas estar só. Muitos estão sós. Poucos em solidão. Solidão tem ares de lembrança e é vizinha da saudade. Gosta do sossego, mas não quer dizer paz. É, de certa forma, o reencontro do eu consigo mesmo” (BUENO, 1966, p. 21).

Constantemente, Ruth parece querer se reencontrar através de suas lembranças. Quer juntar-se à menina que se divertia na fazenda, à jovem que foi sozinha para a Europa e se apaixonou por Paris, à mulher que ama, mas não é correspondida da mesma maneira.

E quando se refere a amores, Ruth Bueno é ousada: aborda a sexualidade abertamente. Um exemplo é quando descreve um orgasmo:

Caminhem tuas mãos sem descanso. Caminhem sobre meu corpo. Rijas, prendem-me os seios, que engrandecem. Teus lábios tocam-nos; tu te fazes manso, para tomá-los de uma vez, um por um, dentro da tua boca. (...) Lábios em meus ombros, pernas nas minhas pernas, corpo no meu corpo, mãos em longo abraço e roçando naqueles outros lábios, escondidos em teus pelos, teu sexo, tão forte e tão belo de amor. Sinto subir o mesmo arrepijo pelas costas, quero sofrer, quero, enfim, não sei mais o que quero e perco a noção do teu abraço, perdendo-me, de enlevo, num grito manso e rouco que tu, só tu, podes e me sabes dar. (BUENO, 1966, p. 116-7)

Como é possível perceber, trata-se de um texto bastante audacioso para aquela época, no qual a escritora revela toda a sua ousadia.

5. Considerações finais

É importante observar que análise dos diários de Ruth Bueno e Maria Helena Cardoso pode contribuir também para que se reflita sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960, foco da pesquisa.

Permitirá também que se compare a condição feminina daquela época a situação da mulher nos dias de hoje. Recentemente, em abril de 2016, reportagem da revista *Veja* publicou matéria sobre a então primeira dama do país, Marcela Temer. O texto era intitulado “Marcela Temer: Bela, recatada e ‘do lar’” e reacendeu o debate sobre a questão das mulheres que decidem ser donas de casa, dedicando-se exclusivamente aos filhos e ao casamento.

No futuro, uma análise mais detida dos materiais coletados – tanto na imprensa (daquela época e de hoje) como nos diários – poderá revelar se algum aspecto das moças de famílias e das levianas permanece nas mulheres de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Ruth. *Diário das máscaras*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

_____. *Cartas para um monge*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

_____. *Em psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de Papel: A representação da Mulher pela Imprensa Feminina Brasileira*. 2. ed. Summus, 2009.

CARDOSO, Maria Helena. *Vida vida*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

_____. *Por onde andou meu coração*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: Bela, recatada e “do lar”. Revista *Veja*, 16 abr. 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>> Acesso em: 11 ago 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos Anos Dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

NARRATIVA E MEMÓRIA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DUQUE DE CAXIAS⁷²

Lucas Fernandes Januário (UNIGRANRIO)

fermandes.lucas.97@gmail.com

Jurema Rosa Lopes Soares (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

“Eu estou aqui hoje para fazer a memória da experiência que para a minha trajetória, no campo da Educação de Jovens e Adultos é uma experiência fundadora que começa e de onde desencadeou uma série de ações no campo da EJA” (Professor R.). Trazemos para a nossa reflexão, fragmentos da narrativa de um membro da equipe, hoje pesquisador, que participou da experiência de alfabetização de jovens e adultos, como monitor, na década de 90. Objetivamos assim, reconstruir as memórias e histórias da educação de jovens e adultos em Duque de Caxias, além disso, levantar questionamentos acerca do silenciamento sobre tal experiência no Município. A experiência a qual nos referimos, no campo da educação popular, trata de ações das Irmãs Italianas, que, ao perceberem, nas comunidades, a necessidade das pessoas em aprender a ler e a escrever, confiaram a quatro jovens monitores o trabalho coletivo quando desenvolveram o processo de alfabetização nas igrejas: Paróquia de Nossa Senhora de Fátima, São Pedro, São Francisco de Assis, Nossa Senhora da Aparecida e Nossa Senhora de Guadalupe, situadas em três comunidades, são elas: Vila Operária, hoje, Parque Felicidade, Beira-Mar e Vila Beira-Mar. Podemos inferir, que as experiências vividas e silenciadas bem como as memórias reconstruídas trazem a marca de ações humanas. O ressurgimento e o reconhecimento de tais experiências, igualmente, aguardam a intervenção das ações humanas.

Palavras-chave:

Alfabetização. Memória coletiva. Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

Este artigo, objetiva reconstruir a memória e história da educação de jovens e adultos em Duque de Caxias, além disso, levantar questionamentos acerca do silenciamento sobre tal experiência no Município. A experiência, a qual nos referimos, é de educação popular, iniciativa das Irmãs Italianas realizada na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias em diferentes comunidades e Igrejas. A ação junto às comunidades e as paróquias foram desenvolvidas com a participação de quatro jovens monitores, que ficaram responsáveis pela experiência com uma finalidade

⁷² Os autores agradecem à FUNADESP pelo incentivo fornecido.

social extremamente relevante, em um contexto social não favorável, a qual as Irmãs Italianas se depararam na realidade vivenciada.

“Eu estou aqui hoje para fazer a memória da experiência que para a minha trajetória, no campo da Educação de Jovens e Adultos é uma experiência fundadora que começa e de onde desencadeou uma série de ações no campo da EJA.” (Professor. R)

Inicialmente indagamos: o que é “fazer memória”? Ainda, o que é uma narrativa? Como se narra às memórias? Existem relações entre narrativa e memória? Segundo Olmos (2003), narrar é o ato de contar histórias que podem ser reais ou não, recordar acontecimentos já vivenciados, relacionando personagens, ações e respeitando noções de tempo e espaço. Em outras palavras: “A narrativa é uma solidificação ou cristalização da experiência, que é “indizível” (QUEIROZ, 1998 *apud* OLMOS, 2003, p. 44)”. A memória, não significa apenas uma mera lembrança, como também uma simples busca em compreender o entendimento acerca do passado. Halbwachs (1990), já havia ressaltado que a memória deve ser interpretada, sobretudo, como um fenômeno social e coletivo, isto é, como algo que pode ser construído coletivamente, sujeito a oscilações, transformações, mutabilidades constantes. Podemos dizer que memória é aquilo que está na mente, aquilo que está ausente e que é vivido no instante da ação.

Com base nos fragmentos da narrativa de um membro da equipe participante da experiência de alfabetização em pauta, organizamos a presente reflexão da seguinte forma: a) o contexto em que a experiência foi realizada; b) o processo de alfabetização de jovens e adultos no âmbito da referida experiência, finalizando pontuamos que as experiências vividas e/ou silenciadas bem como as memórias reconstruídas, torna presente o fenômeno social de ação do ser humano.

2. A experiência das Irmãs Italianas em Duque de Caxias

A experiência, à qual nos referimos, é de educação popular, iniciativa das Irmãs Italianas, realizada na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias nas comunidades da Vila Operária, Beira Mar e Vila Beira-Mar em quatro Igrejas, respectivamente nas paróquias Nossa Senhora de Guadalupe, Nossa Senhora de Aparecida, Nossa Senhora de Fátima, São Pedro e São Francisco de Assis. .

O Professor. R, inicia:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Eu, antes de começar o diálogo, [...] gosto de dizer que essa experiência foi de educação, mais preocupada com alfabetização, com formação dessas pessoas para leitura escrita e que inaugura nessas quatro pessoas, um trabalho na educação de jovens e adultos.”

“Antes de começar o diálogo” nos remete a necessidade do narrador marcar um tempo e uma vivência reconhecida, por ele hoje, como uma experiência “preocupada com alfabetização, com formação dessas pessoas”. Podemos pensar que a preocupação em demarcar a experiência como de “educação” está relacionada ao fato de hoje, reconhecer-se como pesquisador da Educação de Jovens e Adultos.

Os quatro jovens monitores são apresentados do seguinte modo:

“Eu tinha terminado o ensino médio, fiz o técnico em edificações. Era para ser engenheiro, e foi ótimo porque descobri que não era esse o caminho. Sandra já era professora formada. Luciene, eu não sei qual era a formação dela de ensino médio, não era magistério e Regina já era professora do estado já trabalhava com alfabetização.” (Professor. R.)

A preocupação, do narrador, em demarcar a experiência como de educação fica evidenciada diante da apresentação dos monitores, entre os quais destaca que ele “era para ser engenheiro”, mas, reconhece que aquele “não era o caminho”. Reconhecer hoje, não ser o caminho, nos parecer ser um ponto de vista do narrador diante do lugar e das relações que ocupa, atualmente, em outros espaços.

É importante destacar que a época da experiência foi no auge da Teoria da Libertação liderada pelo Bispo Dom Mauro Morelli com ideias progressistas envolvidos com movimentos sociais, com as pastorais sociais e que muitos jovens estavam envolvidos.

“Então, o que para nós era um envolvimento na igreja, eu hoje vejo que esse momento foi muito formador na nossa vida, porque a gente desenvolvia um trabalho educativo, participávamos de grupos, liderava os grupos, estávamos envolvidos com as pastorais, com a formação das pessoas. [...] Era importante para as pessoas e para nossa formação também.” (Professor R.)

“O que para nós era um envolvimento na igreja” nos remete a imagem de um espaço coletivo de formação, por isso talvez o narrador destaque que “hoje vejo que esse momento foi muito formador na nossa vida”. Podemos inferir que o referido espaço, foi de formação do grupo envolvido na experiência, uma vez que, criou a proximidade dos sujeitos no mesmo espaço. No dizer de Halbwachs (1990), é sobre o nosso espaço que o pensamento deve fixar para que reapareçam as lembranças.

3. *O processo de alfabetização de jovens e adultos*

A alfabetização de jovens e adultos nos leva a pensar e a repensar como concebê-la enquanto processo. Segundo Soares (2011), a alfabetização vem sendo debatida em dois sentidos: no primeiro é pensada como processo de aquisição da língua (oral e escrita). No segundo sentido, a alfabetização é concebida como processo de desenvolvimento da língua. Este último sentido, conforme a autora, nunca é interrompida. É um processo permanente que se estende por toda a vida.

Prossegue afirmando Soares (2011) que os verbos ler e escrever, em nossa língua, tem impulsionado o debate sobre alfabetização reduzindo seu significado a *aquisição* de habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Sinaliza Soares (2011) outro significado de alfabetização voltado para o aspecto social. Assim é possível compreender que a alfabetização está voltada para a compreensão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Da ampliação do conceito de alfabetização e em razão de necessidades sociais e políticas ao longo do século XX surge o conceito de letramento. É letrado aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade de língua é necessária (SOARES, 2011).

Considerando a experiência em pauta desenvolvida nos anos 90 podemos relacionar o processo de alfabetização ao auge do construtivismo, conforme destaca o Professor R. “foi uma época do auge do construtivismo e a gente brinca, até hoje, que o Estado dormiu tradicional e acordou construtivista”.

Entendemos o construtivismo como uma corrente teórica que defende um sujeito ativo no processo de criação e modificação das representações dos objetos de conhecimento. Os professores inseridos na experiência teriam que adaptar a esse momento de transição do estado e da sociedade como todo. Segundo, o Professor R, ele não tinha experiência em alfabetização, mas contava com a Regina, professora da rede estadual:

“Então, as próprias professoras estaduais e a Regina era uma dela, estavam no processo de transição de um aprendizado dessa ideia de construtivismo, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, tem que fazer desse jeito, alfabetiza com o texto, não é o texto, não é a palavra, não é mais a sílaba. Então, era um período de muita incerteza, mesmo por parte de quem estava na rede, quem já tinha experiência. E eu estava aprendendo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

com essa pessoa que estava nesse momento de transição. [...] e aos poucos eu ia pegando o meu jeito.” (Professor R)

Com o construtivismo, essa experiência possibilitou, de fato a esse monitor, diversas aprendizagens na caminhada no campo da EJA, pois segundo o mesmo, existiam bastantes métodos que ele intuitivamente, julga hoje, como fatos interessantes.

Sobre a turma, o Professor R, destaca:

Eu tive uma turma em que a maior parte era de mulheres, era uma turma com vinte e uns três homens. Todos migrantes, maior parte do nordeste, também tinha pessoas de Minas e Espírito Santo.” (Professor R.)

Apreendendo o contexto dos alunos, o Professor R. busca em sua memória e narra à experiência com a letra da música Asa Branca, de autoria do Luiz Gonzaga:

“Eu lembro que levei a música inteira em uma folha de papel, um para cada um. Eles não sabiam ler, mas eu entreguei o papel com a letra mesmo assim, levei o rádio de minha casa, com minha fita cassete, coloquei a música três vezes, a qual era uma música que todos conheciam. Lembro-me de observar que eles iam acompanhando, não sabiam ler, mas eles estavam acompanhando com o ouvido, cantando e olhavam para o papel, exatamente onde estava cada letra.” (Professor R.)

Esse método busca romper a ideia abstrata que temos acerca das letras, exclusivamente quando estamos no início da etapa de alfabetização. Portanto, a comparação dos símbolos linguísticos, com as palavras cantadas na música, por ser uma canção muito conhecida na época pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, contribuiu para construção de significância e compreensão do objeto de estudo, de uma forma mais palpável. Além disso, essa experiência não proporcionou apenas uma compreensão, tendo como finalidade a alfabetização. Ela propiciou também, em algumas pessoas, um sentimento de identificação, no caso pela origem dos alunos nordestinos, através de lembranças construídas em outro grupo social e em outro momento:

“Ai a gente ouviu sem o papel e depois começou a conversar sobre o que dizia e qual era o sentido da letra da música. E era muito interessante, porque eu me lembro de uma aluna, chamada Maria da Cruz, se não me engano, ela começa a chorar no momento que estávamos discutindo isso. Primeiro uma pergunta: “o que significa?”; “quando o ver dos seus olhos se espalhar na plantação?”. Ela não entendia e os outros alunos começam a explicar o sentido poético do texto. E ela disse assim: – “professor, eu fui uma rosinha”. O meu marido, deixou-me no Rio Grande do Norte e veio para o Rio de Janeiro, ficou alguns anos aqui e eu fiquei lá com os filhos, sozinha. Depois ele foi me buscar, após uns anos, quando ele já tinha arrumado a vida aqui.” (Professor.R)

“Ao ouvir e conversar sobre o sentido da letra [...] a aluna começou a chorar” a estratégia do professor, provavelmente, possibilitou a aluna a refletir sobre sua própria vida e visualizar uma complexidade de figuras que talvez, durante algum tempo, representou abandono e amargura. Sentimentos positivos recuperados quando já “tinha arrumado a vida aqui”. Pollack (1992) sublinha que a memória é constituída por sentimentos de identidade, tanto individual, como também, socialmente. Esses sentimentos são extremamente importantes para a continuidade e coerência da reconstrução de si, tanto de uma pessoa, como de um grupo.

4. *Considerações finais*

A memória tem sua origem na configuração dos diversos grupos com os quais nos ligamos. As experiências vividas e/ou silenciadas bem como as memórias reconstruídas, torna presente o fenômeno social de ação do ser humano. O ressurgimento e o reconhecimento de tais experiências, igualmente, aguardam a intervenção das ações humanas. Podemos afirmar que a experiência das Irmãs Italianas em Duque de Caxias contribuiu com a formação dos participantes e possibilitou a criação de uma comunidade afetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Fernando. O que é construtivismo?. In; *Revista de Educação*. AEC, Brasília-DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.
- OLMOS, J. R. D. A relação entre narração e memória como possibilidade metodológica na constituição da história da psicologia no Brasil. In: *Memorandum*, Belo Horizonte. UFMG; Ribeirão Preto. USP, v. 4; Abr./2003.
- POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Vol. 5, n. 10, p. 200-12, 1992.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.

**NARRATIVA, MEMÓRIA SOCIAL E COLETIVA:
O RECONHECIMENTO SOCIAL NA REDESCOBERTA DA
COMUNIDADE PESQUEIRA TRADICIONAL**

Manuela Chagas Manhães (CNEC)
manuelacmanhaes@hotmail.com

RESUMO:

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo de socialização há a narrativa. A narrativa permite a relação dialógica e a interação social. Logo, consideramos a como grande instrumento de integração entre os membros da comunidade, por meio de suas lembranças, de seus recortes, de suas vivências. Estas podem ser ressignificadas, a partir de representações, que são redefinidas pelo narrador, da mesma forma que é feito pelo receptor. É uma relação dialógica, na qual a inferência de sentidos e representações individuais, mas que transitam nos elementos que constituem a memória social e coletiva, por pertencerem à historicidade da própria comunidade. Logo, percebemos a memória com um papel catalisador entre os indivíduos e uma fonte de imagens, objetos e significações que serão inspiradores, descritos e captados pelos sujeitos sociais que convivem e compartilham de tais elementos estruturais significantes. Segundo REUTER (2002) há vozes nas narrativas, pois ao narrar estaremos contando histórias, fatos, com diferentes perspectivas, já que há percepção de diferentes modos e que trazem distintas significações. O fato é que a narrativa torna-se uma maneira de contar histórias que trazem memórias individuais que corresponderão às formas de interpretar fatos do passado no presente e sua relação direta. Funciona de maneira simbólica diante de sua própria construção. Esta, por sua vez, tem elementos objetivos e subjetivos, encarnando denominadores comuns dos diversos envolvidos, e por isso, tais elementos, podem ser considerados parte integrante da vida social nas comunidades tradicionais.

Palavras-chave:

Narrativa. Rememoração. Comunidade tradicional.

1. Introdução:

É fato que as comunidades tradicionais para serem reconhecidas como tais e terem como pleitear seu reconhecimento social na dimensão societária é de suma importância a autodefinição (autoidentificação) de seus membros para que exista no cotidiano o sentido de comunidade tradicional pesqueira. Assim, o eixo norteador seria a atividade socioeconômica que permite a construção de diversos elementos socioculturais, papéis sociais, representações sociais, ou seja, elementos culturais materiais e imateriais que são formadores do modo de vida.

Ou seja, tais elementos são apreendidos e permitem que o sujeito social possa identificar-se em si mesmo, se identificando com os demais

membros, dando sentido a sua significação e sua representação no meio social. É preciso levantar suas expressões, alguns de seus principais elementos traduzindo seus significados históricos, sociológicos, antropológicos e filosóficos neste contexto. Este último, por sua vez, é composto por inúmeras histórias narradas, cantadas, desenhadas e pintadas, trabalhos artesanais que mediam o estar no mundo, seu modo de vida cultural e econômico.

Desse modo, tais elementos culturais materiais e imateriais compõem a sua identidade cultural enquanto comunidade e podem favorecer a existência do turismo cultural nessa região, contribuindo para existência do reconhecimento social na dimensão comunitária.

Beger & Luckmann (1985, p. 228) salientam que a identidade é um elemento chave da realidade social subjetiva também, e como toda realidade subjetiva guarda uma relação dialética com a sociedade. A identidade é formada através de processos sociais. Uma vez formada, é mantida, modificada ou tem uma nova remodelagem provocada pelas relações sociais. Assim, Beger & Luckmann (1985) afirmam que:

A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais *toutcourt*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva. (BEGER; LUCKMANN, 1985, p. 230)

Desse modo, é perceptível que a identidade do sujeito social seja consideravelmente delineada, no sentido de representar a realidade objetiva na qual está localizada, em nosso caso específico, na comunidade pesqueira tradicional, de Arraial do Cabo, na região dos Lagos.

Desse modo, consideramos que este sujeito social passa a ser definido pela cultura e pelo grupo de que é membro, se identificando com seus pares pelo sentimento de pertencimento, favorecendo a existência e a perpetuação do grupo em si por meio de sua narratividade e, consequentemente, da memória social e coletiva. Isso fortalece não só a sua historicidade, mas a relação direta com a sociedade e a realidade social em que está inserida, buscando mediar novas reivindicações e processos sociais no espaço público, como o reconhecimento social na dimensão societária no contexto de justiça social como equidade.

2. Reconhecimento social segundo Axel Honneth

Segundo Honneth (2009) há uma divisão na definição do reconhecimento social que num primeiro instante o indivíduo tem o primeiro

estar no mundo, correspondendo ao encontro com o outro numa ordem afetiva. Esse primeiro momento o sujeito social, enquanto indivíduo é reconhecido por suas necessidades e desejos e possui valor único diante dos outros. Nas palavras de Ribeiro (2016, p. 395): “Aqui os vínculos afetivos são fortes. É o lugar propício para o fortalecimento da autoconfiança, tão necessária na vida pessoal em sociedade”. São nos contatos ditos como informais, que encontramos a pessoalidade a subjetividade.

Dessa forma, é perceptível que os vínculos afetivos são de suma relevância para constituição da autoconfiança do indivíduo. Além disso, esse primeiro estar no mundo, por meio dos vínculos afetivos, é considerado o ponto inicial para o segundo momento de sociabilidade na relação comunitária. Essa por sua vez, é intermediada por um acervo simbólico e material compartilhados na relação dialógica, favorecendo então, a constituição do sentimento de pertencimento entre os indivíduos da comunidade. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016) afirma:

As relações pessoais são o estofa e o início das relações comunitárias Eu-Nós. A formação da comunidade de reconhecimento acontece em muitas esferas da vida social, família, escola, clubes, igrejas, comunidades por afinidade, partidos políticos, organizações não governamentais, etc. Neste momento o indivíduo é reconhecido como uma pessoa de capacidades e de discernimento moral. É o lugar de reconhecer, em si mesmo e no outro, sua dignidade e respeito próprios. É a partir do respeito moral que a integridade social ganha forças e caminha rumo a consensos mais específicos ou amplos. (RIBEIRO, 2016, p. 395)

Apenas quando vivenciamos os dois primeiros momentos no processo de socialização, ou seja, após vivenciarmos o mosaico de interrelações sociais em seus distintos momentos: afetivo e comunitário, é que estaremos aptos a vivenciar o terceiro: societário. O encontro societário, por sua vez, acontece no nível das instituições e do direito, das normas que permitem a convivência social, assim como, pelo estabelecimento das instâncias reguladoras e a solidariedade social integrando as distintas culturas e funções.

É nesse momento que o indivíduo tem seu reconhecimento social institucionalizado, burocratizado. Na teoria honnethiana seria a terceira fase do reconhecimento social: estima social. Nesse sentido, Ribeiro (2016, p. 395) nos diz que: “aqui temos o reconhecimento do indivíduo como uma pessoa cujas capacidades possuem um valor constitutivo para a sociedade concreta na qual ele vive”.

Nesse terceiro momento, temos a prática da vida ética pela sociabilidade societária, que culmina no Estado, na sociedade politicamente

organizada pela definição de direitos e deveres e, assim o sentido de justiça. Entretanto, na realidade social a integração social dos diferentes grupos e comunidades ainda é negligenciada. Encontramos na realidade social a existência da diversidade sociocultural, e, por isso consideramos relevante a alteridade. Nessa mesma perspectiva, consideramos o sentimento de pertencimento como elementos fortalecedores para tais grupos e comunidades manterem-se vivos e transcenderem as dificuldades encontradas na integração social.

Em outras palavras, o sentimento de pertencimento precisa ser vivenciado, através de elementos socioculturais imateriais e materiais, tradições e valores, atividades e projetos de vida. Assim, a sociabilidade comunitária favoreceria apreensão de tais elementos, os quais quando vivenciados e compactuados pelos indivíduos dessa comunidade fortalecem o sentimento de pertencimento.

Em suma, seria por meio das relações sociais intermediadas pela narratividade e práticas da vida cotidiana que temos os motivos e significações da existência dos elementos culturais, determinantes do modo de vida.

Desse modo, há definição tanto do sentimento de pertencimento quanto da memória coletiva e, conseqüentemente, da identidade sociocultural. Isso contribui para que haja o respeito mútuo e o reconhecimento recíproco entre os membros da comunidade. Essa dimensão comunitária potencializa, portanto, sua integração na dimensão societária tanto pelas suas atividades, trabalho, quanto por seus elementos culturais que permeiam sua memória coletiva, seu modo e projetos de vida.

Ao pensarmos nessas questões, estamos trazendo além do processo de socialização como formador dos indivíduos, a memória coletiva e o sentimento de pertencimento. Tais conceitos nos permite compreender a relação entre a comunidade e as especificidades com a formação da dimensão comunitária e, por conseguinte, a sua integração na sociedade, considerada como dimensão societária do reconhecimento social.

3. Diversidade cultural, identidade cultural e reconhecimento social

Nesse contexto, outro ponto que não pode deixar de ser pensado é a existência de diferentes culturas e modos de vida já que temos uma formação multicultural. A relevância da existência da diferença justifica-se, quando entendemos como ela tem sido usada perversamente para jus-

tificar a hierarquização social de diferentes culturas. Tal fato favorece para que as comunidades tradicionais, de maneira geral, permaneçam à margem da estrutura social dita como democrática. Isso é uma tradução da negação do que Honneth (2009) define como reconhecimento social, e, também um reflexo da negação do sentido de justiça como equidade de Rawls (1997) e dos bens primários.

Em suma, quando não há a aceitação das diferenças culturais, ou seja, das diferentes culturas e dos modos de vida não há ao respeito social. Logo, não há constituição do autorrespeito e autoestima nas diferentes comunidades. Ou seja, não o reconhecimento social. Por fim, o que se efetiva é o desrespeito social em suas distintas significações honnethianas, na dimensão societária.

Dessa forma, Santos e Nunes (2003) trazem a relação de tensão existente entre a perspectiva multicultural e o não reconhecimento da diferença. Mediando tal relação tensionada encontramos a justiça socioambiental, cidadania plurais, pluralidade cultural, direitos coletivos para que pudéssemos realizar a igualdade. Assim, num contexto de justiça a reflexão sobre os movimentos reivindicatórios contestatórios nas suas diferentes instâncias e concepções ideológicas favorece a desconstrução do desrespeito social.

Assim, há constituição e manutenção de pequenos grupos e comunidades consideradas tradicionais que ainda mantém particularidades, atividades, modos e projetos de vida estigmatizados como inferiores. Por isso, que tal perspectiva multicultural traz, na verdade, a diferença como exclusão e, conseqüentemente, efetiva o desrespeito social, o que demonstra a relação entre a diferença e a luta pelo reconhecimento social, que segundo os autores vem alimentando os debates e iniciativas sobre direitos, justiça, identidade e assim, cidadania (Santos e Nunes, 2003, p. 33).

Desse modo, quando tratamos da diferença cultural na pós-modernidade, trazemos o questionamento, de certa forma, do paradigma da modernidade, que traz uma concepção, segundo Santos e Nunes (2003), *a priori* universalista e racionalista. No aspecto antropológico, seria formado por um pensamento monocultural Ocidental, ou seja, um padrão cultural “colonizador”. Isso seria uma maneira, na verdade, de não reconhecer grupos sociais que têm culturas diferenciadas da que é determinada como padrão na dimensão societária, provocando a formação de estereótipos, estigmas e negação da representatividade das diversas culturas que estão no meio social.

Logo, tal fato elucida como a diferença ainda é uma maneira de tornar a sociedade excludente, e, por outro lado, traz a importância da ética da alteridade (Levinás, 1997). Tal afirmação demonstra que embora a diversidade cultural seja uma realidade da sociedade brasileira, essa ainda é percebida pela idéia de verticalização cultural, ou seja, por paradigmas que determinam uma cultura sobre a outra.

É perceptível, então, que o paradigma da modernidade precisa urgentemente ser repensado, para que possamos tratar do reconhecimento social numa perspectiva multicultural. Dessa forma, a diversidade cultural seria valorizada na dimensão societária e não teríamos um impasse provocado pela distorção conceitual que determina o não reconhecimento das diferenças, como tem sido feito e vivenciado por comunidades tradicionais.

Nessa perspectiva, nossa ponderação sobre diversidade cultural nos remete a constituição da diferença e da identidade cultural. Logo, é de suma relevância a análise do termo cultura e suas implicações, o meio cultural (etnográfico), identidades culturais e patrimônio cultural imaterial e material. Ou seja, a cultura produz símbolos, regras, normas, valores; a cultura conduz as nossas crenças, hábitos e ações humanas. Define nossas interações e toda uma estrutura e funcionamento da vida social. Para, além disso, a cultura é orientadora da nossa forma de ver o mundo, os outros e as relações sociais. Sabemos que as consequências disso são inúmeras, entre elas salientamos o fato de uma cultura ser percebida, muitas vezes, pelos seus membros como superior a outra, ao que é diferente.

Tal fato define que é correto rotular a outra cultura, por ser composta de outros elementos culturais. Isso fomenta uma forma equivocada de compreender as diferentes culturas, as hierarquizando, definindo-as como inferior ou errada. Tal fato faz com que se prevaleça, no meio social, atitudes que colaboram com a violência simbólica e os desrespeitos sociais⁷³, por existir o não reconhecimento da diferença. Diante disso, quando nos atentamos as consequências causadas por essas atitudes, é visível a importância de alguns dos bens primários definidos por Rawls (1997) respeito e autorrespeito.

A partir desses pressupostos rawlsianos, vislumbramos a base do reconhecimento entre os sujeitos sociais, e, por conseguinte, a possibilidade do respeito entre as culturas, da valorização das culturas diferentes

⁷³ Cf in HONNETH (2009).

na dimensão societária, garantindo a diversidade cultural a partir da ética da alteridade.

Contudo, no aspecto multicultural da sociedade brasileira, especificamente, para que haja o reconhecimento da diferença na dimensão societária, há um ponto essencial. Nesse contexto, tal ponto de partida é a relevância do sentimento de pertencimento entre os membros das comunidades e o reconhecimento social na dimensão comunitária, para manter-se coesos, integrados. É sabido que a base para isso é a vida cotidiana em seus espaços culturais compostos por elementos culturais, ritos e tradições, universos simbólicos, narrativa, atividades que ganham sentido, representação e valor na dimensão comunitária. Essa, por sua vez, alimentada pela própria memória coletiva é constituinte da autoidentificação⁷⁴.

Nesse aspecto, quando distinguimos as dimensões: comunitária e societária compreendemos que uma antecede a outra. Em outras palavras, para que possamos refletir sobre o contexto de justiça para a comunidade tradicional pesqueira (nosso objeto de estudo) no âmbito societário, primeiramente deve existir o reconhecimento na dimensão comunitária. Tal dimensão é estrutural para a formação de sua identidade cultural, da manutenção e/ou ressignificação da memória coletiva, dadas pelas significações, narrativa e dinâmica na comunidade e pelos elementos que ordenam sua vida cotidiana⁷⁵ que são compartilhados pelos seus membros e que permitem a autoidentificação.

Para isso compreendemos a cultura como instrumental de significação, tendo o pressuposto de que toda realidade é visualizada por meio de representações compartilhadas pela constituição da narrativa, que traz um movimento de resistência e sobrevivência, diante das adversidades enfrentadas na atualidade.

Desse modo, a identidade é compreendida como um processo construído pela realidade sociocultural comunitária. Isso significa dizer

⁷⁴ Conceito definido pelo Ministério da Cultura para que haja o autorreconhecimento dos membros das comunidades tradicionais como pertencentes a tais comunidades tradicionais. Tendo a sua autodefinição ou autodeidentificação como integrante de tais comunidades, significaria que compartilha os elementos culturais materiais e imateriais, mantendo relações de reciprocidade com os demais membros. Logo, a autoidentificação é o primeiro passo para que as comunidades tradicionais possam reivindicar seus direitos no território nacional. Este conceito será conceituado mais adiante, no próximo capítulo.

⁷⁵ In: BEGER; LUCKMANN (1985).

que quando pensamos na sociedade, em sua totalidade, há diversas identidades culturais, já que existem diferentes comunidades, modos de vida. Em todas as comunidades é perceptível especificidades no seu cotidiano. Tais especificidades trazem diferentes formas de transmissão dos elementos culturais apreendidos, assim como, distintos elementos estruturantes significativos. Isso determina que há relações simbólicas, formação da memória coletiva e, principalmente, a valorização cultural por meio da identificação entre os membros da comunidade. Dessa forma, temos o estabelecimento da relação entre a identidade individual e coletiva com o sentimento de pertencimento. Sentir-se pertencente a um grupo, a uma comunidade é uma construção diária dos sujeitos sociais, membros da comunidade. Isso é determinante para a sua autoidentificação como membro da comunidade e para a representatividade do reconhecimento na dimensão comunitária.

Por isso, salientamos como elemento integrador a linguagem, pois a relação dialógica funciona como instrumento socializador do modo e projeto de vida, em nosso caso, das comunidades tradicionais de pescas artesanais. Além disso, ela permite que seja compartilhado o reconhecimento público na comunidade das tarefas executadas e da sua importância e, assim, contribui para a existência do sentimento do respeito próprio. Dessa maneira, observamos que a narratividade é fundamental, por ser estruturada por inúmeros universos simbólicos que constituem a memória coletiva e a formação dos bens primários. Isso quer dizer que, em nosso caso, a pesca artesanal como atividade socioeconômica é passada de geração e geração por meio da oralidade, da mesma forma que a socialização media os aspectos simbólicos, ritualísticos, costumes, lendas, histórias, tradições e, por conseguinte, pode favorecer a existência do respeito e autorrespeito entre os membros da comunidade.

De maneira geral, há a compreensão de que a relação dialógica expressa marcas culturais, além de definições fundamentais, como determinados bens primários, para a organização da comunidade. Por isso, entendemos que a narratividade está entrelaçada a memória coletiva, e são intermediadoras do processo de socialização dos membros dessa comunidade, sendo, portanto, referências na construção social da identidade e da própria realidade social.

Em vista disso, a partir do sentimento de pertencimento entre os membros da comunidade, existe a possibilidade da autoidentificação, contribuindo não só para o reconhecimento social na dimensão comunitária, mas também societária. Então, ao se reconhecerem como pares teri-

am uma real possibilidade dos mesmos buscarem enquanto comunidade o reconhecimento societário, num contexto de justiça enquanto equidade. Nesse sentido, é de suma relevância ter como ponto de partida alguns desses bens primários rawlsianos: respeito, autoestima, autorrespeito, para que haja o fortalecimento do sentimento de pertencimento e instituir o reconhecimento na dimensão comunitária.

4. A relação entre a autoidentificação, a socialização e o reconhecimento social nas comunidades tradicionais em Arraial do Cabo

Segundo Berger & Luckmann (1985) o ser humano está num processo de tornar-se humano, o qual é efetuado a partir do meio que vive. Considera esse meio como um lugar comum etnológico, já que há inúmeras maneiras de se tornar humano, assim como, são numerosas as culturas humanas. Ou seja, “a humanização é variável em sentido sociocultural” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 72). Para os autores, a forma específica em que esta humanização se molda é determinada pelas condições sócio-culturais, por isso, termos uma variedade de formações, processos sociais e identidades sociais. Assim:

A autoprodução do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas (...) assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza ambiente humano. O ser humano solitário é um ser no nível animal (que, está claro, o homem partilha com outros animais). Logo que observamos fenômenos especificamente humanos entram no reino do social. A humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão inextricavelmente entrelaçadas. (BERGER; LUCKMANN, 1985, 74-5)⁷⁶

Consideramos a partir dessa afirmação o desenvolvimento do processo de socialização feita pelas instituições sociais. Tais instituições são extremamente importantes para formar o indivíduo para viver na sociedade. Logo, sabemos que somos definidos por uma série de condições e elementos que são resultados da constituição da vida social e seus sistemas políticos, econômicos, culturais.

Como já foi discutido, os papéis das instituições diante da sociedade determinam toda estrutura da organização da sociedade e, ainda uma forma de conceber o estar na sociedade. Por conseguinte, a atividade

⁷⁶ Sic em Berger & Luckmann no seu livro *A construção social da realidade* (1985).

humana está numa realidade objetiva determinada pelo mundo institucional. Assim sendo, o produto de tal atividade quando exteriorizado ganha o meio social e passa a existir na composição de uma relação direta entre o ser humano, o produtor e o meio social. Somos produtos da sociedade da mesma forma que interagimos com a mesma.

Além disso, somos protagonistas na dinâmica vivenciada enquanto seres sociais. Porém, sabemos que espaços e tempos (períodos históricos) diferentes favoreceram um mosaico de comunidades locais⁷⁷, as quais são identificadas as especificidades e as particularidades, os tipos de atividades específicas, como as narrativas que são intermediadoras da formação e manutenção da memória coletiva, tradições, elementos sócio-culturais e morais. Ou seja, quando entramos em contato com o nosso objeto de estudo: a comunidade tradicional de pesca de Arraial do Cabo, na verdade, encontramos um grande acervo de universos simbólicos, que, são definidores e representativos para a comunidade. Isso significa dizer que estas especificidades culturais tanto materiais quanto imateriais, contribuem para a existência da diversidade e diferentes dimensões de reconhecimento social, entre elas a dimensão comunitária e societária no território nacional.

A diversidade traz as diferenças entre os grupos, constituindo diferentes realidades objetivas e subjetivas, econômicas e socioculturais. Isso se deve as particularidades que intermedeiam a formação do próprio grupo social, com seus elementos estruturantes que permeiam o reconhecimento social numa primeira dimensão (afetiva), e, posteriormente, numa segunda comunitária, e por fim, uma terceira societária.

É perceptível que para isso, para que haja progressivamente a existência do reconhecimento social nas distintas dimensões, há o processo de socialização. Este é fundamental para a existência do sentimento de pertencimento entre os membros, nesse lugar etnológico no seu dia a dia. Nossa afirmação é determinada por entendermos que há uma relação mediada pela subjetividade na primeira dimensão (afetiva) e pela constituição de regras e normas que são compartilhadas nesse espaço pelo grupo, ordenando, então, a própria realidade social:

Objetos diferentes apresentam se à consciência como constituintes de diferentes esferas da realidade. Reconheço meus semelhantes com os quais tenho de tratar no curso da vida diária (...) entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta sendo a realidade por excelência. É a rea-

⁷⁷ Termo utilizado por Zygmunt Bauman em seu livro *Comunidades: a busca por segurança no mundo atual* (2003, p. 114).

lidade da vida cotidiana (...) apreendo a realidade da vida diária como uma realidade ordenada. (BERGER; LUCKAMANN, 1985, p. 38)

Nesse aspecto, pensamos sobre a importância do sentimento de pertencimento e a relação com o reconhecimento social produzido com a apreensão pelos indivíduos de símbolos, tradições, atividades, valores que são compartilhados no cotidiano nas comunidades. Essa necessidade de sentir-se pertencente a grupos sociais, se dá desde o primeiro momento que encarnamos o estar no mundo, tendo nas relações afetivas, familiares um acolhimento o que caracteriza a dimensão afetiva (RIBEIRO, 2016).

Em seguida, nas comunidades encontramos o respeito e autorrespeito, regras e normas para o convívio social, considerando os outros como pares na vida cotidiana, por comungar as especificidades do grupo. Na interação social a narratividade enquanto instrumento da relação dialógica é o elo integrador para comunidade.

Do mesmo modo, a historicidade e formação da memória coletiva constituem os elementos estruturantes significativos do modo de vida, e por isso, considerados fundamentais para existência do sentimento de pertencimento e do reconhecimento social na dimensão comunitária.

O homem é necessariamente reconhecido e é necessariamente reconhecente. Essa necessidade é a sua própria, não o nosso pensamento em oposição ao conteúdo. Como reconhecer, ele próprio é o movimento, e esse movimento supera justamente seu estado de natureza: ele é reconhecer. (HONNETH, 2009, p. 86)

É uma relação de se reconhecer, reconhecer o outro e ser reconhecido. É sentir-se pertencente que faz com que diferentes questões, atividades e valores adquiram sentido e representatividade na vida cotidiana. Traz uma teia de significações e objetivações que intermediará as relações sociais estabelecidas no dia-a-dia da comunidade tradicional de Arraial do Cabo. Isto é, o fato de reconhecer e ser reconhecido propicia as formas elementares de convívio intersubjetivo⁷⁸ e seus laços sociais, num contexto que é coerente para aqueles que participam, constituindo os sentidos da consciência de si e da identidade cultural individual e coletiva.

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (...) o mundo da vida cotidiana não somente dotada de sentido que imprimem as suas vidas, mas é um mundo que se

⁷⁸ In: HONNETH (2009, p. 43).

origina no pensamento e nas ações dos homens comuns (...) (BERGER; LUCKAMNN, 1985, p. 35-6)

O fato é que o processo de socialização em geral acontece de geração para geração e entre as gerações, desde a primeira infância, efetuando nos indivíduos uma interiorização de normas de conduta, valores que regem as ações e relações sociais. Há um preparo do indivíduo a partir de sua realidade, na vivência do seu cotidiano para estar, interagir e viver em comunidade o que favorece a definição da segunda dimensão do reconhecimento social: direito e a dimensão comunitária.

Desse modo a historicidade, a narrativa são meios para que estes membros possam constituir o sentimento de pertença e, assim, fortalecer os laços comunitários que são definidores da própria existência e sobrevivência da comunidade de pesca. Tais laços vêm sendo reproduzidos e ressignificados, mas mantém algo intrínseco: a pesca artesanal e a definição de funções que estão em torno da pesca artesanal.

Assim sendo, quando esta comunidade se organiza por meio dos valores e particularidades passadas de geração em geração, envolvida pela território, o meio ambiente, o uso de determinados instrumentos e ferramentas, assim como histórias trazidas no seu dia a dia com a memória social e coletiva, podemos encontrar na dimensão comunitária o respeito e autorrespeito como bens primários fundamentais, além das normas e regras para a manutenção do convívio social entre os membros da comunidade tradicional.

Isso significa dizer que, além de modos de vida, há expectativas sobre o comportamento do outro, a partir de tais regras que são apreendidas e legitimadas pelos sujeitos sociais nas e para interações sociais, em suas relações dialógicas no cotidiano. Segundo Honneth (2009) essas normas interiorizadas acabam por criar as expectativas que orientam legitimamente todos os outros membros do grupo, colaborando para o desenvolvimento social da comunidade. Isso se deve ao fato do indivíduo aprender a se conceber de uma maneira específica, partindo das interações da vida cotidiana.

Por conseguinte, as especificidades e as particularidades são compartilhadas na relação social e, assim, reconhecidas pelos seus parceiros de interação ao logo da socialização. Ou seja, após o reconhecimento na dimensão afetiva o membro da comunidade internaliza o seu modo de vida, os valores, as representações, as ações sociais e suas motivações, estando, então, apto para convivência social na comunidade. Nesta há a

interação social, na qual já existe a definição de normas, regras e elementos simbólicos, além das significações e representações.

Nesse percurso, Ribeiro (2016, p. 394) afirma que esse processo de reconhecimento percorre um caminho dialógico na formação da identidade humana, que de maneira geral, compartilha elementos definidores do grupo/comunidade. Em suma, é no diálogo que encontraremos a comunicação e possibilidades de formação humana pela socialização. Por isso a narratividade exerce um papel primordial na dinâmica social, já que fomenta as construções simbólicas e materiais, ao trazerem representação e significado, os quais favorecem a existência do sentimento de pertencimento.

Dessa forma, a formação do sentimento de pertencimento é construída pelas especificidades do próprio grupo numa teia de interrelações. Isso acontece quando são compartilhadas e legitimadas pelos seus membros, tendo o reflexo de si entre os pares. Logo, RIBEIRO (2016, p. 394) afirma que “(...) o lento e penoso caminho da luta pelo reconhecimento acontece numa complexa rede de relações que tece o encontro concreto com o outro, com os outros, em instituições e tradições concretas”.

5. Conclusão

É entendido que a articulação entre os membros da comunidade tradicional pesqueira é favorecida pela narratividade e a aotoidentificação ao seu modo de vida, que é compartilhado na vida cotidiana. Desse modo encontramos além do primeiro momento do reconhecimento social dito como afetivo, a constituição do reconhecimento entre os membros como pares, definindo então a presença do reconhecimento comunitário. Este, por sua vez, tem como eixo norteador a articulação dos membros da comunidade enquanto pares por meio da autoidentificação. A autodefinição, então, possibilita a manutenção da sua memória coletiva viva, a qual pode ser ressignificada diante da dinâmica social, e que é representativa entre eles no cotidiano da comunidade.

Isso significa dizer que o primeiro passo para que possam ter, pelo menos, o pleito do reconhecimento social societárioseria a existência do reconhecimento na dimensão comunitária. Para tanto, o conflito social seria um meio traduzido num processo reivindicatório na busca do reconhecimento social na dimensão societária (RIBEIRO, 2016).

Essa terceira dimensão do reconhecimento social, como foi visto, é legitimada pela formação do ordenamento jurídico e pela estima social (HONNETH, 2009); torna-se ímpar no contexto de justiça como equidade, para que seja possível o exercício da cidadania e da alteridade.

Assim, poderia existir o reconhecimento social na dimensão societária dos diferentes modos de vida e de suas identidades numa sociedade que é multicultural, na qual o modo de vida é representativo e se reinventa mediante a narratividade, tarefas sociais, valores, linguagem que se entrelaçam ao processo a socialização, o qual é mediado pela memória social e coletiva, possibilitando a definição da identidade cultural, de forma geral, compondo as especificidades e particularidades das comunidades tradicionais, o que caracteriza o caráter multicultural presente na formação do território e povo brasileiro.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AZEVEDO, Nilo Lima de; JUNIOR, Wilson Coury Jabour (Org.). *Reflexões e olhares: o patrimônio cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Funalta, 2012, p. 17-42

BARBOSA: Evandro. Objetividade moral em teorias de justiça: a proposta de John Rawls. In: *Síntese: Revista de Filosofia*; Belo Horizonte: FAJE, v. 43, n. 137, p. 443-474, set./dez.2016.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENEVIDES, Rubens Freitas. Luta pelo reconhecimento e especificidades brasileira. In: *OPSIS Catalão*, v. 11, n. 1., p. 310 – 316 – jan/jun, 2011.

BEGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 22. ed. Trad.de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. *Memória e indetidade*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1995.

GOMES, Carla Silene; Cardoso Lisbôa Bernardo. *Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça / Carla Silene Cardoso Lisbôa Bernardo Gomes*; orientador: Florian Fabian Hoffmann – Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich 1770-1831. *Fenomenologia dos Espíritos*. Trad. de Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Effen, e José Nogueira Machado. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes: Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011, p. 142- 51

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre alteridade*. Trad. de Pivitto, Pergentino Stefano (Coord.); Kuiava, Evaldo Antônio; Nedel, José; Wagner, Luis Pedro; Pelizzoli, Marcelo Luiz. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. Reconhecer-se reconhecido: o problema do reconhecimento enquanto questão antropológica, ética e política. In: *Síntese: Revista de Filosofia*, v. 43, n. 137, set./dez.2016, p. 387-400, Belo Horizonte: FAJE.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Série reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3)

O ATO DE LER: INTERAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, EMOÇÃO E COMPREENSÃO

Maria de Fátima de Mello (UFU)
fatima.1407@hotmail.com

RESUMO

Nos últimos cinquenta anos, o ato de ler foi pesquisado principalmente em função da esfera cognitiva, considerando-se o conhecimento, o raciocínio e o nível intelectual. Tendo em vista que entendemos a leitura como experiência inventiva e de produção de subjetividade, nossa pesquisa vai investigar também a importância das emoções no ato de ler e o quanto elas são decisivas no processo de fixação das memórias. Assim, a memória é outro elemento fundamental durante o processo de leitura e compreensão do texto, visto que o estudo de como se compreende está ligado ao estudo de como se retém. Contamos com aporte teórico de autores como Kleiman (1993; 2009; 2011; 2012; 2013), Goleman (1995), Leffa (1996), Damásio (1996; 2010), Solé (1998), Kato (1999), Larrosa (2001), Izquierdo (2002), Jouve (2002), Kandel (2009), Leite (2012), Elias; Koch (2013), entre outros. Utilizaremos a metodologia da pesquisa narrativa, que tem como objeto de estudo as narrativas dos pesquisados e do pesquisador. O experimento contará com quatro etapas: duas tarefas e dois testes que serão desenvolvidos pelos alunos: coletas de dados e produção escrita; leitura oral; teste de memória e teste de compreensão. Levando-se em conta as variáveis idade, escolaridade e dificuldade na realização das tarefas, será feito o cruzamento dos dados para a observação de como se dá a relação entre memória e emoção no ato de ler. O grupo de participantes será composto de 15 alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Valparaíso de Goiás-Go, com frequência regular e idade média entre 11 e 17 anos.

Palavras-chave:

Emoção. Leitura. Memória e compreensão.

1. Introdução

Ler é um processo cognitivo complexo que, na construção e reconstrução de sentidos de um texto, conta com fatores como a memória, a atenção, a percepção, dentre outros (KLEIMAN, 2011). Para a autora, a leitura é uma atividade de criação porque se dá a partir da interação de processos (extra)linguísticos, (meta)cognitivos e (inter)discursivos. Assim, é da inter-relação de diferentes níveis de saberes do leitor que acontece a leitura. Portanto, muito mais que a compreensão da escrita e/ou processamento de um texto, a leitura é um processo que emerge por meio da interação de diversos níveis de conhecimentos que envolvem a língua, o texto e o conhecimento de mundo tanto do autor quanto do leitor.

No que diz respeito às práticas da leitura, Roger Chartier (2003) demonstra a multiplicidade, isto é, para esse autor, não existe “a leitura”, mas diversas formas de ser leitor e que o sentido do texto não está dado, visto que sua construção ocorre na relação entre o leitor e a obra. Esta abordagem nos remete novamente à Larrosa (2002), que trata a leitura do ponto de vista da diferença e da pluralidade e aponta para o caráter transformador da leitura, a leitura enquanto possibilidade de experiência atenta e inventiva.

Para que essa atividade atinja esse caráter transformador, o ato de ler na escola não deve ser um dever no sentido de uma obrigação, mas um presente que desencadeia um processo criativo em que o sujeito e a linguagem interagem permanentemente. Neste aspecto, fica evidente a importância de serem levadas em consideração tanto a esfera cognitiva quanto a afetiva.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre memória e emoção para a compreensão destacando a importância desses elementos para fixação e ativação dos conhecimentos que vão possibilitar a leitura. Para isso, vamos abordar a leitura sob a perspectiva do envolvimento cognitivo e emocional que ela produz no leitor para o seu desenvolvimento pessoal e social. Para alcançar o objetivo principal, são objetivos específicos:

- 1) Analisar a leitura não só do ponto de vista cognitivo, mas como experiência subjetiva;
- 2) Reconhecer as dimensões afetiva e emocional na leitura, considerando que a afetividade inclui as emoções;
- 3) Investigar a relação dessas duas dimensões na compreensão leitora.

Este artigo divide-se em cinco seções: a primeira é esta introdução. A segunda, aborda a perspectiva interativa da leitura. Na terceira, o enfoque é a importância da relação entre memória e emoção para a compreensão leitora. Na quarta seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa e em seguida, as considerações finais.

2. *Leitura e interação*

Para Leffa (1996), a leitura é um processo de representação do mundo que se realiza com a utilização do conhecimento prévio. Assim, a

leitura não se limita apenas ao processamento linguístico. O autor ressalta que a leitura pode ser um processo de extração de sentidos do texto ou um processo de atribuição de sentidos ao texto. Na primeira interpretação, o enfoque está no texto, como se ele tivesse um único sentido, um sentido exato que deve ser descoberto na própria esfera textual, ou seja, o sentido de um texto não é transferido, mas, reproduzido no leitor. Já quando entendemos a leitura como atribuição de sentido, a ênfase está no leitor, que utiliza o conhecimento prévio para dar sentido ao texto. Portanto, a significação acontece por meio da ativação de conhecimentos do leitor.

Para esse autor, ambas as acepções, a saber: a leitura como extração de sentido e a leitura como atribuição de sentido, são incompletas. Ele sugere uma definição de leitura para descrever o processo complexo de construção e reconstrução de sentidos de um texto. Para ele, a leitura é entendida como um processo de contato ativo e interativo do leitor com o texto. Ele destaca que o mero contato do leitor com o texto não garante a efetivação da leitura, visto que, para haver a compreensão, é necessário interação entre leitor e texto e a presença de determinadas condições.

Ainda em Kleiman (2009), a leitura é um exercício de utilização de um conhecimento que se tem armazenado, excluindo-se, portanto, a noção de leitura como somente um momento de entrar em contato com o conhecimento novo. Ela observa que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se dá mediante a interação entre autor e leitor e será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento. Ela acrescenta que a leitura é um processo interativo de construção e reconstrução de sentido de um texto pela utilização do conhecimento prévio.

De acordo com Leite (2012), em uma abordagem psicolinguística cognitiva, consideram-se essenciais para a atividade de leitura dois componentes básicos: os processos de decodificação (processos relacionados ao conceito de alfabetização), que tornam possível a identificação das palavras escritas a partir da análise de suas características visuais, e os processos de integração sintática e semântica ligados à compreensão e à integração de unidades linguísticas mais amplas como frases, enunciados e textos (processos relacionados ao conceito de letramento).

Vale lembrar que a leitura não se restringe à decifração do código escrito, mas a uma aprendizagem e uma interação entre texto e leitor e o leitor participa ativamente e faz previsões, induções, enfim, não fica passivo diante do que lê. Solé (1998, p. 23), destaca que, “para ler, necessi-

amos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias, experiências.” Assim, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e pela sua própria bagagem em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Segundo Elias; Koch (2013), as concepções de leitura surgem de acordo com as concepções de língua. Por exemplo, se a língua é concebida como expressão do pensamento, haverá o entendimento da leitura como atividade de captação de ideias. Ou seja, o leitor não é levado em consideração durante o processo, ele apenas desenvolve atividade de captar as ideias do autor, suas intenções, sendo um simples reproduzidor do pensamento do autor. É para o autor que as atenções estão voltadas no momento da leitura. Se a língua for concebida como código, a leitura será entendida como atividade de decodificação, onde a atenção está focada no texto, considerado como produto da codificação, portanto, o leitor é o decodificador.

Na concepção de língua como interação, a leitura é entendida como uma atividade em que se levam em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor. Nessa concepção, a leitura é uma atividade de produção de sentido que só é possível na interação autor-texto-leitor. (ELIAS; KOCH, 2013, p. 11). Dessa forma, a leitura não é uma atividade somente receptiva, mas um processo no qual o leitor é atuante, porquanto desempenha atividade através da exposição dos seus conhecimentos. Segundo as autoras, para que ocorra a interação entre o autor e o leitor e a possibilidade de o leitor construir a compreensão do que lê, vários elementos são ativados pelo seu cérebro no momento da leitura, como, por exemplo, o processamento da informação, suposições, inferências e conhecimentos prévios.

Tendo em vista que na perspectiva interativa do ato de ler a aprendizagem da leitura se dão por meio da interação entre o leitor, o autor, o texto e o contexto no qual estão inseridos, entende-se que o ato de ler, de fato, vai além de decodificar palavras, da captação de ideias do autor, porque nessa perspectiva, ler é troca, interação, e o leitor não é um elemento passivo e receptivo, e sim um elemento integrante da produção de sentido.

Solé (1998) também define a leitura como o processo de interação, visto que o leitor, sempre guiado por um objetivo, tem como tarefa o processamento e exame do texto. O leitor, portanto, não é passivo nem

apenas refuta a significação sugerida pelo escritor, mas constrói a significação desse texto. Essa construção requer uma relação entre expectativas e objetivos com a leitura e aspectos como inferências, previsões e uso do conhecimento prévio.

3. *Relação entre memória e emoção na compreensão leitora*

A memória é um outro elemento fundamental durante o processo de leitura e compreensão do texto. A memória é uma faculdade humana significativa para o processo de obtenção e elaboração de informação, sendo importante para o pensamento, pois pensamos a partir dos dados introduzidos, retidos e que podem ser recuperados quando for necessário. Em Le Goff (1994), a memória não é uma propriedade da inteligência, ela é a base sobre a qual se inscrevem as concatenações de atos.

Colomer *et al.* (2002, p. 34) destaca que “o estudo de como se compreende está ligado ao estudo de como se retém”. Assim, existem diferenças psicológicas entre aprender pelo texto e recordá-lo. O autor destaca que a memória de texto – a habilidade de reproduzi-lo verbalmente, em parágrafo, ou resumindo-o – pode-se conseguir por um entendimento somente superficial. Ou seja, em caso extremo, pode-se aprender a repetir bem o texto sem entendê-lo por inteiro. Aprender pelo texto, por outro lado, requer entendimento profundo. Já o aprendizado do texto é uma habilidade de usar a informação adquirida no texto, produtivamente, em novas circunstâncias.

De acordo com Kato (1999), compreender vai além do reconhecimento de palavras e a leitura eficiente é produto de três processos distintos: No primeiro processo, há a memória de curto prazo ou memória temporária, que filtra as palavras e as organiza em blocos. Aqui a interpretação acontece a partir das inferências e pressupostos semânticos e pragmáticos. No segundo, quem atua é a memória permanente, as palavras são ordenadas em sequência e seu sentido é construído por síntese e análise, exigindo assim atuação da memória temporária ou pelo confronto do *input* com o sentido global registrado na memória permanente. E por último, ainda em Kato (1999), o terceiro processo exige o reconhecimento de sintagmas em tópicos e subtópicos de um texto.

Segundo Kandel (2009), as emoções são determinantes para o bom funcionamento da memória, ou seja, o estado emocional pode ter um efeito significativo na memória. Vivemos constantemente sob descarga emocional, seja ela expressiva ou não, quando chegamos ao final

de um período, o que “resta” na memória são as experiências de maior carga emocional, que acabam se fixando na memória. Já as experiências de menor carga emocional, praticamente imperceptíveis, perdem-se no decorrer das horas.

Sarmiento *et al* (2007) também ressaltam que fatores emocionais estão intimamente relacionados à memória de longo prazo e consequentemente, com a aprendizagem. Segundo esses autores, o atrelamento das emoções com a fixação das memórias acontece porque as áreas cerebrais envolvidas na memória também fazem parte do sistema límbico, que está diretamente relacionado com as emoções.

As emoções atuam como sinalizadores internos de que algo muito importante está ocorrendo, elas mobilizam os recursos cognitivos (atenção, percepção, memória), são um fenômeno central da nossa existência, com grande influência sobre a memória e aprendizagem (COSENZA, 2010) e costumam determinar a escolha das ações que se seguirão e controlam nossos processos motivacionais, por isso prestamos atenção aos detalhes.

Importante considerar que a emoção não é o único fator que afeta a memória e que há outros fatores fundamentais como o conhecimento prévio e o desenvolvimento dos processos cognitivos, sem falar de fatores anatômicos, fisiológicos, e sociais, como a história pessoal, o meio e a cultura na qual o leitor está inserido. (PINTO, 1998). A psicologia cognitiva experimental provou que é possível em cada momento registrar mais informação do que aquela que se pode vir a recordar depois (TULVING, 1967).

Assim, conforme Pinto (1998), a informação pode estar disponível, mas não ser acessível. Vale ressaltar que o acesso eficaz à informação passada requer a reintrodução do contexto original, a partir do fornecimento de pistas ou indicadores. Em pesquisas realizadas desde os anos 70, tem-se verificado sistematicamente que a sintonia de contexto ou similaridade de situações entre a aquisição e a evocação proporciona um melhor desempenho de memória (EICH, 1980).

A memória relacionada a fatos históricos marcantes deve-se ao fato da ativação da amígdala, uma estrutura do sistema límbico, um agrupamento neuronal importante para a integração dos processos das emoções no cérebro. Tendo em vista que situações estressantes destroem os neurônios do hipocampo, a ansiedade, o estresse, a insegurança e o medo têm efeitos negativos e podem estar relacionados a distúrbios de aprendi-

zagem (leitura e escrita, fracassos escolares, dificuldades de aprendizagem). Por outro lado, o entusiasmo, a curiosidade, o afeto, a segurança e a coragem devem ser estimulados nos processos educacionais e terapêuticos a fim de agirem como amplificadores (COSENZA, 2010). Assim, a emoção e o afeto podem ser considerados tanto como amplificadores quanto redutores de elementos que favorecem a aprendizagem.

4. Metodologia

Esta seção apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos que serão utilizados na organização desta pesquisa: indica como serão realizados os experimentos e a seleção dos participantes, bem como critério de inclusão e de exclusão; os princípios que nortearão a organização do experimento e a forma como os dados serão coletados. Primeiramente, será apresentada a metodologia, em seguida, serão apresentadas as quatro tarefas: coleta de informações e produção do texto, leitura em voz alta, teste de compreensão e de memória. Ainda nesta seção, será feita a descrição de como será a elaboração e a execução dos testes e, por fim, a forma como se dará a coleta dos dados.

Em nosso estudo, utilizaremos a pesquisa narrativa. Em Catani *et al.* (1997), essa metodologia vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de relocalização do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas (p. 20). As pessoas precisam ser entendidas como indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social. Portanto, experiência é um fator importante para pesquisa narrativa.

Em John Dewey (1959), a experiência é intrinsecamente vinculada com a cognição e as ações efetuadas. A interação mente/corpo cede espaço para a interação agente/meio permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas cognitivas. O problema da interação entre duas substâncias distintas é, então, substituído por uma atenção voltada ao dinamismo da experiência de um agente e o progresso de seu conhecimento. Desta forma, o termo experiência é transformado em termo de pesquisa.

Oliveira (2017) relaciona a importância da Pesquisa Narrativa para as pesquisas em Educação ressaltando que as investigações apontam não só para uma nova relação nas realizações de pesquisas, o papel do investigador e do investigado, mas reconfiguram um novo lugar em

especial para o sujeito participante, tendo em vista que propicia o espaço para ele expressar a sua subjetividade.

Buscando responder à questão colocada neste trabalho e alcançar os objetivos propostos, a realização desta pesquisa contará com as seguintes etapas:

1. coleta de informações e produção escrita
2. leitura oral
3. teste de memória
4. teste de compreensão

O grupo de participantes será composto de 15 alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental e 15 alunos de uma turma de nono ano Ensino Fundamental de uma escola municipal em Valparaíso de Goiás-Go, com frequência regular. A idade média dos participantes é entre 11 e 17 anos.

Levando-se em conta as variáveis idade, escolaridade e dificuldade na realização das tarefas, será feito o cruzamento dos dados registrados para a observação da relação entre memória e emoção a partir da captação dos dados para a produção da escrita e o seu registro realizado pelo aluno na primeira etapa do experimento até a quarta etapa, que também será gravada, momento em que a história é contada por ele. Portanto, serão analisados: a coleta de dados feita pelo aluno, os registros dele sobre essa etapa e sobre o processo de escrita da história, bem como a leitura oral do texto feita por ele. Também serão fonte de análise os registros no diário de campo da pesquisadora realizados durante o percurso de trabalho- da primeira a quarta etapa do experimento.

5. Considerações finais

Em relação ao bom desempenho dos estudantes, Casassus (2019), destaca que ter um ambiente emocionalmente favorável e adequado é fundamental para a aprendizagem e direcionou sua pesquisa para entender melhor o papel das emoções na vida geral e na aprendizagem. Esses estudos validam o entendimento de que várias estruturas estão envolvidas nos processos de memória e que o papel emocional dos acontecimentos tem relação direta na aquisição de informações e no aprendizado. Diante disso, é possível entender que conteúdos emocionalmente intensos são mais facilmente aprendidos. De acordo com Relvas (2010), os estímulos

externos que causam as reações emocionais e o significado que se dá a essas reações são a maneira pela qual o ser humano expressa o resultado da aprendizagem.

Assim, tendo em vista que a emoção facilita o aprendizado, esse aspecto não deve ser descartado no processo de aprendizagem da leitura, pois as emoções vão desencadear sentimentos que refletirão no gosto ou não pela leitura que será desenvolvido pelos alunos. Portanto, a maneira como os alunos são afetados em sala de aula pelas experiências vivenciadas deixam marcas, que não serão esquecidas totalmente com o passar do tempo e que terão muita influência na relação dele com a leitura e com o aprendizado da leitura propriamente dita.

Acreditamos no engajamento afetivo na leitura e excluir o emocional das obras é direcionar leitura ao insucesso. Assim, faz necessário fomentar projetos de ensino que vislumbrem uma articulação integrada de cognição e emoção, pois no processo de leitura, estão envolvidos motivação, interesse, satisfação, entre outros, que se enquadram na esfera afetiva da mente humana e é nela que estão incluídos os estados emotivos internos que normalmente determinam aquilo que a pessoa deseja ou não, aprova ou reprová, gosta ou não gosta. Portanto, não há como desconsiderar o quanto as emoções influenciam as ações do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. São Paulo: Liber livro, 2019.

CHARTIER, R. *Formas e sentido – Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

COLOMER, T; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EICH, J. E. The cue-dependent nature of state-dependent retrieval. *Memory & Cognition*, 8, p.157173,1980

FERREIRO, E. Leitura e escrita na educação infantil In: <https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4> (2013) acesso em março de 2019.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1996.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. A teoria revolucionária que redefina o que é ser inteligente. 70. ed. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JOUVE, V. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANDEL, E. R. *Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente*. Trad. de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. In: *DELTA*, 9, p. 399-416 (nº especial). 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. de Alfredo Veiga Neto. Minas Gerais: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROZA, E. M. J. *Leitura: emoção e prazer*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Católica de Pelotas-RS, 2001.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Trad. de Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas-SP: EDUNICAMP, 1994.

LEITE, C. T. *A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB*. Tese (Doutorado em Linguística) UFMG, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: *UESPI/UNICAMP – VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO*, p. 2176-396, 2017.

OLINTO, H. K. Razão e emoção nos atos de leitura. In: *XII Congresso Internacional da ABRALIC*, UFPR, Curitiba, 2011.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In: B. Detry; F. Simas (Eds). *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (p. 17-54). Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Campo Alegre, 1055, Porto, Portugal, 1998

RELVAS, M. P. *Neurociência e educação – Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. p. 33-9/97-101. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SARMIENTO, E. L. P.; GARRIDO, L. M. M.; CONDE, C.; TOMAZ, C. I: inter-relações psicobiológicas. *Brasília médica*, Brasília, v. 44, p. 24-39. 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TULVING, E. The Effects of Presentation and Recall of Material. In: *Free-Recall Learning 1*, University of Toronto, Canada JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR 6, p. 175-84 (1967).

XAVIER, G. F. A modularidade da memória e o sistema nervoso. In: *Psicol. USP* v. 4, n. 1-2. São Paulo, 1993.

**O BRASIL QUINHENTISTA E A HISTORIOGRAFIA
LINGUÍSTICA: INTERFACES**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Consiste o presente artigo em estudo acerca do Brasil quinhentista à luz da Historiografia Linguística. A descrição historiográfica se dá a partir da análise do contexto de produção (ZWARTJES, 2011; BATISTA, 2013) da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* de Anchieta (1595). Na primeira parte do estudo, é apresentada uma proposta de periodização do Brasil quinhentista, para a análise do contato linguístico entre as comunidades linguísticas indígenas da costa do Brasil e os colonizadores europeus, com a utilização de *pidgins* para comunicação (FARACO, 2016; LUCCHESI, 2009). Na segunda parte do texto, é analisada a presença de intérpretes, os *línguas*, na primeira fase do contato linguístico na América portuguesa, que tem por ápice a fundação de São Vicente e o registro da missão franciscana *Mbiaça*. Na terceira parte do texto, é analisada a institucionalização do contato linguístico, com a presença dos jesuítas no Brasil quinhentista.

Palavras-chave:

Gramática Missionária. Historiografia Linguística. Humanismo Renascentista.

1. Introdução

O Brasil quinhentista é um período histórico em que o processo de colonização e contato linguísticos podem ser analisados pelo viés da Historiografia Linguística (HL). A gramática missionária de Anchieta de 1595, documento que registra esse processo de contato e colonização linguísticos, é um objeto de estudos interdisciplinar, sendo a pedra angular da gramaticografia no Brasil e da Linguística Missionária. Logo uma abordagem historiográfica para analisar o trabalho gramatical de Anchieta depende de uma releitura e interpretação de documentos históricos dos diversos atores envolvidos no processo de estabelecimento da colônia na América portuguesa, a fim de que seja compreendido em seu contexto de produção. De acordo com Otto Zwartjes, referência nas pesquisas na área de gramática missionária e gramaticografia, Anchieta ocupa lugar de relevo na tradição gramatical do século XVI:

José Anchieta was born on March 19th, 1534, in S. Cristóval de La Laguna, Tenerife. His father, Juan de Anchieta, was a Basque from Guipúzcoa. In 1551, he entered the Jesuit order in Coimbra and for reasons of health, he was sent to Brazil (Martins1954: 9). He arrived in Salvador Bahia in 1553 accompanied by Manoel da Nóbrega (1517–1570), who had begun his mission in Brazil earlier in 1549. With da Nóbrega, Anchi-

eta founded the Jesuit college in São Paulo de Piratininga (Leite & Franchetto 2006: 23) on January 25th, 1554. Anchieta wrote the first grammar of Tupi to be printed, and also composed literary works in Castilian, Portuguese, Latin and Tupi. According to Martins (1954: 9), he authored the dictionary *Vocabulário na Língua Brasileira*, of which there is a seventeenth century manuscript in the Coleção Departamento de Cultura of the Prefeitura de São Paulo, but this is uncertain. (ZWARTJES, 2011, p. 148)

Nesse aspecto, cumpre salientar que a chegada da língua portuguesa às Américas não significa propriamente que ocorra a sua adoção unânime pela comunidade linguística que formava o Brasil quinhentista⁷⁹. A adoção da língua portuguesa ocorreu em um contexto complexo, em que as tentativas de colonização contínuas levaram ao choque entre indígenas e portugueses até que alianças se estabeleceram. Enquanto na Bahia, o núcleo colonial se firma em língua portuguesa e na língua-geral de Guiné, sobretudo com a instalação do governo-geral em 1548, em São Vicente, graças a uma aliança luso-tupi, predomina a língua indígena. Cada núcleo colonial teria possuído uma história singular, no que se refere ao contato e à colonização linguísticos:

There is a disagreement concerning the language described by Anchieta, since he did not give a name to the language. According to Rodrigues (1997) the language described by Anchieta was Tupinambá, but Navarro states that it was the Tupi language (1997: 660). The importance of Tupi-speaking tribes in the regions around Bahia diminished after the destruction of 130 tribes by Mem de Sá in 1557. Other Tupiniquim-speaking communities were destroyed in Ilhéus and Porto Seguro. The only surviving Tupinambá-speaking region was the Capitania de São Vicente, while the speakers of the language elsewhere were annihilated in the period between 1557 and 1584 (Rodrigues, *ibid.*). Not only were Tupiniquim-speaking tribes massacred, but also Tupinambá-speaking tribes, speakers of Tamoio and other languages. The consequence of these reductions was that other tribes, such as the Aimoré, established new settlements along the coast, where earlier Tupispeaking tribes and Tamoios had lived. (ZWARTJES, 2011, p. 148-149)

Entretanto, para compreendermos esse *momentum*, a época em que a gramática de Anchieta é escrita e publicada, produzida já no contexto missionário jesuítico, a partir de meados do século XVI, devemos retroceder ao início do processo de colonização e das navegações.

⁷⁹ Cf. FARACO, 2016, p. 57: “A partir de meados do século XV, a língua portuguesa, na esteira da expansão marítima de Portugal, sai de suas fronteiras europeias e se torna uma língua internacional, com falantes seus se estabelecendo em enclaves ao longo da costa ocidental e oriental do continente africano, alcançando a Índia em 1498, a América em 1500, a China em 1513, o Timor em 1515 e o Japão em 1543”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Historicamente, a preparação do Renascimento em Portugal – época determinante para o entendimento dos mecanismos político-culturais que alicerçaram a colonização do Brasil – tem sua origem na Revolução de 1383, indo até a Tomada de Ceuta, em 1415, quando de fato inicia-se o Renascimento Português. Com o advento do Renascimento na Europa, portanto, inicia-se o longo processo dos descobrimentos ultramarinos, no qual se inscreve o episódio do descobrimento do Brasil e toda a política linguística que determinaria a transplantação para o território brasileiro da língua portuguesa. (SILVA, 2014, p. 37)

A grosso modo, podemos afirmar que as políticas linguísticas no Brasil quinhentista têm por base o estabelecimento de contato linguístico com a população autóctone do território da América portuguesa, na época de formação territorial da colônia ultramarina, oriunda de autorização de colonização pela *Bula Inter Coetera* eraticada pelo *Tratado de Tordesilhas*⁸⁰, sendo os esforços iniciais dos colonizadores empregados, neste sentido, de comunicação e, posteriormente, de formação de alianças com os povos indígenas, havendo nesse ínterim um desenvolvimento de atividades econômicas incipientes, como a extração de pau-brasil. Quando a comunicação não era possível, ao invés de alianças, se desenvolvia a guerra. Sobre o contato linguístico inicial e seu desenvolvimento ao longo do século XVI, escreve Dante Lucchesi:

Os primeiros povoadores portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de *koiné*, decalcada da língua tupinambá. Essa língua franca, que viria a ser denominada língua geral da costa brasileira – ou simplesmente língua geral – foi o instrumento de comunicação adotado pelos portugueses para integrar a força de trabalho indígena inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão. (LUCCHESI, 2009, p. 43)

No dia 23 de abril de 1500, uma quinta-feira, é registrada por Caminha a primeira tentativa de contato linguístico entre portugueses e indígenas. Ainda que o intérprete Gaspar da Gama se encontrasse na esquadra portuguesa, o contato linguístico foi apenas gestual, pelo fato de o barulho do mar, segundo o escrivão da carta, ter impedido a comunicação pela fala:

(...) quando obatel chegou aaboca do rrio heram aly xbiiij ou xx homee[n]s pardos todos nuus sem nhuu[m]a cousa que lhes cobrisse suas vergonhas.

⁸⁰ Segundo Pontin: “Outro ponto relevante, é que o Papa Alexandre VI ‘na bula *Inter Coetera*’, faz doações não apenas de terras, mas também dos mares. Balboa tomou posse do Oceano Pacífico para o rei de Espanha” (PONTIN, 2012, p. 183).

traziam arcos nas mãos esuas setas. vijnham todos rrijos perao batel e nicolaa coelho lhes fez sinal que posesem os arcos. e eles os poseram. ali nom pode deles auer fala ne[m] ente[n]dimento que aproueitasse polo mar quebrar na costa. soomente deulhes huu[m] barete vermelho e huu[m]a carapuça de linho que leuaua na cabeça e huu[m] sombreiro preto. E huu[m] deles lhe deu huu[m] sombreiro de penas daues compridas cõ huu[m]a copezinha pequena de penas vermelhas epardas coma de papagayo e outro lhe deu huu[m] rramal grande de com tinhas brancas meudas que querem parecer daljaueira as quaaes peças creio queo capitam manda avossa alteza e com jsto se volueo aas naaos por seer tarde e nom poder deles auer mais fala por aazo do mar. (CAMINHA, 2018)

(quando o batel chegou à boca do rio, eram ali 18 ou 20 homens, pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pusessem os arcos; e eles os puseram. Ali não pode deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho, que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe deu um sombreiro de penas d'aves, compridas, com uma copazinha pequena de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer d'aljaveira, as quais peças creio que o capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volueu às naus por ser tarde e não poder deles haver mais fala, por azo do mar)

Mesmo a tentativa de colonização francesa posterior, na Baía de Guanabara, a França Antártica, entre os anos de 1555 e 1567, se iniciou pelo contato linguístico realizado sem fala, sendo a relação comercial estabelecida por trocas de objetos, por escambo, como Anchieta narra em seu poema épico *De Gestis Mendi de Saa* (Sobre os feitos de Mem de Sá), escrito em latim renascentista e publicado em 1563:

Hos adeunt Galli saeuae commercia gentis / Optantes, mutant mercies, gladiisque coruscis / Falcibus, atque hamis et multa forcipe, diros / Demulcent Indorum animos, et rubra reportant / Ligna, uerecundo quae uestimenta colore / Inficiunt, atque acre piper pictasque uolucres / Humanos et quae referunt animalia gestus v. 20.

(A estes juntam-se os franceses, que desejam fazer negócios com o selvagem povo. Trocam mercadorias tanto por espadas e brilhantes foices quanto por ganchos e muitas pinças, assim acalmam os terríveis ânimos dos indígenas, também adquirem toras de pau-brasil, que tingem as vestimentas com cor enrubescida, e a acre pimenta, além de aves coloridas e animais que imitam os gestos humanos) (KALTNER, 2010).

Podemos propor uma divisão do tempo, uma periodização, em relação aos marcos históricos (*milestones*) do Brasil quinhentista para compreender a dinâmica do contato linguístico na formação da colônia ultramarina na América portuguesa. Essa divisão do tempo não cria pro-

priamente períodos progressivos e de expansão, mas o início de projetos de tentativa de ocupação territorial, ainda que descontínuos. O ápice desse processo, em relação ao contato linguístico, é a publicação da *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil* em 1595 (ANCHIETA, 1595), escrita por São José de Anchieta (1534-1597), documento que sintetiza os esforços de contato linguístico entre europeus e indígenas e simboliza o processo de ocupação efetiva do território que se constitui em uma colônia ultramarina na América portuguesa, o Brasil quinhentista.

Cada uma das etapas propostas nessa periodização necessita ser estudada a parte, a fim de que se compreenda o processo de contato linguístico na formação do Brasil quinhentista como um todo, em relação tanto ao contato estabelecido quanto à colonização linguística, que implantaria a língua portuguesa nas Américas. Veremos, em seguida, alguns aspectos referentes a algumas destas etapas, em relação às políticas linguísticas concernentes ao contato linguístico, assim como uma possível rede de instituições envolvidas no processo de ocupação territorial, projeção de políticas linguísticas e formação do Brasil quinhentista, o que redundará na organização e publicação da gramática de Anchieta.

Apresentamos um quadro-síntese com uma cronologia de momentos históricos no Brasil quinhentista que poderiam ter influenciado as políticas linguísticas concernentes ao contato linguístico:

Data	Marco histórico
1500- até o fim do século.	Operações militares de navegação na costa (guarda-costas), utilizando-se, por vezes, de intérpretes que atuavam no Oriente e na África, os <i>línguas</i> , sem sucesso. Organização de feitorias, com trocas comerciais por escambo e comunicação gestual, sem necessidade de fala. Envio de degredados para o território das colônias.
1530-1532	Estabelecimento de Martim Afonso de Souza e a fundação de São Vicente. Vínculos de parentesco entre indígenas e portugueses. Início de desenvolvimento de uma língua de contato, a partir de aliança luso-tupi para a colonização.
1533	Chegada dos primeiros africanos no Brasil em São Vicente, na condição de escravos, para a criação do primeiro engenho de açúcar, no início do ciclo escravocrata da Guiné.
1534	Fundação de capitânias hereditárias, com o transplante e imigração de população oriunda de Portugal para colonizar o território.
1538-1548	Missão franciscana com indígenas carijós em <i>Mbiáça</i> .
1548	Estabelecimento do governo-geral e fundação da primeira cidade no Brasil, a capital de São Salvador, do Estado do Brasil, província do império ultramarino português. Uso da Língua Portuguesa na administração e o início do processo de uma política educacional colonial.
1549	Chegada dos jesuítas, fundação de colégios, escolas, mosteiros e mis-

	sões indígenas. A política de conversão do gentio, com influência da educação humanística cristã renascentista pauta a política linguística da época, no Brasil. A educação jesuítica dialoga com correntes intelectuais vinculadas à Universidade de Coimbra.
1555-1567	Tentativa de colonização francesa na Baía de Guanabara, a França Antártica, com a presença de missionários calvinistas.
1556	A gramática de Anchieta já circula, como manuscrito, entre os jesuítas.
1573	Primeiro quilombo registrado no Brasil.
1580	União Ibérica, após a morte de D. Sebastião, com administração espanhola no Brasil. O período marca a chegada de outras ordens religiosas ao Brasil. A colonização avança aos sertões, acarretando o contato com grupos indígenas diversos.
1595	Publicação da gramática de Anchieta.
1599	Publicação da <i>Ratio Studiorum</i> , documento que sintetiza a educação humanística jesuítica e a política linguística que seria vigente no século XVII.

Tabela 1. Marcos históricos no Brasil quinhentista em relação às políticas linguísticas.

Nesse quadro, sobre alguns marcos e acontecimentos do Brasil quinhentista, cumpre salientar que a consolidação do processo de estabelecimento de contato linguístico entre europeus e povos indígenas se dá na publicação da gramática de Anchieta em 1595, ainda que já estivesse em uso desde 1556. A gramática registra a tentativa de institucionalização de uma língua para a conversão indígena. Esse documento, que é uma síntese dos esforços de comunicação empreendidos ao longo do século, é resultante da operação coordenada de instituições educacionais, missionárias e administrativas na colônia da América portuguesa, retratando o caráter pragmático das relações interculturais estabelecidas com as alianças entre europeus e indígenas para o desenvolvimento do Brasil quinhentista, a partir do contato linguístico.

2. A primeira fase (1500-1548): os intérpretes (línguas), missionários, naufragos e degredados; a missão franciscana Mbiçã

O esforço inicial dos portugueses, em relação ao contato linguístico, durante a marcha expansionista das navegações e descobrimentos, não foi travado com os povos indígenas das Américas no século XVI. Desde o início do período de expansão pelas navegações, com a política africana do século XV até a chegada às Índias, os portugueses travaram contato com povos e nações diversas⁸¹, sendo o contato linguístico fator

⁸¹ Cf. FERRO, 2006, p. 45: “Quando Vasco da Gama chegou às águas indianas, em 1498, certos soberanos locais, como os samorins de Calicute e os sultões de Gujerate, exerciam sua autoridade, mas não controlavam o oceano, que permanecia na mão dos árabes. Chegando a Calicute, Vasco da Gama exigiu para seu rei a soberania dos mares indianos,

essencial para o estabelecimento de relações comerciais e atividades missionárias, com comunidades linguísticas variadas, desde o Norte e a costa da África, até o extremo Oriente, no caminho das Índias. O multiculturalismo de que surgiu Portugal contribuiu à marcha expansionista⁸².

Nos vastos territórios da costa da África e no caminho das Índias, a variedade linguística obrigava o uso de intérpretes constantemente, sendo o conhecimento de línguas semíticas e das variadas línguas africanas uma preocupação para o contato linguístico, com comunidades linguísticas do Norte da África e até do extremo Oriente. O conhecimento de árabe e de hebraico era um fator que facilitava o contato linguístico com comunidades que possuíam como língua materna uma língua semítica, mas nem sempre isso era o suficiente para se estabelecer a comunicação em todo continente africano, como temos narrado na *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné* do século XV de Zurara, e no posterior contato com os reinos do Congo e de Angola:

(...) comendador da Ordem de Cristo, Gomes Eanes Zurara (1410-1474), ressaltava as dificuldades iniciais relativas à comunicação entre nativos africanos e portugueses, na costa ocidental da África, durante os primeiros contatos. A diversidade linguística com que as expedições portuguesas se

o que evidentemente os samorins recusaram, mas, em Cochim, os rivais destes aliaram-se aos recém-chegados, cuja esquadra era impressionante. O sultão do Egito respondeu ao apelo dos samorins, mas, depois de uma vitória naval, seu almirante voltou para casa. Então, retornando com força total, os portugueses de Afonso de Albuquerque ocuparam Goa, depois a ilha de Socotora, Ormuz e Málaca (atual *Melaka*), conseguindo, assim, controlar toda a parte ocidental do Oceano Índico.”

⁸² Cf. PINTO, 2010, p. 194: “Além das alterações no papel do português, do castelhano e do latim, acentua-se, nos séculos XIV e XV, a diversidade linguística observada em Portugal desde a sua fundação e expansão para sul. Apesar do início do seu abandono, a partir do século XIV, e da proibição da sua utilização em escrituras, por volta de 1400, o árabe continuou a ser a língua materna de muitos portugueses. Os que abandonavam a língua, nem sempre abandonavam o seu alfabeto, adoptando-o na escrita do português, a escrita aljamiada. Durante o século XV, a comunidade arabófona tornou-se mais numerosa, na sequência das conquistas portuguesas no norte de África – Ceuta (1415), Alcácer-Seguer (1458), Tânger (1471) e Arzila (1471) –, e alguns dos seus membros integraram, como intérpretes, as primeiras expedições ao longo da costa ocidental africana. À medida que estas expedições avançavam para sul, desembarcavam no Algarve e em Lisboa falantes de línguas até então desconhecidas dos portugueses e dos restantes europeus. A partir de 1441, falantes de línguas africanas do grupo ocidental atlântico e, depois de 1482, falantes de línguas bantas vindos de um continente de que, até então, se considerava que o árabe era a única língua autóctone. Em Lisboa, haveria escravos-intérpretes de todas as ‘novas’ línguas africanas identificadas, de modo a garantir que em cada viagem houvesse um intérprete capaz de assegurar a comunicação indispensável com as gentes da costa. Em 1477, foi concedida a alforria ao primeiro escravo-intérprete africano de que há notícia, João Garrido, natural da Guiné”.

deparavam quanto mais ao sul avançavam ia de encontro a uma concepção de homogeneidade linguística em que um mouro de língua mourisca fosse capaz de dialogar com os cativos que iam capturando. (DESTRO, 2014, p. 327)

Dessa forma, há uma participação de judeus sefarditas, marranos, cristãos-novos, mouriscos, ciganos caló⁸³, africanos cativos, entre outros, como intérpretes⁸⁴, que atuavam empiricamente como tradutores, para o comércio ultramarino, ou que eram simplesmente abandonados nos territórios recém-ocupados como degredados, nessa primeira fase de tentativa de estabelecimento de um contato linguístico com comunidades linguísticas da África, Ásia e, posteriormente, América, tornando-se o império ultramarino português uma verdadeira Babel linguística.

Os franciscanos também foram missionários pioneiros, antes mesmo das navegações portuguesas, tendo atuado em Marrocos e em Jerusalém desde o século XIII, e tendo chegado às Índias, na costa do Malabar, em 1500, na esquadra de Pedro Álvares Cabral. Os franciscanos chegaram a fundar igrejas, conventos e colégios na Índia, ao longo dos séculos XVI e XVII:

Uma forma de favorecer a divulgação do Evangelho era o conhecimento das línguas nativas. Há mais referências a obras compostas por franciscanos em concani, língua falada em Goa (Faria, 2013, pp. 186-194), mas foi possível identificar indícios do conhecimento de línguas do sul da Índia e do Ceilão. Por exemplo, frei Miguel de São Boaventura ordenou, em 1602, que “a língua malabar e a chingala” fossem estudadas no Ceilão (Trindade, 1962, v.1, pp. 328, 350-353). Trindade afirmou que existiam vários franciscanos que pregavam e escreviam nessas línguas, como os frades Pantaleão da Madre Deus, Francisco de Santo Antônio, Antônio de São Bernardino, Mateus de Cristo, Antônio de São Bernardino e Gaspar dos Anjos, conhecedores do tâmil. (FARIA, 2014, p. 455)

⁸³ Cf. COSTA, 1998, p. 37-40. A população cigana teria chegado possivelmente a Portugal no século XV, em seguida, as penas de degredo se tornariam comuns nos séculos XV e XVI.

⁸⁴ Havia nos séculos XV e XVI a concepção de que o hebraico era a língua primitiva, de que todas as outras derivavam, BASSETTO, 2013, p. 29: “Nos séculos XV e XVI, as línguas nacionais se firmam e surgem gramáticas de todas elas, bem como dicionários e manuais. A grande preocupação é a origem das línguas, embora os estudos não tenham base científica nem filológica: assim, sob influência da Bíblia, um número considerável de autores considerava o hebraico como a língua primitiva, entre outros, G. Postel, em *De Originibus seu de Hebraicae Linguae et Gentis Antiquitate* (Das Origens, ou da Antiguidade da Língua e do Povo Hebreus) (Paris, 1538); e Bibliander, em *De Ratione communi omnium linguarum et litterarum commentarius* (Comentário sobre a razão comum de todas as línguas e letras) (Zurique, 1548).”

As línguas de contato (*pidgins*)⁸⁵ não eram padronizadas, sendo usados, em muitos casos, dialetos da navegação, como o vêneto, ou a mistura de línguas como espanhol, ladino e árabe. Como exemplo de intérpretes, os *língoas*, dos séculos XV e XVI, temos João Garrido na Guiné e Gaspar da Gama (LIPINER, 1987, p. 106; FARACO, 2016, p. 68), intérprete encontrado por Vasco da Gama na Índia, que acompanhou a esquadra de Cabral ao Brasil em 1500. A missão franciscana *Mbiaça*, no Brasil, entre 1538 e 1548, é tema que carece de maior atenção, sobre o contato linguístico nesse período histórico.

A primeira fase do contato linguístico entre europeus e outros povos, na formação do vasto império ultramarino português, é caracterizada por uma organização empírica do contato linguístico. Uma tradição universitária e acadêmica que cogitasse sobre a diversidade linguística da época se desenvolveria em momento posterior, com o desenvolvimento do humanismo renascentista cristão em Portugal, a partir da reforma das universidades, sobretudo a Universidade de Coimbra, e o posterior desenvolvimento da Companhia de Jesus, que se tornaria instrumento missionário nos domínios mais afastados do império colonial ultramarino português: “Portugal não estava desligado nem da situação cultural europeia da Idade Média, do Humanismo e do Renascimento, nem da discussão linguística que teve lugar com o Humanismo” (LEITE, 2007, p. 81).

3. A segunda fase (1548-1595): a institucionalização do contato linguístico, o governo-geral, missões, colégios e a gramatização da língua-geral

No Brasil quinhentista, o ápice do processo de estabelecimento de contato linguístico com comunidades indígenas, de forma empírica, ocorre com Martim Afonso de Souza em São Vicente, que consegue estabelecer uma aliança duradoura a ponto de convencer a participação de indígenas e mamelucos diretamente no processo de colonização⁸⁶. João Ra-

⁸⁵ Cf. FARACO, 2016, p. 68 e seguintes.

⁸⁶ Sobre a presença de cristãos-novos em São Vicente, FALBEL, 1999, p. 114: “quando, em 1532, Martim Afonso de Souza entrou no porto em São Vicente, dois anos após o estabelecimento das donatárias, já encontrara habitantes europeus, que no dizer de Paulo Prado seriam ‘remanescentes de naufrágios ou das viagens de 1501 ou 1503, das de d. Nuno Manuel, da nau Bretôa, e de Christovam Jacques, ou de outras anônimas...’. A figura controvertida e desconhecida do Bacharel de Cananéia, com o seu clã familiar que incluía Gonçalo da Costa, Antonio Rodrigues, Mestre Cosme, Duarte Peres (ou Pires) e também a não menos controvertida personalidade de João Ramalho. Este último, sobre o

malho, o chefe indígena Tibiriçá e Martim Afonso de Souza teriam liderado um processo intercultural que permitiria o estabelecimento da colônia na América portuguesa, abrindo espaço para a instalação dos primeiros engenhos no Brasil quinhentista, com mão-de-obra escrava traficada da África (NEVES, 2007).

Para analisarmos esse *momentum* histórico, de transição de uma etapa de contato linguístico empírico, por *pidgins*, com intérpretes, para uma fase de institucionalização das políticas linguísticas no Brasil quinhentista, devemos evidenciar a figura do teólogo Diogo de Gouveia (1471-1557), como possível conselheiro das políticas linguísticas adotadas por Portugal em suas colônias ultramarinas, e seu sobrinho, o humanista André de Gouveia (1497-1548).

Diogo de Gouveia iniciou seus estudos teológicos em Paris, onde obteve o título de *Magister Artis* (Mestre em Artes), tornando-se bibliotecário da Universidade de Paris em 1507. Atuou como diplomata do rei D. Manuel I no reino da França, entre 1512 e 1521. Em 1520, assumiu a direção do Colégio Santa Bárbara em Paris. Durante o reinado de D. João III, que se iniciou em 1521, solicitou ao rei ajuda de custo para bolsistas e logo o colégio francês se transformaria em um reduto de formação de teólogos e humanistas ibéricos, como Jerônimo Osório, Diogo de Teive, e os futuros jesuítas Inácio de Loyola e Francisco Xavier, que lá teriam estudado as artes liberais e a teologia (PELLERIN, 2009, p. 46-9).

André de Gouveia, sobrinho de Diogo de Gouveia, assume a direção do Colégio Santa Bárbara em Paris entre 1529 e 1534, tornando-se reitor da Universidade de Paris em 1533. André de Gouveia, inspirado pela educação humanística, vigente no *Collège de France*, fundado em 1530, buscou implantar uma reforma educacional no Colégio Santa Bárbara. Em 1534, assumiu a direção do Colégio de Guiana, em Bordéus, em que teria estudado Montaigne. André de Gouveia permaneceu na França até 1547, quando retornaria a Portugal para dirigir o Real Colégio das Artes de Coimbra, que passaria a funcionar em 1548, o mesmo ano de sua morte, colégio em que Anchieta estudou:

O Colégio de Guiana gozava então de justa fama. Aliás, o ensino tinha-se renovado, de modo geral, em toda a França, na primeira parte do século XVI. Os estudos humanísticos, que começaram a adquirir nova importância na Itália, a partir de Petrarca, no século XIV, e que no século

qual derramou-se muita tinta devido ao suposto 'kaf' de sua assinatura, é mencionado na carta de Tomé de Souza dirigida ao rei d. João III, de 1o de junho de 1553, como natural de Coimbra e possuidor de uma prole abundante com muitos descendentes".

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XV atingiram nas Repúblicas italianas verdadeiro esplendor, conquistaram no final deste século e princípio do seguinte, pouco a pouco, todas as nações cultas da Europa. O Colégio de França, fundado por Francisco 1, em 1530, após tentativas que anteriormente tinham resultado infrutíferas, marca apenas a consagração oficial da adoção dos novos programas e métodos de ensino. Noutras partes havia já colégios que tinham posto de lado os métodos medievais e se entregavam decididamente à orientação dos humanistas. (FREIRE, 1963-1964, p. 9)

A institucionalização do contato linguístico, no Brasil quinhentista, inicia-se com a política de “conversão do gentio” do jesuíta Manuel da Nóbrega, desde 1549, a partir de seus esforços em Salvador junto ao governo-geral⁸⁷ para implantar escolas e colégios para os indígenas conversos, tendo como referência a reforma educacional empreendida em Portugal, na adoção da educação humanística de tradição italiana e francesa (FARIA, 2006). Esse projeto, vinculado à educação humanística renascentista, seria reflexo das reformas educacionais que ocorriam em Portugal, no contexto da política cultural de D. João III, na reforma da Universidade de Coimbra, em 1537, e na criação do Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548, que em 1555 passaria a ter administração jesuítica.

Diogo de Gouveia e o humanista André de Gouveia, que dirigiram os renomados colégios humanísticos franceses supracitados, o Colégio Santa Bárbara e o de Guiena, teriam auxiliado a reforma educacional empreendida por D. João III, na fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, em que Anchieta estudara adolescente, antes de sua vinda ao Brasil. O Real Colégio das Artes de Coimbra passou a ter administração jesuítica em 1555 e serviria como modelo para a fundação de outros colégios jesuíticos, como os do Brasil quinhentista.

⁸⁷ No *Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil*, publicado em Almerim, em 17/12/1548, considerada a primeira Constituição do Estado do Brasil, há a seguinte redação, sobre a política de conversão indígena: “45 – Porque parece que será grande inconveniente, os gentios, que se tornarem cristãos morarem na povoação dos outros, e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-se de sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem Cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitánias, para que conversem com os ditos Cristãos e não com os gentios, e possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa Santa Fé. E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam Cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios; e aos Capitães das outras Capitánias direis, de minha parte, que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua Capitania; e os meninos estarão na povoação dos portugueses, e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos disse” (REGIMENTO, 2018).

O humanismo renascentista cristão em Portugal, movimento que envolveria a reforma católica, na fundação da Companhia de Jesus e no Concílio de Trento, passaria a fomentar a renovação dos estudos gramaticais e o pensamento linguístico em Portugal na mesma época da colonização do Brasil quinhentista. Seria, dessa forma, a catequese indígena no Brasil quinhentista relacionada à educação linguística, por fim. Dessa forma, podemos considerar que a gramática de Anchieta, já registrada como em uso desde 1556, mas publicada apenas em 1595, é uma publicação dentro de um contexto cultural e tradição tipográfica que se relacionava às gramáticas oriundas da educação humanística portuguesa, não sendo um documento isolado em sua produção e recepção.

Se, na primeira fase da ocupação territorial, tínhamos a predominância das navegações costeiras e dos missionários franciscanos na tentativa de catequese, em segundo momento, será a Companhia de Jesus responsável por implantar a política de conversão indígena, a partir de pressupostos da educação humanística renascentista cristã, com nítida influência do humanismo francês e italiano. Como resultado das reformas educacionais que afetam a Universidade de Coimbra no século XVI, são fundados no Brasil quinhentista as primeiras escolas e colégios jesuítcos, que implementariam a política linguística então vigente⁸⁸, que seria sintetizada, posteriormente, em 1599, na *Ratio Studiorum*.

A política linguística nos colégios jesuítcos do Brasil quinhentista variou de acordo com as décadas de sua implantação e o contexto específico do momento histórico. Entretanto, seguem um padrão de alfabetização em língua portuguesa e tupi, com a possibilidade de estudos mais avançados em línguas clássicas, sobretudo o latim⁸⁹. A gramática de Anchieta foi escrita como um recurso didático para a catequese e o ensino nessas instituições, sendo um registro de técnica de gramatização de uma língua que inicialmente servia como instrumento apenas para o contato linguístico, mas aos poucos ganhava o *status*, no Brasil quinhentista, de língua de civilização: o tupi.

⁸⁸ Para as línguas clássicas, as principais influências da educação humanística portuguesa teriam sido, em latim: Despautério, inicialmente, e em seguida Manuel Álvares. Para o grego e hebraico, as gramáticas de Nicolau Clenardo (NAVARRO, 2000, p. 385 e seguintes; ALTMAN, 2012, p. 18-9).

⁸⁹ SHIGUNOV NETO, 2008, p. 177.



Imagem 1. Frontispício da gramática anchietana (1595).

4. A gramática de Anchieta de 1595

A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* de Anchieta participa de um processo cultural amplo, que é o início da institucionalização do sistema educacional no Brasil quinhentista, estando inscrita em uma tradição de obras impressas em Portugal no século XVI. A tradição gramatical da educação humanística portuguesa, por influência francesa e italiana, estava pautada no ensino das línguas sapienciais: latim, grego e hebraico, sendo em um primeiro momento muito influente a gramática latina de *Despauterius*, as obras de Nicolau Clenardo, até que a Companhia de Jesus organizasse um cânon educacional (NAVARRO, 2000).

A gramática latina *De institutione grammatica libri tres* do jesuíta Manuel Álvares, de 1572, torna-se um dos primeiros esforços de sistematização da educação humanística portuguesa, sendo o principal instrumento para a educação jesuítica e para o processo de gramatização das línguas de contato, estabelecidas empiricamente nos longínquos domínios do império ultramarino colonial português. A partir da gramática de Manuel Álvares, surgiriam outras gramáticas, artes e métodos de descrição de línguas, desde as vernáculos até as de contato, desenvolvidas nos esforços de navegação e do processo missionário nos séculos XVI e XVII.

A tradição gramatical renascentista das línguas estrangeiras modernas próximas a Portugal, como a espanhola, com Nebrija, certamente, influenciara a tradição de descrição da língua portuguesa nas obras gramaticais de Fernão de Oliveira (1536) e de João de Barros (1540). Entretanto, cumpre salientar que a gramática de Anchieta está em um contexto cultural mais próximo à obra de Manuel Álvares, que serviria como cânon da educação jesuítica, a partir da publicação da *Ratio Studiorum* em 1599, dada sua formação humanística conimbricense.

Um fenômeno ainda a ser investigado, em relação à gramática de Anchieta, é a sua intertextualidade com as gramáticas latinas do humanismo renascentista cristão português, principalmente com a obra de Manuel Álvares, e com as gramáticas que a teriam antecedido na educação humanística em Coimbra, como as de *Despauterius* e a de Clenardo. No período colonial, a gramática de Anchieta foi sucedida pela *Arte da Língua Brasílica* de Figueira (1621).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá/Nheengatu. In: *Revista Limite*, n. 6, p. 11-51, 2012.

ANCHIETA, José de. *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: EdUsp, 2013.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Edição fac-símile de Jaime Cortesão. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pêro Vaz de Caminha*. 1 de maio de 1500. Portugal, Torre do Tombo, Gavetas, Gav. 15, mç. 8, n.º 2. Disponível em: <<http://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2018.

COSTA, Elisa Maria Lopes da. O povo cigano e o degredo: contributo povoador para o Brasil colônia. In: *Revista Textos de História*, v. 6, n. 1 e 2, p. 35-56, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DESTRO, Letícia C. F. Entre línguas: os intérpretes nos primeiros contatos dos europeus com a costa da Guiné (século XV). In: *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 14, n. 2, p. 326-38, jul./dez. 2014.

FALBEL, Nachman. Sobre a presença dos cristãos-novos na Capitania de São Vicente e a formação da etnia paulista. In: *Revista USP*, São Paulo, n.41, p. 112-119, março/maio 1999.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FARIA, Patrícia Souza de. Os franciscanos no Malabar: experiências missionárias e mediações culturais no sul da Índia (século XVI). In: *Revista Sémata*, Ciências Sociais e Humanidades, v. 26, p. 447-469, 2014.

FARIA, Patricia Souza de. *A conquista das almas do Oriente: franciscanos, catolicismo e poder colonial português em Goa (1540-1740)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

FERRO, Marc. *História das colonizações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FREIRE, José Geraldes. Obra poética de Diogo Mendes de Vasconcelos. In: *Humanitas*, n. 15-16, Coimbra, p. 1-82, 1963-1964.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do Paraíso*. São Paulo: Publifolha, 2000.

KALTNER, Leonardo Ferreira. A Baía de Guanabara no De Gestis Mendi de Saa. In: *Revista Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira*. n. 127/23 (2010:5). Disponível em: <<http://www.revista.brasil-europa.eu/127/Guanabara-no-De-Gestis.html>>. Acesso em 03 ago. 2018.

_____. As fontes do De Gestis Mendi de Saa e o trabalho filológico de armando Cardoso. In: *Revista Philologus*, n. 70 (supl.), Rio de Janeiro, p. 28-42, jan./abr. 2018.

LEITE, Marli Quadros. *O nascimento da gramática portuguesa: uso & norma*. São Paulo: Paulistana, 2007.

LIPINER, Elías. *Gaspar da Gama: um converso na frota de Cabral*. Nova Fronteira, 1987.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 41-73

MEERSMAN, A. *The Ancient Franciscan Provinces in India, Bangalore*: Christian Literature Society, 1971.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Erasmo de Roterdã e a educação humanista cristã. In: *Revista Filosofia*, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007.

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.

NEVES, Cylaine Maria das. *A Vila de São Paulo de Piratininga: fundação e representação*. São Paulo: Annablume, 2007.

PELLERIN, Agnès. *Les Portugais à Paris*. Paris: Chandaigne, 2009.

PINTO, Paulo F. Portugal. 1143-1496: uma pessoa política, muitas pessoas linguísticas. In: *Ideias e Temas*, n. 7, p. 190-196, 2010.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro. In: *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Maurício. Luta de línguas: panorama histórico-cultural da língua portuguesa no Brasil do século XVI. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 15(1), p. 36-49, 2014.

PONTIN, Rafael de Almeida Leme. As Bulas e Tratados dos séculos XV, XVI e XVIII na História do Direito brasileiro: seus reflexos na América portuguesa. In: *Cadernos jurídicos Unisal – Liceu Salesiano*, n. 4, p. 175-200, 2012.

REGIMENTO que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548. Lisboa, AHU, códice 112, fls. 1-9. Disponível em: <[http://lemad.ffiich.usp.br/sites/lemad.ffiich.usp.br/files/2018-04/Regimento que levou Tome de Souza governador do Brasil.pdf](http://lemad.ffiich.usp.br/sites/lemad.ffiich.usp.br/files/2018-04/Regimento%20que%20levou%20Tome%20de%20Souza%20governador%20do%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2018.

ZWARTJES, Otto. *Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

O ESPÍRITO E O ESTILO DE VIRGÍLIO (BUCÓLICAS)

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (ABRAFIL e UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Daniel de Assis Soares (UERJ)

das.brasil@yahoo.com.br

RESUMO

Propomos, *in primo loco*, apresentar ao público três fragmentos de poemas, extraídos das Bucólicas, de Virgílio, que foram muito bem selecionados à prova de ingresso, no mestrado, em latim, na UFRJ, na década de 90. Focalizados os poemas, faremos a tradução *ad litteram* deles, a partir dos quais, teceremos comentários linguísticos e estilísticos das passagens mais pertinentes do poeta mantuano, supracitado. Tendo por base os textos aos quais nos referimos, retrataremos também o espírito de Virgílio, isto é, quem foi este poeta? Como ele deixa transparecer a sua índole? Como deveria ter sido o seu louvável caráter? Trata-se de um trabalho acadêmico *sui generis*, visto que não conhecemos labor filológico igual, neste sentido, acerca de um estudo da personalidade de Virgílio, através dos poemas que serão retratados e comentados, no minicurso.

Palavras-chave:

Bucólicas, Estilo de Virgílio, estilística latina.

Propomos, *in primo loco*, apresentar ao público, neste minicurso, três fragmentos de poemas, extraídos da primeira, da quarta e da décima *Bucólicas*, de Virgílio, que foram muito bem selecionados à prova de ingresso, no Mestrado, em latim, na UFRJ, na década de 90. Focalizados os fragmentos dos poemas, faremos a tradução *ad litteram* deles, a partir dos quais, teceremos comentários estilísticos das passagens mais pertinentes do poeta mantuano. Tendo por base os textos aos quais nos referimos, retrataremos também o espírito de Virgílio, isto é, quem foi este poeta? Como ele deixa transparecer a sua índole? Como deveria ter sido o seu louvável caráter? Trata-se de um trabalho acadêmico *sui generis*, visto que não conhecemos um estudo filológico similar, acerca de um estudo da personalidade de Virgílio, através dos poemas retratados, neste minicurso.

Apreciemos o trecho selecionado da primeira *Bucólica*:

MELIBOEVS

*At nos hinc alii sitientis ibimus Afros,
pars Scythiam et rapidum Cretae ueniemus Oaxen 65
et penitus toto diuisos orbe Britannos.
En unquam patrios longo post tempore finis,
pauperis et tuguri congestum caespite culmen,
post aliquot, mea regna uidens, mirabor aristas?*

Impius haec tam culta noualia miles habebit? 70
Barbarus has segetes? En quo discordia ciuís
produxit miseros! His nos consequimur agros!
Inserere nunc, Meliboee, puros, pone ordine uitis!
Ite meae, felix quondam pecus, ite, capellae:
 (Virg. Buc. I, 64-74)

MELIBEU

“Mas, nós iremos, deste lugar, (uns) aos sequiosos (sedentos) africanos, uma parte (de nós irá) para a Cítia e chegaremos ao rápido Oaxes de Creta 65 e aos Bretões, divididos, inteiramente, por todo o orbe. Acaso, algum dia, depois de um longo tempo, (admirarei) as pátrias fronteiras (terras) e o teto da (minha) pobre choupana, coberto pela grama? E mais tarde, vendo os meus domínios, contemplarei as (minhas) espigas? Um ímpio soldado terá estes campos tão cultivados? 70 O Bárbaro (terá) estas terras semeadas? Eis para onde a discórdia levou miseros cidadãos ! Para estes, nós semeamos os campos! Insere, agora, ó Melibeu, as pereiras, põe, em ordem, as videiras! Ide, ó minhas cabrinhas, feliz rebanho, outrora, ide!”

O foco da primeira Bucólica diz respeito à questão da desapropriação das terras, como já podemos atestar na fala inicial do pastor Melibeu que, também, está sendo expulso de suas terras pátrias. Nos versos 64 a 66, afirma o pastor supracitado que cada desterrado vai para um lugar: uns vão à África, outros à Cítia, uma parte a Creta e outra, à Bretanha. Melibeu faz eco à voz de Virgílio que também perdeu as suas terras paternas para os ímpios soldados romanos, mas, como sabemos, o poeta de Mântua recorreu a Otávio Augusto, que lhe devolveu os seus bens. Em outra passagem, outro pastor denominado Títiro, que dialoga com Melibeu, nos diz: Deus fecit nobis haec otia “um Deus fez para nós estes ócios”, passagem na qual há a alusão política e o sincero agradecimento de Virgílio a Otávio, considerado ao poeta como um Deus. Na verdade, Melibeu e Títiro são as vozes do próprio Virgílio, um quando perde as suas terras; o outro quando as reconquista.

Vale destacar que geralmente, em latim, não se usa o pronome pessoal, nos textos e nos poemas, mas no verso 64, está patente o pronome “nos” visto que Melibeu também é pastor e se insere, infelizmente, neste lamentável contexto de desterro.

O uso da adjetivação é muito frequente, em Virgílio, tal uso retrata muito bem a plasticidade descritiva das imagens, das ações e dos acontecimentos, descritos com vivacidade pelo poeta. Observemos, nos primeiros versos o uso da adjetivação, que dá à luz esta plasticidade descri-

tiva: “africanos sedentos”. Na visão dos romanos, todos os africanos passavam sede e muito calor, trata-se de um exemplo de sinédoque na qual o todo é tomado como parte, configuram-se outros exemplos desta plasticidade descritiva: “rápido Oaxes” e “Bretões divididos”.

A partir dos versos 67 a 70, Virgílio engendra interrogações retóricas, que nos sugerem reflexões: o pastor, depois do exílio e de um longo tempo, não terá direito a voltar para ver as suas amadas terras nas quais nasceu, viveu, morou e trabalhou? No verso 69, o poeta considera o pastor, dono de suas terras, o detentor de seu “reino”, como um rei que se apossa de suas terras: “*mea regna uidens* (“vendo os meus reinos”), quiçá não há, nesta passagem, um tom irônico de Virgílio, haja vista que o pastor não possui mais esses “reinos”, ironia reforçada pelo pronome possessivo “*mea*”, antecipado ao substantivo “*regna*”, que geralmente não ocorre tal uso, nesta posição. A choupana pertence ao pastor, as espigas foram plantadas pelo pastor, os campos foram cultivados pelo pastor, mas os ímpios soldados se apossaram de tudo – notem mais uma vez a ironia do poeta, que coloca no singular o “*impius miles*”, na verdade foram vários, daí Virgílio os coloca, como Bárbaros, que desterram seus próprios cidadãos, agora, miseráveis pastores! O verso 72 corrobora estes lamentáveis acontecimentos mais uma vez com ironia, na presença inicial do pronome “*his*”: *His nos consequimus agros!* (“Para estes, nós semeamos os campos!”).

Notemos, também, que os sentimentos de Virgílio estão muito bem representados pela pontuação, sobretudo, pelo uso do ponto de exclamação, que representa um desabafo do poeta pelos lamentáveis acontecimentos!

No penúltimo verso, cf. v. 73, o pastor, em seus últimos momentos de labor, certamente, triste e já com sentimento de exilado, se sente desvairado, insano e, mesmo assim, ordena para ele mesmo o que deve ser feito, em seu ofício, mas não podemos deixar de destacar que a ironia mordaz se faz patente também, neste verso, porque tudo o que foi feito pelo pastor, na verdade, será colhido pelo invasor: *Inserere nunc, Melibee, puros, pone ordine uitis!* (“Inserere, agora, ó Melibeu, as pereiras, põe, em ordem, as videiras!”).

O último verso virgiliano nos remete e nos lembra do Arcadismo no qual os elementos da natureza, mormente, os animais estão em sintonia com os sentimentos do pastor: o rebanho já foi feliz, ledo, outrora; agora, até as cabritinhas já sabem o que aconteceu, o que está acontecen-

do e o que haverá de vir: *Ite meae, felix quondam pecus, ite, capellae*: (“Ide, ó minhas cabrinhas, feliz rebanho, outrora, ide!”).

Os últimos versos da primeira *Bucólica*, que se seguem, mas que não foram destacados, neste trabalho, são de uma lamentação do pastor Melibeu, muito tocante acerca de suas últimas ações, em seu ofício; Títiro, por sua vez que não irá embora, oferece um cantinho para Melibeu dormir e repousar mais esta noite, antes de sua partida, há verde folhagem, há frutos maduros, há abundância de leite, tais ações de Títiro nos sugerem um sentimento de Virgílio em querer compartilhar coisas boas, em ser solidário com o próximo, nos momentos de vicissitudes da vida.

Na primeira *Bucólica*, também destacamos uma passagem da fala do pastor Melibeu, que representa muito bem esta alma, este espírito Virgiliano:

MELIBOEVS

*Non equidem inuideo, miror magis: undique totis
usque adeo turbatur agris!*

“Na verdade (eu) não (te) invejo, (eu) (te) admiro mais: por todos os lados, por todos os campos, a tal ponto reina-se a confusão!”

Podemos perceber que Melibeu, mesmo sendo desterrado, não inveja o amigo pastor Títiro. A passagem selecionada certamente aponta, representa e atesta o caráter notório de Virgílio: não invejar o outro, mas admirar-se do outro. Nela, também se retrata muito bem e, mais uma vez, a alusão política da desapropriação das terras e do ambiente de confusão e de tristeza dos habitantes da terra, sobretudo dos pastores, tudo causado pela invasão e pela ocupação das terras pelos veteranos das guerras civis.

Passemos, agora, à análise de alguns fragmentos da quarta *Bucólica*, que outrora foram versos selecionados para concurso, na área de latim:

*Hinc, ubi iam firmata uirum te fecerit aetas,
cedet et ipse mari uector, nec nautica pinus
mutabit merces; omnis feret omnia tellus.*
Non rastros patietur humus, non uinea falcem; 40
robustus quoque iam tauris iuga soluet arator;
nec uarios discet mentiri lana colores,
ipse sed in pratis aries iam suaue rubenti
murice, iam croceo mutabit uellera luto;
sponte sua sandyx pascentis uestiet agnos. 45
“Talia saecla” suis dixerunt “currite” fuis
concordes stabili fatorum numine Parcae!
(Virg. Buc. IV, 37-47)

“Deste lugar, quando a idade já fortalecida tiver feito de ti um homem, e até o próprio navegante se retirará do mar, nem o náutico pinheiro mudará as mercadorias; toda a terra produzirá todas as coisas. O solo não suportará (mais) os ancinhos, nem a vinha (tolerará) a foice; 40 Outrossim, o robusto lavrador soltará já os jugos aos touros; nem a lã aprenderá (mais) a fingir as várias cores, mas o próprio carneiro, nos prados, mudará os (seus) velos ora pelo vermelho, suavemente, de púrpura, ora pelo amarelo cróceo (de ouro); por sua espontânea vontade, o escarlate vestirá os cordeiros, que pastam. 45 “Correi⁹⁰ tais séculos” – disseram as Parcas concordes aos seus fusos com a vontade inalterável (imutável) dos fados (dos destinos)!”

Para alguns, a quarta *Bucólica* é vista como messiânica, com o a volta à idade de ouro, a volta ao paraíso, no momento em que o jovem atingir a idade madura – talvez, o filho de Polião –, cf. v. 37, haverá paz e harmonia, não haverá mais necessidade de árduo trabalho, tudo acontecerá com facilidade, o navegante não precisará mais se esforçar, a nau não precisará de mercadorias, toda a terra produzirá tudo, sem esforço, o solo não precisará ser preparado, nem os ancinhos estarão mais presentes, muito menos a foice! Não será mais necessário colocar os jugos, nos touros, a lã não será mais tingida, o próprio carneiro terá cores variadas, e os cordeiros serão tingidos de cor escarlate, a cor de púrpura real. Todos estão acontecimentos hão de vir: *Hinc, ubi iam firmata uirum te fecerit aetas* (“Deste lugar, quando a idade já fortalecida tiver feito de ti um homem, (...)”).

Para contextualizar o escopo desta quarta *Bucólica*, vale ressaltar que a alusão política está bem patente, nos versos iniciais, nos quais Virgílio se dirige ao cônsul Polião para cantar versos um pouco maiores, dignos de um cônsul:

*Sicelides Musae, paulo maiora canamus:
non omnis arbusta iuuant humilesque myricae:
si canimus siluas, siluae sint consule dignae.*
(Virg. *Buc.* IV, 1 - 3)

“Ó Musas da Sicília, cantemos coisas um pouco maiores;
os arbustos e as humildes tamargueiras não agradam a todos:
se cantamos as selvas, (que) as selvas sejam dignas de um cônsul.”

As musas da Sicília nos remetem à terra natal do criador da poesia bucólica: Teócrito siracusano. Para nós, Virgílio deseja colocar a poesia bucólica, na qual há as *siluae* (“selvas”), os arbustos e as tamargueiras,

⁹⁰ “Fiai, correi fiando tais séculos”.

no mesmo patamar da poesia épica para exaltar não só Polião, cônsul da época de Virgílio, como também a época de paz e de esperança na qual Roma estava envolvida e podemos corroborar bem a nossa afirmação, nos versos selecionados, anteriormente.

Quanto aos comentários estilísticos mais pertinentes e relevantes, destacamos, no verso 38, o uso da sinédoque e da personificação em, *nec nautica pinus mutabit merces* (“nem o náutico pinheiro mudará as mercadorias”), isto é, o pinheiro náutico é a nau, o navio, visto que o poeta precisava de mais palavras para fechar o pé do hexâmetro dactílico de modo que se valeu deste recurso estilístico.

No verso 39, configura-se a sonoridade, no uso das assonâncias, das aliterações e na repetição do adjetivo *omnis*, em casos diferentes: *omnis feret omnia tellus* (“toda a terra produzirá todas as coisas”). Estes recursos sonoros e poéticos nos sugerem algo de bom, que se sucede, por um longo tempo, sobretudo representado pelas vogais longas em *ōmnis*, *ōmnia* e *tēllus*.

Destacamos, no verso 41, o uso da hipálage: *robustus quoque iam tauris iuga soluet arato* (“Outrossim, o robusto lavrador saltará já os jugos aos touros”).

O verso destacado, deveria estar, em latim assim: *robustus quoque iam taurorum iuga soluet arator* (“outrossim, o robusto lavrador saltará já os touros dos jugos (...)”).

Mas, se, no verso acima, houvesse o g. pl. *taurorum* ao invés de *tauris*, não seria possível configurar-se o hexâmetro dactílico, utilizado nas *Bucólicas*.

Nos versos 46 e 47, as Parcas também denominadas Moiras: Cloto, Láquesis e Átropos são mencionadas por serem responsáveis pelo Destino dos homens, elas, como sabemos, presidiam à vida dos mortais, desde que estes nasciam.

João Pedro Mendes, em sua tese, *Construção e Arte das Bucólicas de Virgílio*, nos retrata muito bem a função de cada uma delas:

Cloto fiava o fio da vida, Láquesis estabelecia a sorte e a forma da vida de cada homem, e Átropos cortava o fio. A primeira assistia ao parto, a segunda ao curso da vida, e a terceira à morte. (MENDES)

Enfim, passemos a análise dos versos 44 a 54 da décima *Bucólica*:

*Nunc insanus amor duri me Martis in armis
tela inter media atque aduersos detinet hostis.* 45

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*Tu procul a patria (nec sit mihi credere tantum!)
Alpinas, ah, dura, niues et frigora Rheni
me sine sola vides. Ah! te ne frigora laedant!
Ah! tibi ne teneras glacies secet aspera plantas!
Ibo et chalcidico quae sunt mihi condita uersu 50
carmina pastoris Siculi modulabor auena.
Certum est in siluis, inter spelaea ferarum
malle pati, tenerisque meos incidere amores
arboribus: crescent illae; crescetis, amores.
(Virg. Buc. X, 44-54)*

“Agora, um insano amor me detém nas armas do duro Marte entre os dardos médios⁹¹ e (entre) os adversos hostis (inimigos). 45
Tu, longe da pátria, (nem seja para mim crer tanto!⁹²)
(tu) vês sozinha sem mim – ah dura (cruel)! – as neves Alpinas e os frios⁹³ do Reno.
Ah! que os frios não te lesem!
Ah! (que) o áspero gelo não corte as plantas tenras a ti⁹⁴!
Irei e cantarei no caniço (na flauta) do pastor Siciliano os *carmina* 50
que para mim foram compostos, em verso Calcídico.
É certo, nas selvas entre os covis das feras,
querer sofrer, e gravar os meus amores, nas tenras
árvores: elas crescerão, (vós), amores (meus), cresceréis.”

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) selecionou muitos bem estes belíssimos versos para que o candidato, na prova de ingresso ao mestrado, em latim, pudesse tecer análises estilísticas pertinentes com comentários literários sobretudo dos últimos acontecimentos, em Roma, e do perfil e do espírito de Virgílio. Mas, perguntemo-nos, antes, do que se trata a derradeira bucólica? Então, contextualizemos.

O poeta promete que, com o auxílio da ninfa Aretusa, fará o último esforço para elaborar versos ao seu amigo Cornélio Galo. Tratam-se de versos elegíacos, que cantam o retrato de um amigo triste, traído, abandonado por sua infeliz paixão, Licóride.

Os versos selecionados, acima, dizem respeito aos volantes pensamentos de Galo sobre a sua cruel amada, que se encontra “sozinha, nas neves Alpinas e nos frios do Reno”, lugar no qual Licóride se encontra com outro amado. Vale lembrar mais uma vez que Virgílio fez este poe-

⁹¹ Podemos inferir também “em meio aos dardos”.

⁹² Dativo de posse (“que eu não tenha de acreditar em coisas tão ruins!”)

⁹³ Alguns autores entendem *frigora* por “neblinas”, mas prefiro ser literal. Todas as traduções são de minha autoria, sem cópias, sem plágios!

⁹⁴ São as plantas delicadas dos pés da amada. Trata-se de uma passagem metafórica!

ma para consolar o seu amigo e procurar meios de torná-lo feliz com solícitos conselhos, mais uma vez, podemos perceber que bela alma era a deste poeta.

Os versos 44 a 46, selecionados retratam que Galo se encontra numa batalha, em perigo, lutando contra os inimigos e se desviando dos dardos mortais, mas o poeta encontra-se em devaneio, em insano amor, próprio dos homens apaixonados, provavelmente “armado”, excitado, sugerido pela expressão, sobretudo, “duri Martis” (“do duro Marte”). Tal verso presente encontra-se em duplo sentido, “duro” não está apenas, no sentido de cruel, mas, levando em consideração o recurso da hipólage, podemos inferir que quem estava duro não era Marte, mas... Galo, portanto se pode interpretar o poema, em seu sentido metafórico:

*Nunc insanus amor duri me Martis in armis
tela inter media atque aduersos detinet hostis.* 45

“Agora, um insano amor me detém nas armas do duro Marte
entre os dardos médios e (entre) os adversos hostis (inimigos). 45

Nos versos 46 a 49, Galo a chama de cruel, dura, já outro sentido, como se fosse o próprio Deus Marte. Ela, encontra-se sozinha, longe da pátria, sem o amado Galo, como ele também está longe dos seus e dela, não quer crer que ela seja tão má, e apesar dela não corresponder ao seu amor, Galo não lhe quer, não lhe deseja qualquer mal, apesar dela ser tão dura quanto ao gelo, o poeta preocupa-se com ela: “que os frios não te lesem! Ah! (que) o áspero gelo não corte as plantas dos seus pés!” Galo deseja o bem da amada, apesar da paixão frustrada do poeta, ele ultrapassa todo sentimento ruim. Os versos retratam nada mais do que o próprio Virgílio com sua alma sensível, fértil, amável e solícita.

No verso 50, o poeta se propõe a cantar *carmina* do gênero bucólico à maneira de Teócrito, neste verso, destacamos mais uma sinédoque porque a flauta é feita do caniço:

*Ibo et chalcidico quae sunt mihi condita uersu
carmina pastoris Siculi modulabor auena.* 50

Irei e cantarei **no caniço** (na flauta) do pastor Siciliano os *carmina* 50
que para mim foram compostos, em verso Calcídico.

Nos versos finais, do 52 ao 54, Galo está decidido que prefere: 1º.) sofrer nas selvas entre os covis das feras; 2º) e gravar o nome da amada, nas tenras árvores, costume muito comum, até hoje, no interior: o amado, o apaixonado escreve o nome de sua amada, nas cascas das árvores, assim quando as árvores crescerem, também crescerão os amores do

poeta e os nomes inseridos, nestas árvores. “Tenras” também são as amadas de modo que se configura outro exemplo de hipálage.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CITRONI, M. *et al. Literatura da Roma Antiga*. Lisboa: F.C.Gulbenkian, 2006.

LUCRÉCIO. *De Rerum Natura*. Disponível em: [http://www.revistadelau-
niversidad-Historico.unam.mx/historico/10222.pdf](http://www.revistadelau-
niversidad-Historico.unam.mx/historico/10222.pdf).

ROCHA PEREIRA, Maria Helena. *Literatura da Roma Antiga*. Lisboa: F.C.Gulbenkian, 2006.

GRIMAL, Pierre. *A história de Roma*. Trad. de Maria Leonor Loureiro. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

NOVAK, Maria da Glória. Estoicismo e epicurismo em Roma. In: *Letras Clássicas*. São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, n. 3, p. 262. 1999.

MARTINS, Paulo. *Literatura Latina*. Curitiba: IDESDE, 2009.

MENDES, João Pedro. *Construção e arte das Bucólicas, de Virgílio*. Brasília: Universidade de Brasília. 1985.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *A poesia pastoril: As Bucólicas de Virgílio*. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____; SOARES, D. A. *Os aspectos estéticos de Odes de Horácio e Ricardo Reis*. In: *Anais do XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA*, Cadernos do CNLF, Vol. XXII, n. 03. Rio de Janeiro: CEFEL, 2018.

PULQUÉRIO, Manuel de Oliveira. *A expressão de amor nas Bucólicas de Virgílio*. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/
ficheiros/human-itas09-10/01_Pulquerio.pdf](https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/
ficheiros/human-itas09-10/01_Pulquerio.pdf).

SILVA, Hélio Ramos da. *O idílio XV de Teócrito: as siracusanas ou as mulheres que celebram Adônis*. Tese de mestrado (Mestrado em Estudos Clássicos) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa. 2011.

O LÉXICO E O VOCABULÁRIO: UNIVERSOS EM EXPANSÃO

Maria Lucia Mexias-Simon (USS)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo da sinonímia e da polissemia envolve o problema da significação principal e universal e da significação marginalmente ocasional. Quando a mesma forma fônica cobre significações diferentes, embora correlatas, tem-se a polissemia; quando cobre significações completamente diferentes, tem-se a homonímia; quando formas diferentes cobrem significados próximos, tem-se a sinonímia. A sinonímia envolve matizes emocionais, é determinada pelo contexto; constitui, às vezes, linguagem figurada e linguagem literária. O valor de uma palavra se estabelece em relação a outras e em relação ao sistema, é o centro de uma constelação associativa; toda mudança em um conceito resulta em mudança nos conceitos vizinhos. Há, também, que se levar em conta a denotação (significado mais restrito) e a conotação (halo de emoção envolvendo o semantema – casa/lar). A tarefa do ouvinte é fazer uma seleção entre as significações alternativas, por meio do contexto em que se acha o signo.

Palavras-chave:

Filologia. Lexicologia. Mudança semântica.

Na Semântica, estudamos o significado, isto é a ciência das significações, com os problemas suscitados sobre o significado: Tudo tem significado? Significado é imagem acústica, ou imagem visual? O homem sempre se preocupou com a origem das línguas e com a relação entre as palavras e as coisas que elas significam, se há uma ligação natural entre os nomes e as coisas nomeadas ou se essa associação é mero resultado de convenção. Nesse estudo, consideram-se também as mudanças de sentido, a escolha de novas expressões, o nascimento e morte das locuções. A semântica como estudo das alterações de significado prende-se a Michel Bréal e a Gaston Paris. Um tratamento sincrônico descritivo dos fatos da linguagem e da visão da língua como estrutura e as novas teorias do símbolo datam do século. XX.

As formas linguísticas são símbolos e valem pelo que significam. São ruídos bucais, mas ruídos significantes. É a constante referência mental de uma forma a determinado significado que a eleva a elemento de uma língua. A significação linguística envolve:

- uma referência permanente a coisas do mundo exterior;

– um enquadramento desses significados nas categorias mentais que a língua em questão tem em conta;

– um índice da relação que nas frases da língua se estabelece entre as formas constituintes.

As significações do primeiro tipo dizem respeito aos semantemas. As do segundo e terceiro tipos se consubstanciam nos morfemas, que tem, ora significação categórica, ora significação relacional. Os morfemas são estudados na chamada gramática da língua. No estudo dos morfemas temos a significação gramatical ou interna da língua. O estudo das significações dos semantemas cabe à chamada semântica lexical. A semântica pode ser, também, diacrônica evolutiva ou sincrônica descritiva (estrutural). Essa última, Bloomfield e seus seguidores colocariam fora do domínio da linguística, Já no terreno da filosofia, por influência do behaviourismo, que nega a atingibilidade da mente pela ciência.

Há uma clara relação entre significado e uso. O único laço entre o semantema cão e um certo animal doméstico é o uso que se faz desse semantema para referir-se a esse animal. Cada língua recorta o mundo objetivo a seu modo, o que Humboldt chama *visão do mundo*. Registre-se a existência da linguagem figurada, a metáfora, uso de uma palavra por outra, subjazendo à segunda a significação da primeira. Há que se levar em conta a denotação (significado mais restrito) e a conotação (halo de emoção envolvendo o semantema – casa/lar).

O estudo dos semantemas é amplo, pois são em número infinito e sua significação fluída, sujeita às variações sincrônica, sintópica etc. A polissemia faz da significação dos semantemas um conglomerado de elementos e não um elemento único: ele *anda* a passos largos/*anda* de carro/*anda* doente. As significações linguísticas consideram a significação interna ou gramatical referente aos morfemas e a semântica externa ou gramatical, isto é, objetiva, referente aos semantemas. Pode ser diacrônica ou descritiva (como as línguas interpretam o mundo). A significação interna se distribui pelas categorias gramaticais para maior economia e eficiência da linguagem, como veremos adiante. A estrutura sintagmática é também relevante para o significado, donde poder-se falar em significado gramatical; dependendo da regência, da colocação e, até, de fatores como pausa, entonação que, na linguagem escrita são assinaladas, tanto quanto possível, pela pontuação. O significado da sentença não é, portanto, a soma do significado dos seus elementos, muito embora a relevância do significado destes.

Os elementos constituintes de sentenças formam a concentração lexical (virtual) ou vocabular (real) de um idioma, isto é, os elementos que podem ser utilizados, ou os elementos já utilizados.

Os elementos lexicais que fazem parte do acervo do falante de uma língua podem ser:

- simples – cavalo
- composta – cavalo-marinho
- complexa – a olhos vistos, briga de foice no escuro (são sintagmáticos)
- textuais – orações, pragas, hinos (são pragmáticos, não entram nos dicionários de língua, a não ser por comodidade). O conceito de gato não está contido em “à noite todos os gatos são pardos”.

Nas alterações sofridas nas relações entre as palavras estão as chamadas figuras de retórica clássica:

- 1) Metáfora – comparação abreviada
- 2) Metonímia – transferência do nome de um objeto a outro, com o qual guarda alguma relação de:
 - autor pela obra – Ler Machado de Assis
 - agente pelo objeto – Comprar um Portinari
 - causa pelo efeito – Viver do seu trabalho
 - continente pelo conteúdo – Comeu dois pratos
 - local pelo produto – Fumar um Havana
- 3) Sinédoque (para alguns é caso de metonímia):
 - parte pelo todo – Completar 15 primaveras
 - singular pelo plural – O português chegou à América em 1500
- 4) Catacrese – extensão do sentido de uma palavra, por extensão, a objetos ou ações que não possuem denominação própria – embarcar no ônibus; o pé da mesa.

No levantamento da tipologia das relações entre as palavras assinalam-se ainda os fenômenos da sinonímia, antonímia, homonímia, polissemia e hiponímia. Os sinônimos se dizem completos, quando são intercambiáveis no contexto em questão. São perfeitos quando intercambi-

áveis em todos os contextos, o que é muito raro, a não ser em termos técnicos.

Por exemplo, em: casamento, matrimônio, enlace, bodas, consórcio, há um fundo comum, um núcleo; os empregos são diferentes, porém próximos. Nem todas as palavras aceitam sinônimos ou antônimos. A escolha entre séries sinonímicas é, às vezes, regional. (Ex.: pandorga, papagaio, pipa). Quanto à homonímia, pode ocorrer coincidência fônica e/ou gráfica. A coincidência de grafemas e fonemas pode decorrer de convergência de formas (Ex.: são). Ou de existência coincidente do mesmo vocábulo em línguas diferentes (Ex.: manga). Cumpre distinguir homonímia de polissemia, o que nem sempre é fácil. A distinção pode ser:

– descritiva – considerando ser a palavra um feixe de semas, se entre duas palavras com a mesma forma, houver um sema comum, diz-se ser um caso de polissemia (Ex.: coroa – adorno para a cabeça ou trabalho dentário). Em caso contrário, será homonímia (Ex.: pena – sofrimento ou revestimento do corpo das aves).

– diacrônica – se as palavras provêm do mesmo léxico, diz-se ocorrer um caso de polissemia (Ex.: cabo – acidente geográfico e fim de alguma coisa). No contrário, ocorrerá um caso de convergência de formas (Ex.: canto – verbo cantar e ângulo).

Um grande número de palavras aceita polissemia. Escapam os termos técnicos, palavras muito raras e palavras muito longas. O deslizar de sentido ocorre por muitas causas:

- interpretações analógicas – (Ex: mamão).
- transferência do adjetivo ao substantivo – (Ex.: pêssego, burro).
- adaptação de palavras estrangeiras – (Ex.: boite).

O estudo da homonímia e da polissemia envolve o problema de significação principal e universal e de significação marginalmente ocasional. Quando a mesma forma fônica cobre significações diferentes, embora correlatas, tem-se a polissemia; quando cobre significações completamente diferentes, tem-se a homonímia. A polissemia envolve matizes emocionais, é determinada pelo contexto; constitui, às vezes, linguagem figurada e linguagem literária. A compreensão dos significados das sentenças envolve os elementos lexicais isolados e o modo como eles se relacionam. A análise do significado das palavras requer o uso de regras semânticas. Menino implica macho, jovem, humano: são os traços perti-

nentes ou componentes semânticos, que se apontam na análise composicional. O significado da palavra é um complexo de componentes semânticos ligados por constantes lógicas. A tarefa do ouvinte é fazer uma seleção entre as significações alternativas, por meio do contexto em que se acha o signo.

As relações hiponímicas provêm do fato de um termo ser mais abrangente que outro: (Ex.: flor > rosa, orquídea etc).

Na evolução semântica, as palavras ganham conotação pejorativa (tratante), ou valorativa (ministro); ampliam o significado (trabalho), ou restringem (anjo).

As siglas são outra fonte do léxico, dando até palavras derivadas (CLT → celetista). Há que considerar os eufemismos e os tabus linguísticos (mal dos peitos, doença ruim, malino>maligno etc).

Fontes de renovação do léxico em suas acepções são as gírias (falares grupais), aí incluídos os jargões profissionais (chutar, no sentido de mentir; o doente fez uma hipoglicemia).

O signo linguístico quebra a convencionalidade no caso da derivação (que se prende à semântica gramatical) e no caso das onomatopeias (sibilar). Há estudiosos defendendo a ideia de que, originalmente seria tudo onomatopeia. As onomatopeias são iconográficas; na poesia exploram-se as virtualidades da representação natural.

Rompe também a convenção do signo linguístico a motivação intra-linguística (maçã → macieira), ou extra-linguística (pena de ave → pena de caneta). Na chamada linguagem figurada há várias ocorrências: eclipse (bife com fritas); similaridade (chapéu-coco); sinestesia (cor berriante); contiguidade (beber Champanhe); perda de motivação (átomo); eufemismo (vida-fácil) – às vezes por tabus linguísticos. Esses fenômenos são grupais, acabam por convencionalizar-se. Toda criação de palavras repousa em associações, sendo a língua uma estrutura. O valor de uma palavra se estabelece em relação a outras e em relação ao sistema, é o centro de uma constelação associativa; toda mudança em um conceito resulta em mudança nos conceitos vizinhos (mulher / senhora; sopa fria / água fria).

Há que se considerar que as partículas gramaticais também transportam conteúdo sêmico (do Significado), quanto a informações expressas nas desinências. A significação lexical não envolve maiores dificuldades; é simplesmente significação no sentido de uma noção apropriada,

experimentada em conexão com o uso da palavra em causa. A significação gramatical está ligada aos morfemas; sem se desligar da significação léxica; refere-se às propriedades e relações dos signos verbais dados e às propriedades e relações dos objetos reais que são refletidos na linguagem e no pensamento: gênero, número etc. Há informações, portanto, mórficas, apontadas já no dicionário. (Ex.: *subst. fem., v. trans.* etc). Há, também, variações estilísticas: o emprego do condicional é mais gentil que o presente do indicativo.

Enfim, o sentido das palavras não é transcendental nem produzido pelo contexto; é a resultante de contextos já produzidos. A relação entre significante e significado é fluante, está sempre em aberto. Disso resultam os problemas lexicográficos. Mesmo aqui, usamos termos como palavra, vocábulo e outros sobre cujas acepções divergem os estudiosos, muito embora o seu fundo comum, do qual temos, inclusive os leigos, um conhecimento intuitivo.

QUESTÕES DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO

I. As pessoas sempre se veem de outra forma.

– O Senhor X se vê como:	Os outros o veem como:
1. econômico	1. avarento
2. conservador	2.....
3. patriarcal	3.....
4. seguro de si	4.....
5. com iniciativa	5.....

a) Autoritário, b) reacionário, c) arrogante, d) sem consideração.

– A Senhora X se vê como:	Os outros a veem como:
1. interessada	1. intrometida
2. prestativa	2.....
3. sensível	3.....
4. franca	4.....
5. tolerante	5.....

a) fraca, b) sentimental, c) rude, d) inoportuna

– Joãozinho X se vê como:	Os outros o veem como:
1. generoso	1. perdulário
2. esperto	2.....
3. expansivo	3.....

4. esforçado 4.....
 5. cauteloso 5.....

a) covarde, b) exibido, c) aproveitador, d) maníaco

- Os outros veem o Senhor Y como: Ela se vê como:
 1. oportunista 1. adaptável
 2. ganancioso 2.
 3. sem imaginação 3.....
 4. pedante 4.....
 5. obstinado 5.....

a) ambicioso, b) correto, c) prático, d) perseverante

- Os outros veem a Senhora Y como: Ela se vê como:
 1. brigona 1. militante
 2. melindrosa 2.
 3. crítica 3.....
 4. tagarela 4.....
 5. soberba 5.....

a) eloquente, b) sensível, c) observadora, d) segura de si

- Os outros veem a Senhorita Y como: Ela se vê como:
 1. exaltada 1. entusiasta
 2. bajuladora 2.
 3. negligente 3.....
 4. irrealista 4.....
 5. com espírito de contradição 5.....

a) amistosa, b) idealista, c) distraída, c) com personalidade

II. Complete com o adjetivo de valor negativo:

1. Se você não fosse tão *influenciável*, não teria cometido tolices.
 a) influenciável, b) aberta.
2. Meu amigo, não seja tão
 a) calado, b) lacônico.
3. Se você ficar tão....., será antissocial.
 a) autossuficiente, b) tímido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

4. Essa.....gargalhada dá nos nervos.
a) tola, b) divertida
5. A Senhora Müller é muito
a) expansiva, b) faladeira.
6. Não seja tão.....
a) exagerada, b) entusiasmada.
7. Eu acho desagradável, como você, diante de seu chefe, é tão
a) obediente, b) submisso.
8. Seja atento e não tão
a) confiante, b) crédulo.

III. Complete com o adjetivo de valor positivo:

Agradou-me a apresentação objetiva.

- a) objetiva, b) seca.

O apelo obteve resultado.

- a) sem pudores, b) franco.

Deixe os jovens. Eles são jovens e têm

- a) vivacidade, b) ânsia de diversão.

Eles podem estar de seu sucesso.

- a) orgulhosos, b) convencidos.

Que bom que seus filhos ainda são tão

- a) apegados, b) dependentes.

Nós preferimos uma vida simples e

- a) pobre, b) econômica.

Pedro é um jovem bom e10

Ele é muito

- a) condescendente, b) bondoso.

- IV. A Senhora X deseja para si:** Ela recebeia:
- | | |
|--------------------|-----------|
| 1. Amizade | Inimizade |
| 2. Amor | ..... |
| 3. Alegria | ..... |
| 4. Satisfação | ..... |
| 5. Diversão | ..... |
| 6. Simpatia | ..... |
| 7. Participação | ..... |
| 8. Disponibilidade | ..... |
| 9. Sinceridade | ..... |
| 10. Bem estar | ..... |
| 11. Consideração | ..... |
- a) antipatia, b) egoísmo, c) indiferença, d) dureza, e) ódio, f) tédio, g) dor, h) tristeza, i) fingimento, j) aversão, k) frustração.

- V. O Senhor X procura, na sua vida profissional:** Ele recebeia:
- | | |
|------------------|----------|
| 1. Sucesso | Fracasso |
| 2. Confiança | ..... |
| 3. Sinceridade | ..... |
| 4. Louvor | ..... |
| 5. Consideração | ..... |
| 6. Acordo | ..... |
| 7. Boa vontade | ..... |
| 8. Gentileza | ..... |
| 9 Reconhecimento | ..... |
| 10 Ganhos | ..... |
| 11 Proveito | ..... |
| 12 Honra | ..... |
- a) grosseria, b) ingratidão, c) desconsideração, d) prejuízo, e) vergonha, f) censura, g) lentidão, h) danos, i) contradição, j) rejeição, k) falsidade.

- VI. O Senhor C exige na sua vida pública:** Ele rejeita:
- | | |
|--------------------|---------|
| 1. Liberdade | Coerção |
| 2. Tolerância | ..... |
| 3. Progresso | ..... |
| 4. Paz | ..... |
| 5. Justiça | ..... |
| 6. Segurança | ..... |
| 7. Construtividade | ..... |

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 8. Confiança
- 9. Ordem
- 10. Sentimento
- 11. Vitória
- 12. Fama

a) caos, b) fanatismo, c) perigo, d) guerra, e) destruição, f) traição, g) atraso, h) anonimato, i) injustiça, j) derrota, k) frieza.

VII. Nós esperamos de um:

- 1. Juiz Justiça
- 2. Operário
- 3. Ator
- 4. Artista
- 5. Acrobata
- 6. Orador
- 7. Padre
- 8. Amigo
- 9. Médico
- 10. Estudante
- 11. Policial
- 12. Diplomata
- 13. Esportista
- 14. Soldado
- 15. Bancário

a) perseverança, b) disciplina, c) honestidade, d) sensibilidade, e) piedade, f) flexibilidade, g) eloquência, h) habilidade, i) conhecimentos, j) confiabilidade, k) persuasão, l) mutabilidade, m) aplicação, n) vigilância.

VIII. Tem um:

- 1. Advogado Constituintes
- 2. Médico
- 3. Locatário
- 4. Hoteleiro
- 5. Professor
- 6. Concertista
- 7. Museu
- 8. Biblioteca
- 9. Associação

- 10. Reunião
- 11. Jornal
- 12. Indústria
- 13. Ônibus
- 14. Casa
- 15. Cidade

a) assinantes, b) leitores, c) visitantes, d) habitantes, e) moradores, f) pacientes, g) passageiros, h) hóspedes, i) ouvintes, j) locadores, k) participantes, l) consumidores, m) membros, n) discípulos.

IX. Tem um:

- 1. Estudante Colega
- 2. Soldado
- 3. Comerciante
- 4. Padre
- 5. Assaltante
- 6. Cantor
- 7. Dançarino

a) camarada, b) sócio, c) irmão, d) parceiro, e) cúmplice, f) acompanhante.

X. Tem um:

- 1. Funcionário Vencimentos
- 2. Operário
- 3. Soldado
- 4. Médico
- 5. Ator
- 6. Locatário
- 7. Garçom
- 8. Aposentado
- 9. Estudante
- 10. Aplicador
- 11. Acionista
- 12. Governo

a) dividendos, b) cachê, c) honorários, d) salário, e) rendimento, f) pensão, h) juros, i) soldo, j) gorjeta, l) impostos, m) mesada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil, 1970.
- CAMARA JR. , J. Mattoso. *Princípios de linguística geral*. Rio: Padrão, 1941.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. S. Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GUIRAUD, Pierre. *La semantique*. Paris: Seuil, 1955.
- ILARI *et alii*. *Semântica*. S. Paulo: Ática, 1992.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística*. Rio: Zahar, 1982
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. S. Paulo: Brasiliense, 1993.
- PENNA, Antonio G. *Comunicação e linguagem*. Rio: Eldorado, 1986.
- RECTOR, M., YUNES, E. *Manual de semântica*. Rio: Ao Livro Técnico, 1980.
- (Os exercícios de vocabulário específico foram extraídos de cursos de língua estrangeira)

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DE LÍNGUA NA ERA DIGITAL

Mônica Saad Madeira (UNIG)
monica.saad@bol.com.br

RESUMO

Nesta pesquisa, será analisado o papel do educador inserido nesse campo da informatização, como um aspecto de contribuir quanto a sua formação permanente, e as exigências realizadas quanto ao mercado de trabalho do século XXI, pois o docente que ficar pensando que ensinar ainda está na época da “manivela”, com certeza ficará aquém das oportunidades oferecidas na sua profissão. Todavia, mesmo estando na era digital, ainda há muitos docentes que renunciam esse novo instrumento de trabalho e é nesse aspecto que fundamenta a pesquisa, tendo em vista que é a partir dela que se abrirá uma oportunidade de repensar como os professores estão ministrando suas aulas perante as inovações tecnológicas e a importância de dar um avanço como forma de aprimoramento a sua formação, tornando mais prático e prazeroso o seu ofício de ensinar, associando a aprendizagem de nossos alunos a partir dessa nova metodologia que se dará saberes significativos quanto à praticidade da sua cidadania, pois a escola e os educadores são sujeitos essenciais que irão contribuir com as novas gerações para o futuro.

Palavras-chave:

Ensino. Informatização. Professor. Sociedade.

1. Introdução

Hoje estamos no século XXI, na Pós-Modernidade à qual se insere nesse contexto a Educação que passa por uma fase de transformação. Assim, pode-se partir do pressuposto que a era digital surge no intuito de fornecer ferramentas que irá ajudar ao cumprimento das exigências de um mundo globalizado. Para tanto, nessa pesquisa é proeminente uma análise de como esse educador deve se posicionar mediante atualizações no seu mercado de trabalho com essas novas tecnologias.

Nos dias de hoje ainda se encontra “escolas” e “professores”, tradicionais que se fecham para a mudança, alegando ser um modismo, pois quando se fala em trabalhar a tecnologia no ensino gera um desconforto por parte dos docentes principalmente os que têm mais anos de carreira, nisso se torna mais lenta o processo de inserção da tecnologia educacional na nossa área de trabalho. Outra questão está na gestão da escola que por sua vez para alcançar as inovações dos mercados promovem aulas de informática nas escolas, todavia por muitas vezes não abre a oportunidade de usar essa ferramenta como uma forma de interagir o ensino–

aprendizado, portanto tem uma sala cheia de computadores que poderia não somente ensinar informática, todavia incentiva o ensino de português, matemática e outras áreas de conhecimento de forma interdisciplinar como apoio pedagógico no processo de ensinar.

Diante disso, apresenta-se a preocupação desse estudo, pois qual o perfil e o papel do professor na era digital? Será que temos professores capacitados para exercer tal ofício? Como os alunos aprendem hoje na era de informatização? Esses docentes têm interesse em aprender essa nova modalidade de ensino através da tecnologia? A partir dessas questões que esse estudo pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica no intuito de aprimorar conhecimentos que poderão contribuir quanto o ato de ensinar perante os dilemas encontrados na era digital.

2. O Perfil do professor na sociedade de informação

Há alguns anos atrás, o instrumento de trabalho para se ensinar era o livro, o caderno, o qual esse conhecimento era transmitido na escola e na família. O professor era a figura principal no ato de transmitir o saber.

Hoje em dia esses instrumentos de trabalho já não são vistos como único a ser trabalhado em aula e nem a escola é o único espaço para se promover a aprendizagem. Mesmo assim, na nossa sociedade a formação de professores no Brasil continua sendo inadequada, uma vez que o professor continua dando suas aulas de forma fechada a partir de um currículo e pela oralidade de forma linear e monológica, esquecendo o novo perfil do professor que necessita promover aulas dialógica, polifônica, oportunizando novos espaços para aprendizagem através das inovações tecnológicas.

O perfil do docente mediante as mudanças exigidas na era da informatização, se dá pela busca de alternativa, assumindo uma nova postura no ato de ensinar. Baseado nessas mudanças inseridas na sociedade atual, o perfil dos professores não pode continuar sendo o mesmo, tendo em vista que a sua prática refletirá em relação a sua concepção de homem e de sociedade.

3. Realidade e Ficção: o difícil ajuste às novas competências.

O professor tem a sua disposição um número considerável de possibilidades para o preparo de suas aulas. Cabe a ele saber usar e fazê-lo

adequadamente, extraindo destas todo o escopo de alternativas possíveis e compatíveis com seu plano, o projeto de ensino. A criatividade e ousadia devem ser diretrizes básicas, essenciais em sua escolha, ou seja, devem servir de parâmetro para aulas contextualizadas e interessantes.

Dentro desta perspectiva, o professor necessita estar pronto para fazer uso eficaz das novas tecnologias de informação e comunicação. O uso adequado e integrado das mesmas será o primeiro desafio para o professor nos dias atuais. Faz-se necessário preparar-se para tal. Além disso, requer tempo e é trabalhoso, pois inclui pesquisa, atualização e principalmente planejamento.

Então, poderíamos refletir ainda sobre o que nos diz Moran (MORAN *ET. AL.*, 2000, p. 32): “...uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais”. O segundo desafio refere-se, portanto, a integração interdisciplinar.

Faz-se necessário o intercâmbio de experiências entre os professores, o planejamento de pontos comuns, de projetos que sejam abrangentes, extensores de conhecimento, ao invés de planejamentos fechados, limitadores e limitados que tratam o conhecimento esperado em cada disciplina como bloco estanque, desvinculado, ilhado em perspectivas pessoais e assim inoperantes sob todos os aspectos.

O fundamento para estas afirmativas fica claro à medida que nos reportamos ao conceito de Educação proposto por Moran (MORAN *ET. AL.*, 2000, p. 12) educar “...além de ensinar, é ajudar a integrar, ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”.

Levar o aluno a uma visão de totalidade depende de intercâmbios, trocas, pois educamos para que ele seja capaz de atingir todas as suas potencialidades pessoais, mas também para capacitá-lo às interferências produtivas na realidade que o circunda, modificando-a e transformando-a para melhor.

Embora o espaço privilegiado para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos seja ainda o espaço da sala de aula, como nos diz Alarcão (ALARCÃO, 2004, p. 30): “(ela) é o espaço onde se procura e produz conhecimento”. Assim, o professor nos dias atuais precisa abrir as portas desta sala de aula restritiva e limitadora para abraçar o mundo além das paredes da escola. Isso porque ensinamos para alunos acostumados a rapidez e a novidade, alunos que, desde a educação infantil, fo-

ram mergulhados em *bites* e *bytes*, conectados em redes, todos perfeitamente identificados em seus IPS, anonimamente interligados. Frente a este cenário real e interessante, a escola, a sala de aula e o professor não podem ser elemento de desconexão. Ao contrário, precisamos dominar perfeitamente estes elementos da tecnologia e deles tirar proveito em favor da educação, do ensino de qualidade e do preparo de uma geração competente, habilidosa e emocionalmente capaz de transformar o mundo e humanizá-lo dominando as máquinas e não sendo por elas dominados. A esse respeito (ALARCÃO, 2004, p. 31) acrescenta: “(...) a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que lhes é exigido em função de seus novos papéis.”

Em sua obra *Vídeo e educação*, Joan Ferrés nos fala de um novo homem, de uma maneira de conhecer e de uma nova linguagem como produtos dos meios de comunicação em massa da era eletrônica: “...a aparição e o uso de novas tecnologias provocam alterações nas formas de pensamento e de expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção, na proporção dos sentidos” (FERRÉS, p. 13), e faz reflexões importantes à respeito da escola e seu papel: “...nesta encruzilhada ...se encontra, hoje, a escola a qual é racionalista e hierarquizada, porque os conceitos, as generalizações, os condicionamentos verbais e mesmo o raciocínio são hierárquicos por natureza” (FERRÉS, p. 14).

Este seria por fim o último desafio e não menos importante: conhecer os anseios e necessidades de um tempo novo, midiático, urgentizado, tenso, consumista e complexo, adaptar o professor tradicional às novas exigências de modo efetivo e urgente para que continue sendo (PEREZ; CASTILLO, 1999, p. 10): “...mediador e orientador na busca da produção dos conhecimentos”. Do contrário frustração e desânimo permearão o processo humano de ensino e aprendizagem. Sabemos que a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Ao observarmos mudanças neste “objeto de trabalho” necessário é que pensemos em novas estratégias e princípios metodológicos que venham a redirecionar práticas antigas, alterá-las ou mesmo substituí-las totalmente, a partir de então.

4. *O papel do professor na era digital*

Na sociedade está havendo uma mudança em relação a formas de ensinar e aprender. Para Moran (2000, p. 11) “muitas formas de ensinar não se justificam mais”. A aprendizagem se torna ineficaz uma vez que os docentes e os discentes se conscientizam que as aulas fragmentadas estão ultrapassadas. Sendo assim, não se pode evidenciar que é somente pela informatização que irá resolver o problema da educação, precisando repensar os objetivos da escola e o papel do professor perante a esse novo instrumento de ensino. Até porque, o ensino está diretamente voltado para a atitude do educador, cabe a ele transmitir conhecimentos de forma mediadora e não mais autoritária, atribuindo neste aluno um ensino relacionado à sua cultura e a sua sociedade.

Em relação a esse professor mediador, é mister apontarmos Steven Jonhson, quanto o exemplo das formigas que viviam em rede, mantendo uma interdependência entre elas, não existia um ser autoritário e sim mediador, pois todos têm consciência dos seu atos para permanência da sua sobrevivência e a partir desse exemplo que se faz repensar a papel desse professor que deve mediar alunos conscientes e reflexivos de suas atitudes e não dar nada pronto, tendo em vista que o aluno é ser pensante capaz de constituir a sua própria interpendência a partir da rede que gera seu ciberespaço. Assim é com a rede de colaboração que um indivíduo ajuda o outro a se desenvolver e aprender dentro da sua realidade, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 9), com isso o professor passa a ser “um pesquisador em serviço” que “ensina a partir do que aprende”, assumindo uma postura de “orientador mediador” (MORAN, 2000, p. 30).

É através da rede que permitirá a interação entre a comunidade escolar, através da colaboração. Em relação à colaboração, Masseto acrescenta:

Uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. (MASSETO, 2000, p. 141)

Quando se pensa na oportunidade de inserir um trabalho educacional a partir da rede desconfigura a sala de aula como o único espaço, ultrapassando essas paredes, promovendo condições de trabalhar o conhecimento de forma polifônica, autônoma, interativa e participativa.

O ato de ensinar se dá quando o professor organiza situações de aprendizagem à qual o seu alunado possa se sentir favorecido no ato de aprender a partir do momento que este esteja vinculado a compreensão do mundo dentro de suas representações, respeitando as diferenças culturais a partir da identidade num posicionamento social e cultural inserido entre o mundo individual e público. Nessas identidades culturais, existe a apropriação dos sujeitos quanto aos costumes, valores, significados de forma estável e unificada numa demarcação representada pela sua sociedade (HALL, 2006).

Nesse aspecto, o papel do professor está em trabalhar aulas dialógicas como um mediador do ensino aprendido e é através dessa prática que auxiliar o seu aluno a relacionar os conhecimentos e aplicá-los em situações reais, promovendo aulas fora dos ambientes tradicionais como sala de aula e inserindo outros recursos que permitem o processo de ensinar a aprender como email, como também transformações contemporâneas que ampliam o conceito de educação, podendo trabalhar a individualidade através da coletividade que envolvem a cibercultura e ciberespaço que identificará o seu aluno como um cidadão a partir da sua constituição histórico-social-cultural.

5. A interação entre professor e aluno

Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para produzir conhecimento significativo e relevante. O volume de informações acumulado nestas últimas décadas não permite abarcar todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento, portanto professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde buscá-la, como depurá-la e transformá-la em produção de conhecimento.

O profissional, para ser competente, precisa ser um investigador intermitente, um cidadão crítico, autônomo e criativo que saiba solucionar problemas, utilizar a tecnologia com propriedade e ter iniciativa própria para questionar e transformar a sociedade. Segundo Freire (1997), nesse processo de transformação, o aluno deve buscar uma formação ética e solidária e assumir seu papel como sujeito histórico. A escola, por sua vez, precisa oferecer situações que envolvam e responsabilizem os alunos por uma aprendizagem solidária.

A ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a

rede de informação. Aos professores e aos alunos cabe participar de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora que tenha como essência o diálogo e a descoberta. Com essa nova visão, cabe aos docentes empreenderem projetos que contemplem uma relação dialógica, na qual, ao ensinar, aprendem; e os alunos, ao aprender, possam ensinar (FREIRE, 1997). Os professores e os alunos passam a ser parceiros solidários que enfrentam desafios a partir das problematizações reais do mundo contemporâneo e demandam ações conjuntas que levem à colaboração, à cooperação e à criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, crítica e transformadora.

Uma prática pedagógica competente, que acompanhe os desafios da sociedade moderna, exige uma inter-relação dessas abordagens e o uso da tecnologia inovadora. Servindo como instrumentos, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora. Dentre os recursos que têm auxiliado processos de contato entre pares, destacam-se: correio eletrônico: ferramenta de comunicação escrita a distância via rede de computadores; listas de discussão ou fóruns: formadas por pessoas e grupos que têm como objetivo a discussão de um determinado assunto; *chat*: interface gráfica que possibilita conversa com diversas pessoas ao mesmo tempo; teleconferência: conferências que envolvem usuários fisicamente distantes, podendo envolver a transmissão e o recebimento de texto, som e imagem.

Acredita-se que esses recursos devem ser utilizados para subsidiar uma metodologia de ação docente baseada nas aprendizagens, nas competências e nas habilidades que o professor quer desenvolver com seus alunos.

6. *Considerações finais*

Os ambientes educativos devem ter como foco central a autonomia, a criatividade e o espírito investigativo. Com esse desafio presente, o professor precisa optar por metodologias que contemplem o paradigma emergente, a partir de contextualizações que busquem levantar situações-problema, que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas, e, especialmente, que visem à aprendizagem colaborativa.

A aula não termina... professores e alunos podem ser acessados de qualquer lugar para conversar, tirar uma dúvida enviar e receber ativi-

dades, comentar a aula, ...a era digital possibilita a convivência... não apenas quando estão no mesmo espaço físico, mas também virtualmente, professores e alunos vão aprendendo a viver junto e utilizam as ferramentas digitais para o exercício... professores e alunos podem ser acessados de qualquer lugar para conversar, tirar uma dúvida enviar e receber atividades, comentar a aula, ...a era digital possibilita a convivência... não apenas quando estão no mesmo espaço físico, mas também virtualmente, professores e alunos vão aprendendo a viver junto e utilizam as ferramentas digitais para o exercício da alegria.

Para nós professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta – tudo isto gera um desconforto e uma grande insegurança (MASETTO, 2000, p. 142).

Portanto, deve-se entender que a tecnologia chegou para somar ao ambiente escolar como um instrumento motivador e imediatista e não como um “monstro” das histórias infantis. Tenhamos a certeza de que não há mais como negar a real importância da presença e funcionalidade dela na vida moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____. O desafio da universidade frente ao novo século. In: *Autores variados*. Educação, caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRES, Joan, La competencia en comunicació audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. In: *Quaderns del CAC*. La educación en comunicació audiovisual, n. 25, mayoagosto 2006, p. 9-18, Barcelona.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRINSPUN, Miriam Zippin. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAM, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____; MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Pierópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Aprofundamentos, 1987.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

**O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO EM UMA CHARGE
SOBRE A LIBRAS: UM ESTUDO A PARTIR DA
SEMIÓTICA GREIMASIANA**

Tais Turaça Arantes (UERJ)

taistania@gmail.com

Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)

Thays Baniski Teixeira (UFMS)

Ana Carolina Gonzalez Batista (UCAM)

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal realizar uma análise sob a luz da Semiótica Discursiva. Para isso, listaremos alguns dispositivos de análise do percurso gerativo de sentido e como o mesmo se constituiu na presente charge. Para isso nos embasaremos em alguns estudiosos da semiótica greimasiana. O *corpus* selecionado foi uma charge que trata sobre a reação ao se deparar com o sujeito surdo, pois mesmo com seu reconhecimento legal com a Lei da LIBRAS no ano de 2002, e regulamentada pelo decreto 5626 de 2005, e que para muitos ainda é uma surpresa que surdos são cidadãos assim como todos em sociedade.

Palavras-chave:

Charge. Percurso gerativo. Semiótica discursiva.

1. Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de realizar uma breve análise de uma charge, para a qual nos embasaremos em alguns teóricos da Semiótica Discursiva. Para o *corpus* selecionamos uma tirinha que trata sobre a visão de ser surdo em uma sociedade de maioria ouvinte, onde a Libras ainda não tem seu devido reconhecimento.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – é a língua da comunidade surda brasileira, tendo o seu reconhecimento em 2002 e passando a ser uma língua oficial e um direito daqueles que a usam, enquanto instrumento social e intelectual.

Para a análise usaremos o percurso gerativo de sentido, isto é, como os sentidos se constituirão na tirinha. Há três sujeitos na tirinha, porém somente dois interagem: o primeiro é uma senhora e o segundo é o filho do sujeito surdo. Faremos uma análise da visão de ambos os sujeitos.

No que tange à metodologia do trabalho realizaremos uma breve explicação sobre a Semiótica Discursiva e suas bases teóricas, para então partirmos para a análise do *corpus*. Sendo assim o trabalho está dividido da seguinte maneira: Semiótica Discursiva; Percurso gerativo dos sentidos; Nível fundamental; Nível Narrativo; e Nível discursivo.

2. *Semiótica discursiva*

A Semiótica Greimasiana tem o objetivo de explorar os sentidos, não se reduzindo somente à descrição da comunicação, mas englobando o processo muito mais geral, o da significação. Como dito por Barros (1990, p. 5), “A semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se preocupam com o texto”.

Pietroforte (2004) também nos explica que a semiótica greimasiana estuda a significação, que se define no conceito do texto, definido por um plano de expressão e de conteúdo. Dessa forma, o referido pesquisador nos acentua que o plano de conteúdo é “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Em outras palavras, é como o texto se vale dos signos para construir a sua mensagem, enquanto que no plano de expressão está a manifestação desse conteúdo, que pode acontecer por meio de signos verbais, não verbais ou sincréticos.

Dessa forma, os signos verbais são aqueles que pertencem às línguas naturais e os não verbais são pertencentes aos demais sistemas, tais como uma pintura ou um ritmo de uma música. Sendo assim, o sistema sincrético é aquele que aciona, durante a leitura, as várias linguagens da manifestação (GREIMAS; COURTÉS, 1989). Enfim, o sistema sincrético é aquilo que está presente nas histórias em quadrinhos, objeto de estudo desse trabalho.

No que concerne às considerações epistemológicas da semiótica greimasiana, ela está ligada ao fato “de a semiótica – por sua própria natureza de projeto com (rigorosa) vocação científica, em constante fazer-se – envolver em seu desenvolvimento um agir essencialmente epistemológico, o que não a impediu nem impede de ser metodologicamente produtiva” (SOBRAL, 2009, p. 63). Por isso que compreendemos que a semiótica se configura como um sistema de produção de sentidos.

Conforme Barros (2004, p. 187), o objeto da semiótica é o texto e visa explicar os sentidos do mesmo, ou seja, aquilo que é dito, bem como

os mecanismos e procedimentos responsáveis pela construção do sentido de cada texto.

Como diz Fiorin (1999):

É preciso alertar que o fazer teórico da semiótica é aspectualizado imperfeitamente, o que significa que não constitui ela uma teoria pronta e acabada, mas um projeto, um percurso. Não está *facta*, mas *in fieri*. Por isso, a todo momento, está repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se. (FIORIN, 1999, p. 1)

O texto se organiza e produz palavras. Dessa maneira, produz sentidos, construindo um objeto de significação e construindo relação com os objetos culturais, por estar inserido em uma sociedade, em um certo momento histórico. Podendo ser um texto linguístico, oral ou escrito, um texto visual ou gestual, ou um texto que utiliza ambas as expressões.

3. Percurso gerativo dos sentidos

Para se construir o sentido de um texto, a semiótica discursiva concebe “o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo. A noção de percurso gerativo do sentido é fundamental para a teoria semiótica” (BARROS, 1990, p. 8-9).

O percurso gerativo de sentido é constituído por três etapas, cada uma sendo descrita e explicada por uma gramática independente. No entanto, o sentido do texto é composto por uma relação entre os três níveis.

A primeira etapa do percurso gerativo, a mais simples e abstrata, recebe o nome de “nível fundamental”: é nele que surge a significação como oposição semântica mínima. O segundo seria o “nível narrativo”, que se organiza do ponto de vista do sujeito. Por último, o nível discursivo, “ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 1990, p. 9). Esse terceiro nível é a etapa mais complexa; é nela que a narrativa toma forma de discurso “graças aos procedimentos de temporalização, espacialização, tematização e figurativização, que completam o enriquecimento e a concretização semântica”.

Dessa maneira, para demonstrar o percurso gerativo de sentido na construção semiótica do texto, utilizaremos a charge, posteriormente, serão feitas apresentações de cada nível do percurso. A seguir o quadro 1 que também nos auxilia na compreensão da teoria da semiótica de Greimas:

Quadro 1: Percurso gerativo de sentido.

	SINTAXE	SEMÂNTICA
Nível Fundamental (mínimo de significado)	Oposição semântica fundamental (quadrado semiótico) com afirmações/negações	Valores (euforia/disforia)
Nível Narrativo (sujeitos/valores)	A narrativa se organiza do ponto de vista de um sujeito (estados/transformações)	Valores (desejáveis/indesejáveis)
Nível Discursivo (instância da enunciação)	Temporalização Espacialização Autorização Aspectualização	Valores disseminados no texto sob forma de Temas (tematização) e Figuras (figurativização)

Fonte: Fiorin (2005).

A seguir a charge utilizada como *corpus* de análise:



Fonte: <http://portfoliodeaprendizagemkatiadelfabro.blogspot.com/2016/05/libras.html>.

4. Nível fundamental

O nível fundamental compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que *a* vs *b*. Podem-se investir nessa relação oposições como *vida* vs *morte*, *natureza* vs *cultura*, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos *não a* vs *não b*. Os termos *a* vs *b* mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos *não a* vs *não b*. Entre *a* e *não a* e *b* e *não b* há uma relação de contraditoriedade. Ademais, *não a* mantém com *b*, assim como *não b* com *a*, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos. (FIORIN, 1999, p. 4)

Dessa maneira Barros (2004) nos trata sobre o nível fundamental:

No nível mais abstrato e simples, o das **estruturas fundamentais**, os sentidos do texto são entendidos como uma categoria ou oposição semântica, cujos termos são: 1. Determinados pelas relações sensoriais do ser

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

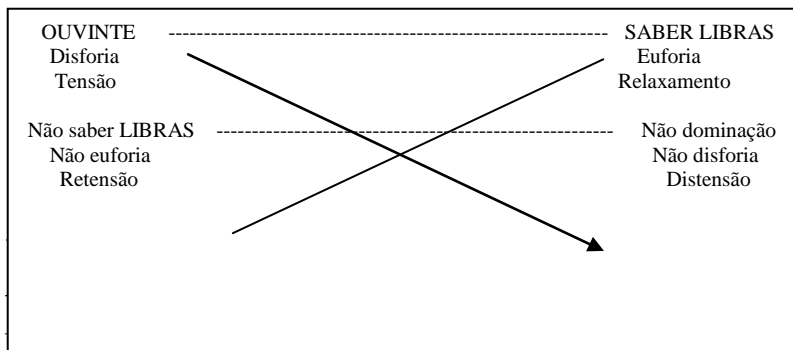
vivo com esses conteúdos e considerados atraentes ou eufóricos e repulsivos ou disfóricos; 2. negados ou afirmados por relações de uma sintaxe elementar; 3. Representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado *quadrado semiótico*. (BARROS, 2004, p. 189)

Na presente narrativa a categoria semântica fundamental é Ser Ouvinte X Não Saber LIBRAS, que é expressada durante a tirinha, quando a senhora se coloca em posição de ter um sentimento de dó do pai do menino por ele ser surdo, enquanto o mesmo a rebate perguntando se ela sabe libras, expressando, ao ouvir a resposta negativa, o mesmo sentimento de dó que a senhora apresenta ao saber que o pai é surdo.

Dessa maneira, saber LIBRAS se torna *disfórico* para a senhora, pois não se trata de uma língua que a mesma saiba ou tenha interesse. E para o menino a *euforia* se dá quando a mesma não sabe LIBRAS.

A categoria *euforia/disforia* do nível fundamental converte-se em traços modais que modificam as relações entre sujeito e objeto. Assim, um valor marcado euforicamente no nível fundamental converte-se, por exemplo, em objeto desejável no nível narrativo, enquanto um valor disfórico torna-se, por exemplo, um objeto temido no nível narrativo. (FIORIN, 1999, p. 9)

Podemos realizar uma breve análise no nível fundamental, podendo ser visualizada logo abaixo no quadrado semiótico elaborado por Barros (2004, p. 190).



A sintaxe do presente texto acontece da seguinte maneira: afirmação de que o pai do personagem é surdo, o que gera um sentimento de dó da senhora na *charge*. A negação acontece com o questionamento se a

mulher sabia Libras, eela, não sabendo, recebe a mesma exclamação de dó pelo menino.

5. *Nível narrativo*

A segunda parte do percurso gerativo e das estruturas narrativas pode ser sintetizada da seguinte maneira, como afirma Barros (2004, p. 191):

1. introdução do sujeito – em lugar das operações lógicas fundamentais, ocorrem transformações narrativas operadas por um sujeito; 2. as categorias semânticas fundamentais tornam-se valores do sujeito e são “inseridas” nos objetos com que o sujeito se relaciona; 3. as determinações tensivo-fóricas fundamentais convertem-se em modalização que modificam as ações e os modos de existência do sujeito e suas relações com os valores. (BARROS, 2004, p. 189)

Todas as narrativas se desdobram em uma organização de três percursos que se relacionam. Esses percursos são: manipulação, ação e sanção, sendo que a sanção implica a ação, que implica a manipulação.

Na manipulação, o destinador propõe um contrato a um destinatário e, durante a narrativa, procura persuadi-lo “com diferentes estratégias, a aceitar o contrato e a fazer o que ele, destinador, quer que o outro faça. O destinatário, por sua vez, interpreta a persuasão do destinador” (BARROS, 2004, p. 191). E, dessa maneira, toda comunicação seria uma manipulação e, durante a comunicação, a persuasão estaria presente.

Podemos destacar as seguintes maneiras de manipulação:

Sedução: em que o destinador manifesta um saber fazer o destinatário querer fazer, elogiando-o ou enaltecendo-o de tal maneira que qualquer sinal de recusa à manipulação significaria também a renúncia a todas as qualidades que lhe foram atribuídas; b. Tentação: domínio em que o destinador demonstra poder fazer o destinatário querer fazer, apresentando-lhe uma recompensa de algum modo irrecusável; c. Provocação: caso no qual o primeiro actante obtém com o seu saber fazer o dever fazer do destinatário, já que o leva a agir como única forma de refutar a depreciação que lhe foi imposta; d. Intimidação: processo que põe em cena um destinador dotado de um poder fazer (normalmente extradiscursivo) o destinatário deve fazer a partir de algum tipo de ameaça. (TATIT, 2002, p. 191)

Na narrativa utilizada como corpus do trabalho, estão presentes os seguintes modos de manipulação:

- **Intimidação:** (Então... seu pai não pode escutar?) “São apresentados valores que o destinador acha que o destinatário teme e quer evitar” (BARROS, 2004, p. 197).
- **Tentação:** (Então, você sabe falar língua de sinais?) “São apresentados valores que o destinador julga que o destinatário deseja” (BARROS, 2004, p. 197).

A manipulação é concebida como um fazer-criar que é empregado pelo destinador, que determina os “valores em jogo”, e o fazer-fazer que é responsável pela transformação e os sentidos empregados durante a charge. “Para que um sujeito possa executar uma ação, é preciso que ele saiba e possa fazê-lo, isto é, seja competente para isso, e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-lo” (FIORIN, 1999, p. 5).

Para que aconteça a manipulação, o sujeito principal tenta manipular o destinatário para que o mesmo colabore com o seu objetivo. Na charge a senhora se depara com um menino que acompanha seu pai, e pergunta se seu pai não pode escutar, e a criança responde que ele é surdo, acontecendo a sua reação de tristeza. Nesse ponto acontece a manipulação da senhora sobre o menino como se ser surdo fosse algo negativo.

Contudo o menino não se deixa manipular, lançando uma surpresa não esperada pela senhora, que seria seu objeto de valor, isto é, se a mulher sabia Libras. Com a ação, o sujeito aceita o contrato proposto pelo destinador-manipulador e realiza a ação acordada, operando a transformação na narrativa. Neste presente trabalho, na charge coletada, o destinador tem um destinatário, no caso, o filho.

E, por último, o percurso da sanção, em que o sujeito da ação procura convencer o seu destinador a cumprir o determinado contrato e, dessa maneira, realizar a ação, sendo esta sancionada positivamente ou negativamente. Na charge a sanção é negativa em relação à intenção do destinador inicialmente.

Os enunciados narrativos são de dois tipos: estado e transformação. Conforme Barros (2004, p. 195), no primeiro, o sujeito e o objeto mantêm uma relação fixa, estática; no segundo, a relação entre sujeito e objeto é dinâmica, energética.

6. *Nível discursivo*

O nível discursivo é o responsável por envolver as estruturas abstratas. Isto é, as formas abstratas presentes no nível fundamental e narrativo são recobertas, conferindo-lhes concretude (FIORIN, 2005 p. 41).

Pode-se dizer, portanto, que “o nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes” (FIORIN, 2002, p. 29). Dessa maneira, na narrativa analisada, o objeto de valor se encontra em disjunção, e entraria em conjunção se a mulher soubesse Libras assim como julgava ser tão importante que o pai na charge fosse ouvinte. Teixeira, Nantes e Limoli (2013, p. 43-4) também ressaltam que “os sujeitos narrativos podem ser representados no nível discursivo por uma mesma personagem”, assim como “O nível discursivo é o mais superficial do percurso e o mais próximo da manifestação textual”, e essas explicações dos pesquisadores está edificado no conhecimento de Barros (1990, p. 45) que nos diz que o discurso é uma narrativa esquecida por todas essas opções de sujeitos da enunciação, visto que estes marcam de formas diferentes os “modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que anuncia”

9. *Considerações finais*

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma breve análise da charge coletada. Para tal, foram elencados alguns conceitos do percurso gerativo de sentido, de acordo com a Semiótica Discursiva, reconhecendo que se trata de um estudo breve e que necessita de aprofundamento em estudos posteriores. Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que significa signo. Ela se divide em três escolas: Peirceana, Greimasiana e da Cultura. Para este artigo, utilizamos a semiótica de Greimas, também conhecida como francesa ou discursiva.

Esta vertente da semiótica pode ser dividida em três pontos principais: quadrado, níveis de compreensão e jornada do herói. Para este estudo, utilizamos a análise através do quadrado semiótico e dos níveis de compreensão. O quadrado semiótico aborda a contrariedade e contradição dos eixos semânticos (aquele que procura um ponto em comum entre dois termos opostos).

O percurso gerativo de sentido tem como objetivo mostrar como é construído o sentido de um texto. Os níveis desse percurso são: fundamental (estabelece as categorias semânticas presentes no texto), narrativo (onde se organiza a narrativa do ponto de vista de um sujeito, implicando

a sucessão, encadeamento e transformação de estados) e discursivo (momento em que se observam o encadeamento de temas e figuras e os efeitos de sentido).

A lei de LIBRAS (Lei 10.436) foi sancionada em 24 de abril de 2002, e por meio dela, a chamada Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. No entanto, na prática, pode-se perceber que ainda existe uma visão distorcida sobre o que é a educação voltada para o surdo.

Visão essa representada pelo discurso adotado pela sociedade de um modo geral. Apenas a inserção de um intérprete no processo de facilitação do entendimento não é suficiente. Essa afirmação pôde ser comprovada durante este estudo, uma vez que foi possível mostrar que o discurso não se limita ao texto em si. Ele o extrapola e depende do contexto no qual ele foi produzido.

A interpretação da charge não se limita às palavras utilizadas ao texto não-verbal, mas no contexto do discurso. Os marcadores de euforia (qualificação semântica considerada como um valor positivo) ou disforia (qualificação semântica considerada como um valor negativo) dependem da interpretação do leitor, das condições de produção e do discurso contido no texto.

Este aspecto foi escolhido para analisar a charge sobre a qual o presente estudo se debruça, uma vez que pretendemos mostrar que o discurso, para ser interpretado, precisa ser colaborativo em sua formação de sentido.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, D. L. P. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.) *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. Lei 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FIORIN, J. L. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. In: *Revista D.E.L.T.A.*, vol. 15, n. 1, 1999, p. 177-207

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

GREIMÁS, A. J.; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica visual: o percurso do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOBRAL, A. Considerações epistemológicas sobre a semiótica greimasiana. In: *Estudos Semióticos*. [on-line], v. 5, n. 1, São Paulo, junho de 2009, p. 63-74

TATIT, L. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. v. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

Teixeira, A. M. S.; NANTES, E. A. S.; LIMOLI, L. *Análise do Percurso Gerativo de Sentido no Comercial “O Boticário – Nova Linha Active”*. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., v. 14, n. 1. Londrina, Janeiro de 2013, p. 39-46

**O PESQUISADOR FILÓLOGO NA CONTEMPORANEIDADE:
ATOS DE CONSTRUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO**

Débora de Souza (UFBA)
deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

Na contemporaneidade, mais que em outros tempos, no âmbito da Filologia, compreendida como procedimento crítico, prática de saber-poder atravessada por instâncias sociais, políticas e culturais, os pesquisadores filólogos têm sido convocados a participar de um processo de atualização e de ressignificação de documentos, textos e leituras, por meio da elaboração de edição e de estudo crítico-interpretativo. Nesse lugar teórico, da Filologia em sua relação com outros campos do saber, propomos, neste trabalho, tecer considerações sobre os atos de construção e de interpretação desenvolvidos em nossa tese de doutoramento, no que tange ao Acervo Nivalda Costa e ao dossiê da *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço*. Tratamos, portanto, de um exercício crítico, colaborativo e sociopolítico sobre a dramaturgia e a artista baiana Nivalda Costa.

Palavras-chave:

Acervo. Filologia. Nivalda Costa.

1. Considerações iniciais

Compreendemos Filologia como um procedimento hermenêutico, dialógico e político usado para a leitura de textos, no qual correlacionamos instâncias material, sociocultural, histórica e política (ALMEIDA; BORGES, 2017), e a Crítica Textual como método crítico usado para a elaboração de edições, e, por conseguinte, difusão de textos e apresentação de outras orientações de leitura. Nesse lugar teórico, em diálogo com outros saberes, nós, membros da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), coordenada pela Prof^a Dr^a Rosa Borges (UFBA), temos desenvolvido pesquisas e estudos de natureza diversa, conforme procedimentos metodológicos da Crítica Textual, difundindo parte da produção dramática realizada na Bahia, no período da ditadura militar, a partir da elaboração de edições e da socialização de textos, na graduação e na pós-graduação⁹⁵.

⁹⁵ No Repositório Institucional (RI) da UFBA, podemos consultar as dissertações de Ludmila Antunes de Jesus (2008), Isabela Santos de Almeida (2011), Eduardo Silva Dantas de Matos (2011), Débora de Souza (2012), Williane Silva Corôa (2012) e Mabel Meira Mota (2012), Fabiana Prudente Correia (2013), Liliam Carine da Silva Lima (2014), Carla Cecí Rocha Fagundes (2014) e Hugo Leonardo Pires Correia (2014), e as teses de Arivaldo Sacramento de Souza (2014), Ludmila Antunes de Jesus (2014), Isabela Santos Almeida (2014) e Eduardo Dantas Silva Matos (2014).

Por meio de atos de construção e de interpretação no trabalho com os acervos que compõem o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), colocamos em cena documentos que testemunham a história do teatro e sujeitos que atuaram de forma significativa no teatro e na sociedade da época, participando do processo de (re)construção e/ou de atualização da memória do povo baiano (BORGES; SOUZA, 2012). Compreendemos acervo como “[...] conjunto de documentos em papel ou em objetos que testemunham a vida e a obra de um escritor [...]” (BORDINI, 2012, p. 119), bem como “[...] vestígios de um processo criativo, de condições de produção e recepção, de peculiaridades de vidas humanas tornadas texto, ameaçados pelo fluir da História [...]” (BORDINI, 2012, p. 119).

No trabalho com e/em acervos, como filólogo-editor, mediador e intérprete, tomamos decisões críticas, interpelamos documentos e produzimos monumentos, compreendendo e assumindo nosso papel de críticos, que se revisita, se questiona e se (re)inscreve a cada leitura, reconhecendo, em consonância com Hissa (2017 [2013]), que não existe uma verdade nas/e das coisas nem do/e no mundo, o que existem são linguagens, escritas e interpretações articuladas aos modos de pensar, de fazer, de ser e de estar no mundo (SOUZA, 2019).

2. O pesquisador filólogo: atos de construção e de interpretação

Na contemporaneidade, os pesquisadores filólogos têm sido convocados a “[...] problematizar a tradição ocidental [...] e recepcionar todas as possibilidades de crítica humanística, fruto [...] dos movimentos feministas, negro, latino-americanos, asiáticos e de outras tradições [...]” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 58), participando de um processo de atualização e de ressignificação de documentos, textos e leituras, por meio da elaboração de edição e estudo crítico-interpretativo de textos.

Entendemos texto, nessa abordagem, como objeto material e social, documento/testemunho de um lugar e de uma época, que, após o crivo do pesquisador, pode vir a tornar-se monumento e remeter ao passado (LE GOFF, 1994). “Texto”, a partir de sua etimologia (tēxtūs/tēxtūm), pensado como trama composta de diversos elementos, materialidades e linguagens, e, por isso, compreende “[...] datos verbales, visuales, orales y numéricos en forma de mapas, impresos y música, archivos de registros

sonoros, de películas, vídeos y la información computerizada [...]”⁹⁶ (MCKENZIE, 2005 [1991], p. 31).

A Filologia, nesse sentido, é ação crítica, gesto de interpretação, construção ética de leitura (SACRAMENTO; SANTOS, 2017), prática de saber–poder atravessada por instâncias sociais, “[...] modo de participação ativa e deliberada na esfera mundana textual, política, cultural, que situa [...] o crítico em relação às circunstâncias de produção de suas intervenções [...]” (SACRAMENTO; SANTOS, 2017, p. 135).

Amplia-se o espaço de construção da leitura filológica (SACRAMENTO; SANTOS, 2017) e reconfigura-se a função social do filólogo-editor – que atua na construção de representações do mundo, na circulação de narrativas e na produção de sentidos –, conforme mudanças ocorridas acerca das concepções de texto, autor e leitor, perspectiva que relacionamos à reflexão epistemológica iniciada em fins do século XX sobre o próprio conhecimento científico, a relevância das condições sociais, dos contextos culturais e da subjetividade nas pesquisas (SANTOS, 2008 [1987]).

Em uma tendência editorial pragmática, de natureza social e política, reconhecemos os acervos e as fontes primárias como textos, respeitando suas especificidades quanto à materialidade, historicidade e instabilidade, tecidos que podem ser lidos, interpretados e ressignificados pelos pesquisadores, em diferentes momentos. Consequentemente, afastamo-nos de uma tendência platônica ou teleológica, de base positivista, embora não descartemos alguns dos procedimentos metodológicos configurados nessa vertente, assim como a contribuição da tradição filológica ocidental, ao longo do tempo, no processo de difusão e de circulação de uma obra para conhecimento de grande público.

Lidamos tanto com a historicidade do texto e da tradição textual, quanto com a historicidade do método filológico, dos fazeres que remontam à antiguidade, atividades assistemáticas, e a meados do século XIX, ao tomar como referência os princípios científicos e as edições elaboradas conforme paradigma positivista, reconhecendo a dupla historicidade da Filologia, atividade histórica (MOREIRA, 2017, informação verbal)⁹⁷.

⁹⁶ Tradução nossa: “[...] dados verbais, visuais, orais e numéricos em forma de mapas, impressos e música, arquivos de registros sonoros, de filmes, vídeos e a informação computadorizada [...]” (MCKENZIE, 2005 [1991], p. 31).

⁹⁷ Informação obtida no minicurso *Crítica Textual e Ecdótica na contemporaneidade* ministrado pelo Prof. Dr. Marcello Moreira, nos dias 13 e 14 de novembro de 2017, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA.

Desde suas origens, por suas atividades de identificação, edição e comentário, esse labor está atrelado à função de salvaguardar a língua e os textos (representantes da verdade absoluta e de sabedoria inquestionável), considerados sagrados.

A prática do comentário, conforme afirma Gumbrecht (2007 [2003]), é um ato de construção do *cânon*, pois quanto mais se comenta uma obra, maior o seu grau de importância, em uma dada sociedade. Tradicionalmente, a Filologia contribui para o processo de canonização, de textos, participando, principalmente, no século XIX, da eleição, do estabelecimento e da difusão de um conjunto de textos ditos autorizados, modelares. A mediação editorial caracteriza-se como prática sociocultural de construção de sentidos que corrobora com o processo de (re)construção da história da literatura, do cânone literário e do mercado editorial.

A partir de fins do século XX, contudo, após reflexões quanto a tendências dicotômicas, hierárquicas e elitistas e de consequentes deslocamentos, e hoje, no seio de uma crítica contemporânea, a Filologia tem-se desenvolvido a partir de um reposicionamento quanto aos paradigmas de cientificidade em vigência nos séculos XVIII e XIX, no que tange, sobretudo, ao princípio de objetividade e ao caráter determinista, condizente com a reformulação epistemológica dos saberes, de base pós-estruturalista.

De acordo com Borges e Souza (2012),

[a] partir das diversas relações estabelecidas entre Crítica Textual e as novas abordagens de Crítica Literária, Sociologia da Arte e da Cultura, Psicanálise e História Cultural, contempla-se a renovação dos hábitos da ‘velha’ Filologia. Assim, pode-se entender a Crítica Textual (Filologia *stricto sensu*) como um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, **língua, texto e cultura**. (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21) (grifo do autor)

Nesse exercício, temos propiciado o conhecimento da história do texto e a revisão de narrativas e discursos, a partir da pesquisa em arquivos e acervos, do estudo dos contextos de produção, transmissão, circulação e recepção, e da investigação dos sujeitos, mediadores, envolvidos nesses processos. Realizamos uma crítica do documento, uma crítica filológica que se faz na interação entre diversos saberes, na busca por “[...] compreender as inter-relações entre os conteúdos produzidos historicamente no texto e os mecanismos (lingüístico-discursivos) produtores de significados no texto [...]” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 48).

Nessa atividade interpretativa de “[...] leitura dos textos a partir das coordenadas e diretrizes histórico-culturais que os tornaram possíveis [...]” (BORGES; SOUZA, 2012, p. 58), o filólogo-editor assume diferentes papéis, o que implica diferentes tipos de construções subjetivas, de (inter)mediações culturais, de estilos de prática filológica. Então, “[...] no podemos involucrarnos con un texto editado [...] sin comenzar a preguntarnos quién habrá sido el editor y qué principios habrá seguido al establecer el texto”⁹⁸ (GUMBRECHT, 2007 [2003], p. 41).

Ao longo do tempo, teorias e métodos editoriais passam por reformulações e transformações, a fim de atender a determinadas circunstâncias relativas à natureza plural do texto, o qual orienta a atividade do filólogo-editor, os procedimentos e os resultados editoriais. Para exemplificar nosso exercício, neste trabalho, propomos tecer considerações sobre os atos de construção e de interpretação realizados quanto ao Acervo Nivalda Costa (ANC), parte integrante do ATTC, dando a conhecer as atividades que desenvolvemos em nossa tese de doutoramento⁹⁹ junto à ETTC, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosa Borges (UFBA), em um exercício crítico, colaborativo e sociopolítico.

3. Na trama do acervo Nivalda Costa: escritas, memórias e (re)leituras

Dando continuidade aos estudos realizados desde a iniciação científica¹⁰⁰, na tese de doutorado, propomos elaborar um arquivo hipertextual do dossiê¹⁰¹ da *Série de estudos cênicos sobre poder e espaço* (SECPE),

⁹⁸ Tradução nossa: “[...] não podemos tomar um texto editado [...] sem começar a nos perguntar quem terá sido o editor e quais princípios terá seguido ao estabelecer o texto” (GUMBRECHT, 2007 [2003], p. 41).

⁹⁹ Elaboramos e defendemos a tese *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico*, no Curso de Doutorado, na linha de pesquisa *Crítica e processos de criação em diversas linguagens*, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Borges (UFBA).

¹⁰⁰ Atuamos como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) no desenvolvimento do subprojeto *Transcrição e edição de textos teatrais censurados com cortes (monotesemunhais)*, no período 2008/2009, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, em Salvador.

¹⁰¹ “Conjunto de documentos relacionados entre si por assunto (ação, evento, pessoa, lugar, projeto), que constitui uma unidade de arquivamento” (ARQUIVO..., 2005, p. 80, s.v. *dossiê*).

pertencente ao ANC, composto por edições e documentos, plataforma de estudo crítico a partir da qual é possível dar a conhecer e a ler parte significativa da dramaturgia da baiana Nivalda Costa (4 de maio de 1952 – 9 de julho de 2016), bem como a atuação dessa mulher, como intelectual, dramaturga e diretora negra, no contexto da ditadura militar na Bahia.

Ao longo do curso, realizamos as atividades de (i) desenvolvimento de proposta de sistematização dos documentos dos acervos do ATTC; (ii) organização do ANC, catalogando e inventariando os documentos por séries e subséries; (iii) constituição e interpretação do dossiê da SECPE; (iv) revisitação e elaboração de edições dos textos da série (fac-similar, interpretativa, crítica e sinóptico-crítica); (v) (re)visitação de projetos editoriais eletrônicos e elaboração de um arquivo hipertextual do dossiê; (vi) construção de uma leitura crítico-filológica acerca da atuação de Nivalda Costa (SOUZA, 2019).

Empreendemos, no âmbito da Filologia em diálogo com a Arquivística, a tarefa de organização do ANC, realizando sistematização, catalogação e inventariação de documentos. Ao longo dos anos, temos construído esse acervo, reflexo de uma prática de pesquisa coletiva e de diferentes atividades de registro dos documentos, de digitalização, após consulta e captura das imagens em instituições de guarda; de catalogação e inventariação dos documentos; de pluralização, na incorporação ao ATTC; e de ampliação da possibilidade de circulação e de (re)inserção como parte da memória social.

Ressaltamos a distinção existente entre o labor do filólogo (de edição e estudo crítico-interpretativo) e o labor do arquivista (de sistematização de arquivos públicos e/ou privados), pondo em evidência nossa proposta de organizar o acervo como um recurso para constituir o dossiê da SECPE e interpretar parte significativa da produção dramaturgicada de Nivalda Costa.

Nessa atividade de organização dos acervos¹⁰², respeitamos a proveniência e a funcionalidade dos mesmos, levando em conta a problematização quanto à noção de “originalidade” e o reconhecimento da relevância do contexto sócio-histórico nos estudos pós-modernos. Tomando

¹⁰² “A proposta de organizar o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC) surgiu como atividade da LET 686 Estudos de Acervos Documentais, no segundo semestre de 2015. Para tal fim, construímos um modelo para organização dos acervos e o colocamos em prática com os dramaturgos em estudo, João Augusto (por Rosa Borges, no que tange ao *Quincas Berro d’Água*), Nivalda Costa (por Débora de Souza) e Deolindo Checuccini (por Carla Fagundes) [...]” (SANTOS, 2018, p. 106).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

por base o *Manual de Organização do Acervo Literário de Érico Veríssimo*, de Maria da Glória Bordini (1995), propomos a catalogação dos documentos em dez séries: 01 Produção Intelectual; 02 Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias; 03 Documentação Censória; 04 Esboços, Notas e Rascunhos; 05 Documentos Audiovisuais e Digitais; 06 Correspondência; 07 *Memorabilia*; 08 Adaptações e Traduções; 09 Estudos; 10 *Varia*.

Em relação ao ANC, reunimos, até à defesa da tese, 339 documentos digitalizados, datados de 1973 a 2016, referentes, principalmente, ao espetáculo, à imprensa e à censura teatral, acerca da produção e da atuação de Nivalda Costa (SOUZA, 2019). Nessa organização, que fornece pistas quanto à nossa mediação filológica, a qual orienta a consulta e a leitura dos documentos por outros sujeitos, o texto teatral é pensado como “centro provisório” (BORGES; SOUZA, 2012), parte de uma rede composta por diferentes “centros”, pontos móveis que podem ser expandidos a depender do olhar e do propósito do pesquisador, e é lido em sua relação com os demais documentos do acervo, todos reconhecidos, respeitados e preservados.

A organização possibilitou uma visão do ANC, dos documentos que o compõem e dos diferentes arquivos/acervos de proveniência dos mesmos (tais como o Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, a Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal (Fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), Série Teatro) e o setor de periódicos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia), além de provocar reflexões quanto à dispersão da produção intelectual, correlacionada ao perfil do sujeito Nivalda Costa e às redes de sociabilidade, aos processos de circulação e recepção e ao papel do pesquisador filólogo (SOUZA, 2019).

Após a organização do acervo, em pasta de arquivo, no computador, e de catalogação de todos os documentos, passamos a trabalhar na constituição do dossiê da SECPE para posterior interpretação. Constituímos o dossiê, composto 272 documentos em um espaço individual, integrado por seis subdossiês referentes a textos teatrais censurados, e começamos a revisar as fichas-catálogo dos testemunhos dos textos realizadas anteriormente, bem como a elaborar outras fichas, conforme modelo da ETTC, para os documentos da imprensa e da censura, contemplados nas séries “Publicações na Imprensa e em diversas mídias” e “Documentação Censória”, conjunto que corresponde ao maior volume do dossiê. Con-

comitantemente, ao longo desse processo, inserimos novos documentos (SOUZA, 2019).

Trabalhamos na qualidade das imagens, arquivadas em formato JPEG, e elaboramos um termo de responsabilidade para que se tenha acesso aos documentos, composto de oito cláusulas, em que o usuário declara estar ciente do disposto nas Leis nº 9.610/98 e nº 12.527/11, quanto aos Direitos Autorais e ao Acesso a Informações. Em seguida, construímos arquivos PDF dos documentos do dossiê, formato que permite exibir e compartilhar documentos, independentemente do sistema operacional, em modelo criado pela ETTC, reunindo, respectivamente, a ficha-catálogo, com breve descrição e resumo (para os textos teatrais, documentos da imprensa e documentos da censura, para os demais, apresentamos somente referência e procedência), o termo de responsabilidade e o fac-símile.

Passamos, posteriormente, à revisitação e à elaboração de diferentes edições dos textos da série, tomando por base modelos editoriais desenvolvidos por esta pesquisadora e por outros membros da ETTC, a fim de propiciar diferentes orientações/modos de leitura e, por conseguinte, potencializar as possibilidades de estudos críticos dos textos. Apresentamos edições, fac-similar, interpretativa, crítica e sinóptico-crítica, destinadas a um público heterogêneo, formado tanto por especialistas, do campo do teatro, da história e das letras, principalmente, quanto por pessoas comuns, interessadas na produção teatral de Nivalda Costa.

Em concomitância a esta elaboração, revisitamos projetos editoriais eletrônicos elaborados por membros da ETTC, e conforme, principalmente, os trabalhos realizados por Almeida (2014), Mota (2017) e Correia (2018)¹⁰³, elaboração um arquivo eletrônico do dossiê da SECPE, explorando o meio eletrônico (ambiente, recursos e programas), sua interface hipertextual e hipermídia na configuração de um projeto que permite representar, historicizar e documentar parte da produção censurada e da atuação de Nivalda Costa no teatro baiano, nas décadas de 1970 e 1980.

Construímos o Arquivo Hipertextual do dossiê da SECPE, a equipe formada por esta pesquisadora, um analista de sistemas, uma *designer* gráfica e a filóloga Rosa Borges, fundamentados em princípios definidos por Shillingsburg (1993) para a elaboração de edições eletrônicas e, con-

¹⁰³ Consultemos os *websites* <http://www.juremapenna.com>, www.ariovaldomatos.com e www.acervorobertoathayde.com.

siderando o trabalho editorial com documentos de acervos literários, recomendações apresentadas por Barreiros (2018). No arquivo, acessível a partir de *website*, no domínio <http://acervonivaldacosta.com>, disponibilizamos uma barra de menus, com os itens: *Apresentação*, orientando o usuário em relação ao projeto de pesquisa, às partes do arquivo e ao funcionamento do site; *A autora*, trazendo a trajetória e a produção intelectual de Nivalda Costa; *O acervo*, dando a conhecer o dossiê da SECPE e, de forma sistemática, todos os documentos do ANC; *Consulta*, direcionando o usuário para uma ferramenta de busca que pode ser usada para consulta individual dos documentos dos dossiês, em PDF; *Edições*, com edição fac-similar digital de todos os testemunhos dos seis textos, edição interpretativa de *Glub! Estória de um espanto*, edição crítica de *Aprender a nada-r* e edição sinóptico-crítica de *Vegetal vigiado*, as três últimas em formato hipermídia¹⁰⁴, além dos critérios e textos críticos, em formato de impressão; *Contato*, espaço privilegiado de interação e de troca entre editor e usuários.

A partir dessa plataforma, das edições e dos documentos, construímos uma leitura crítico-filológica dos diferentes papéis assumidos por Nivalda Costa, na condição de dramaturga, diretora e intelectual. Tece-mos uma leitura filológica de sua atuação e imagem, ressaltando, inicialmente, a figura da intelectual negra e suas redes de sociabilidade, em diferentes campos e instituições, colocando em primeiro plano seu envolvimento em projetos artísticos, culturais e populares. Em seguida, focamos em sua trajetória no campo do teatro, na década de 1970, como dramaturga e diretora, tecendo uma leitura da artista e da SECPE, considerando o contexto sociocultural.

Nivalda Costa, estudiosa, pesquisadora nata, ao longo de sua vida, desempenhou papel de intelectual, de dramaturga e de diretora, e buscou, incessantemente, conhecimento, em diferentes domínios/campos, empreendendo leituras críticas, antropológicas e antropofágicas, dentro e fora da academia, em uma produção de saber e de poder, por meio da qual atuou como produtora e mediadora cultural, na promoção de informação e de reflexão, impactando a formação de crianças e adolescentes.

Em sua trajetória, Nivalda Costa, de acordo com suas experiências, pesquisas e vivências, lutou contra a repressão, a censura e o pre-

¹⁰⁴ Integramos e relacionamos, por meio de *hyperlinks*, material multimídia, texto, som, imagem e vídeo, remetendo para páginas e sites da internet e/ou para documentos do acervo (SOUZA, 2019).

conceito, considerando o inerente enlace entre as instâncias étnico-racial, sexual, de gênero, econômica, social, cultural e política; produziu textos/discursos em uma perspectiva epistemológica transgressora e dialógica; promoveu atividades socioculturais, práticas de resistência; participou de movimentos e manifestações, sempre articulada a grupos de intelectuais, escritores, militantes, artistas, dentre outros.

O desenvolvimento de nossa tese de doutorado resulta de atos de construção e de interpretação desenvolvidos ao longo de anos, junto à ETTC, de um compromisso sócio-político, cultural e acadêmico de dar a ler, em rede, documentos-testemunhos do teatro baiano, por meio de programas computacionais aplicados à prática editorial e à crítica filológica, assim como de dar a conhecer Nivalda Costa, colocando em cena determinados acontecimentos, produções e sujeitos, possibilitando (re)leitura da história e (re)construção da memória do nosso povo.

4. *Considerações finais*

Para cumprir nosso propósito, nós pesquisadores filólogos transitamos por diferentes caminhos e tomamos de outros campos teórico-metodológicos recursos para a prática filológica, estabelecendo vínculos entre saberes, conforme nosso objeto de estudo e nosso objetivo de pesquisa. Na tese, estreitamos laços com diferentes áreas do conhecimento, principalmente com a Arquivística e a Informática, atuando no processo de representação, historicização e de (des)articulação de narrativas e de discursos, pelo viés do tecido-texto, (re)construído na trama do acervo, por um lado, ao preservar, documentar e difundir os textos da série, por meio da apresentação das edições, e, por outro, ao possibilitar o (re)conhecimento de Nivalda Costa, mulher negra que atuou de forma significativa na cena baiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de. *A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna*. 2014. 321 f. 2 v. (um volume em site). Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27557>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ALMEIDA, Isabela Santos de; BORGES, Rosa. Edição e crítica filológica do texto teatral censurado. In: *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 3, p. 19-49, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/>. Acesso em: 10 set. 2017.

ARQUIVO NACIONAL. *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: www.arquivonacional.gov.br. Acesso em: 16 nov. 2018.

BARREIROS, Patrício Nunes. Princípios e critérios para edições digitais de documentos de acervos literários. In: ALMEIDA, Isabela Santos de; BARREIROS, Patrício Nunes; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs). *Filologia e humanidades digitais*. Feira de Santana: EDUEFS, 2018. p. 281-317

BORDINI, Maria da Glória. A função memorial dos acervos em tempos digitais. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 119-60

BORDINI, Maria da Glória. Manual de Organização do Acervo Literário de Erico Verissimo. In: *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, v. 1., jan. 1995.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa *et al.* *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59.

CORREIA, Fabiana Prudente. *Filologia e Humanidades digitais no estudo da dramaturgia censurada de Roberto Athayde*: acervo e edição de *Os desinibidos*. 2018. 348 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

GUMBRECHT, H. U. *Los poderes de la Filología*: dinámicas de una práctica académica del texto. Trad. de Mazzucchelli. México: Universidad Iberoamericana, 2007 [2003].

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas*: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: EDUFMG, 2017 [2013].

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1994.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1991].

MOREIRA, Marcello. Crítica Textual e Ecdótica na contemporaneidade. In: *MINICURSO*, nov. 2017, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA.

MOTA, Mabel Meira. *Filologia e Arquivística em tempos digitais: o arquivo hipertextual e as edições filológicas de A Escolha ou o Desembestado de Ariovaldo Matos*. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SACRAMENTO, Arivaldo; SANTOS, Lucas de Jesus. A Filologia como ética de leitura. In: *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 2, p. 129-68, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008 [1987].

SANTOS, Rosa Borges dos. Dramaturgia censurada em arquivo digital: acervos e edição. In: ALMEIDA, Isabela Santos de; BARREIROS, Patrício Nunes; SANTOS, Rosa Borges dos (Orgs). *Filologia e humanidades digitais*. Feira de Santana: EDUEFS, 2018. p. 103-30

SHILLINGSBURG, P. *General Principles for Electronic Scholarly Editions*. 1993. Disponível em: <http://sunsite.berkeley.edu/>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SOUZA, Débora de. *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico*. 2019. 449 f. 2 v (um volume em site). Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Jocelma Rodrigues dos Santos (UNEB)

jocelmarodriguessantos@gmail.com

Valquíria Claudete Medrado Borba (UNEB)

valmborba@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trata do português escrito como segunda língua para surdos. Tem por objetivo mostrar dados de pesquisa que visam descrever o processo ensino-aprendizagem do português escrito em sala de aula inclusiva do Ensino Fundamental II no município de Itaberaba-Bahia, que apresenta alunos surdos e ouvintes, em perspectiva bilíngue. Iremos utilizar a metodologia do estudo de caso e da pesquisa de campo, para verificar o processo ensino-aprendizagem da sala de aula inclusiva; identificar as estratégias metodológicas; os recursos didáticos e tecnológicos; identificar as dificuldades nas produções textuais dos alunos surdos; verificar as percepções dos surdos e ouvintes, e descrever a formação do professor e do intérprete de LIBRAS-português. Como instrumentos de coleta de dados, temos questionários, observações de aula, produções textuais, diários de campo. O trabalho se baseia em autores com temática relacionada à educação de surdos, o Português escrito como segunda língua, inclusão no ensino-aprendizagem, educação bilíngue, cognição e surdez como Oliveira (2012), Quadros (1997) (2008), Goldfeld (2002), Salles (2004), Svartholm (1998), Lodenir Karnopp (2004), Sasaki (1997), Oliveira (2016), Menezes (2015), Vieira (2016), Silva (2001), Fernandes (2002), Felipe (2005), Brito (1993) entre outros. O projeto está baseado em estudos bibliográficos e análise do processo ensino-aprendizagem de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados mostram que as leis referentes à inclusão existem no município, a escola prioriza qualidade de ensino, e inclusão, descritos nos projetos desenvolvidos, mas a prática bilíngue relevante para os surdos ainda não existe.

Palavras-chaves:

**Inclusão. LIBRAS. Surdo. Ensino-aprendizagem.
Educação bilíngue. Português escrito.**

1. Introdução

Este artigo apresenta discussões acerca do português como segunda língua no contexto inclusivo com alunos surdos e ouvintes. Compreende revisões bibliográficas e dados de estudo realizado em uma escola pública municipal em Itaberaba-Bahia.

A proposta tem como área de atuação a Linguística Aplicada ao Ensino e como eixo temático a inclusão de alunos surdos na Rede Regu-

lar de Ensino e o processo ensino–aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos no Ensino fundamental II.

Pensar em inclusão nos leva a refletir sobre a evolução de um sistema educacional que, por muitos séculos, se manteve discriminador e seletivo, principalmente com alunos portadores de necessidades especiais. A Constituição Federal de 1988 garante em seu art. 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 57).

A resolução CNE/CEB¹⁰⁵ n. 2, de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo em seu 2º artigo que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (p. 2). E, além disso, indica quem são os educandos com necessidades especiais em seu art. 5º:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquela não vinculada a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III-altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB 2001, p. 2)

Tendo em vista a educação inclusiva buscamos refletir sobre as informações e conhecimentos relacionados à questão da inclusão a partir de uma realidade local, principalmente visando atendimento das necessidades especiais de aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, no mesmo espaço escolar. Com base no Censo escolar de 2016, nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual de matrículas de alunos com deficiência é de 3%, passando para 2% no segundo ciclo do fundamental e 0,9% no ensino médio. Segundo o censo escolar INEP¹⁰⁶ (2012), o total de alunos Surdos na Educação Básica naquele ano é de 74.537.

¹⁰⁵ CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica

¹⁰⁶ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Diante de um histórico mundial de perdas em relação ao desenvolvimento e aprendizado da linguagem, em decorrência dos cem anos de atraso no uso da língua de sinais pelos Surdos, decididos pelo Congresso de Milão em 1880, através da proibição de usar sua língua materna, bem como as variadas tendências educacionais construídas para a educação de surdos ao longo dos tempos como o Oralismo, Comunicação total, somente em 1960, os estudos avançam para o reconhecimento da língua de sinais para a acessibilidade do indivíduo surdo, e sinalizam a importância do bilinguismo para a educação de surdos.

Em 24 de abril de 2002 através da lei nº 10.436, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda no país, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626 de novembro de 2005, mas ainda não faz parte do currículo escolar como disciplina, como determina a lei. “Considera-se 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” (BRASIL, 2002 p. 01). E, em consequência disso, a educação deve fazer uso desta língua para a instrução, garantindo os direitos de acessibilidade do aluno surdo. Por isso, o processo ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua nas escolas públicas surge como questão a ser investigada à medida que crescem as discussões sobre educação inclusiva e educação de surdos inseridos na Rede Regular de ensino.

O contexto atual de inclusão é bastante obscuro, com vários problemas demonstrados, principalmente pela falta de preparo de professores e da instituição escolar, que, muitas vezes, inclui já excluindo o ser diferente daquele que é concebido como ser normal. Nota-se, a partir de vivências reais que os alunos surdos apresentam dificuldades em suas produções textuais, bem como em suas interações comunicativas devido a não difusão da sua língua materna, a língua brasileira de sinais. Portanto, não ocorre a educação bilíngue no espaço escolar, a Libras, que, na maioria das vezes somente é utilizada pelo aluno surdo e o intérprete, e os demais participantes do processo ensino-aprendizagem, o professor, os alunos ouvintes, coordenador pedagógico não sabem a libras, por isso, não interagem com os surdos e dependem de interpretação.

Neste contexto, se faz necessário compreender a dinâmica de professores que ensinam Surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, pois cada grupo de alunos tem uma perspectiva de aprendizagem diferente. Na verdade, cada um tem seu tempo e maneira própria de aprender, de

acordo com as suas experiências significativas e cognitivas, logo necessita de uma dinâmica diversificada de ensino. Então, usando a metodologia do estudo de caso e da pesquisa de campo, com coleta de dados a partir de questionários, observação de aulas e análise de produções textuais esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem do português escrito em sala de aula inclusiva do ensino fundamental II que apresente alunos surdos e ouvintes.

Propomos verificar o processo ensino-aprendizagem da sala de aula inclusiva; identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor da sala de aula inclusiva; identificar os recursos didáticos usados nas aulas de língua portuguesa de uma sala de aula inclusiva; verificar as dificuldades de aprendizagens apresentadas nas produções textuais dos alunos surdos; descrever a formação do professor e do intérprete para atuar em sala de aula inclusiva; verificar a percepção da sala de aula inclusiva por alunos surdos e ouvintes.

Para isso utilizaremos como suporte teórico autores que abordam temática relacionada à Educação de surdos, O português escrito como segunda língua, À inclusão do processo de ensino aprendizagem, Educação bilíngue, Cognição e surdez como Oliveira (2013), Quadros (1997) (2008), Goldfeld (1997), Salles (2004), Svartholm (1998), Karnopp (2004), Sasaki (1997), Oliveira (2016), Menezes (2015), Vieira (2016), Silva (2001), Fernandes (2002), Felipe (2005), Brito (1993) entre outros. Mesmo sendo notório o avanço no atendimento de estudantes com deficiência, infelizmente, grandes parcelas destes estudantes encontram-se fora do espaço escolar.

E, apesar de ocorrer matrícula de alunos na escola, eles são, muitas vezes, colocados em sala de aula sem nenhum recurso didático e/ou profissionais especializados na área, sendo, assim, excluídos, mesmo estando em sala de aula com demais colegas, principalmente porque não há uma preparação, nem mudanças estruturais, culturais, curriculares da escola para receber estes alunos e atender a todos, em suas especificidades culturais, linguísticas e sociais. Percebe-se que existem as leis, os decretos, as intenções, mas não há o desenvolvimento de uma prática que atinja o espaço da sala de aula, o que acaba prejudicando os alunos surdos, que em sua maioria, sendo filhos de pais ouvintes não tiveram e não têm contato com sua língua materna naturalmente, precisam ir para a escola aprendê-la. Por isso, os surdos tendem a preferir a escola de classes bilíngues em detrimento das classes inclusivas bilíngues, e não aceitam, com razão, a atual política de inclusão desenvolvida no país.

A escola segue normalmente sem rever o currículo, o projeto político pedagógico e demais ações que contemplem o processo de ensino-aprendizagem, voltado para as deficiências e diversidades educacionais e culturais. Ressaltamos que a deficiência está nas interações e vencer os obstáculos poderá promover igualdade de oportunidades e de direito. Nessa direção, esta pesquisa tem a pretensão de contribuir para ampliação de debates sobre inclusão, especificadamente a educação de surdos partindo de uma realidade local. Além disso, obter dados mais concretos sobre a realidade atual da sala de aula inclusiva que atende alunos surdos e ouvintes no Ensino Fundamental II, neste caso no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Tendo em vista a proposta deste artigo, nosso trabalho está estruturado em quatro seções a seguir. Na primeira seção, apresentamos os aspectos teóricos metodológicos da pesquisa, enfatizando a abordagem e os instrumentos utilizados no percurso metodológico da pesquisa, evidenciando nosso estudo de caso a partir da pesquisa de campo com exploração teórica de autores que tratam da temática em questão como a Educação de surdos, O português escrito como segunda língua, à inclusão de surdos na Rede Regular de Ensino, Educação bilíngue, Cognição e surdez.

Na segunda seção, será realizada uma abordagem referente à aprendizagem do Português como segunda língua para surdos em contexto de inclusão. Na terceira seção, serão evidenciadas discussões sobre a educação bilíngue no contexto de inclusão, considerando ser possível acontecer educação bilíngue em contextos de inclusão, ao garantir a presença da língua materna dos surdos, através da sua difusão, evidenciando situações favoráveis ao desenvolvimento da prática bilíngue na sala de aula regular, bem como as suas dificuldades.

Na quarta seção, serão considerados alguns dados resultantes das investigações, observações de aula, e questionários com discussões pertinentes visando a compreensão dos fatos concretos sobre o processo ensino-aprendizagem do português escrito em sala de aula no atual contexto escolar de inclusão. E, por fim, na última seção, apresentaremos as nossas considerações preliminares do percurso trilhado em relação ao município investigado, a escola e a sala de aula, refletindo sobre as ações satisfatórias, e as dificuldades voltadas para o ensino de Língua portuguesa como segunda língua para surdos, a partir de perspectivas metodológicas de aprendizagem com práticas diversificadas.

2. *Pressupostos teóricos e o percurso metodológico da pesquisa*

A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem do português escrito em sala de aula inclusiva do Ensino Fundamental II que apresenta alunos surdos e ouvintes. A abordagem é qualitativa descritiva analítica a partir de três etapas básicas: a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa de campo. O estudo de caso, por se tratar de uma única realidade em detrimento de várias existentes, com a garantia de aprofundar bastante os estudos em torno do problema.

As etapas de coleta de dados foram feitas por meio de observação das aulas, aplicação de questionários e análise dos textos produzidos pelos alunos ainda em andamento. O Campo da pesquisa foi a sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II na cidade de Itaberaba/Bahia com alunos Surdos, ouvintes, professor, intérprete, coordenador pedagógico. Foram usados *corpus* do projeto as observações de aulas de Língua Portuguesa; a análise de produções textuais dos alunos surdos; o diário de pesquisa.

A análise desenvolve-se a partir das contribuições teóricas de autores que tratam das temáticas sobre a Educação de Surdos; língua portuguesa como segunda língua para surdos; a inclusão no processo ensino-aprendizagem; a educação bilíngue. A aquisição da língua portuguesa pelos sujeitos surdos, como segunda língua, na modalidade escrita, é extremamente complexa, pois envolve aspectos linguísticos (semântica, sintaxe e léxico), sociais, históricos, econômicos, etc. E os surdos, de acordo com as normas e decretos, precisam adquirir, primeiramente, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1), por não terem em sua maioria, contato com a LIBRAS em contexto familiar, ao ter pais ouvintes, para depois, aprenderem de fato a língua portuguesa como segunda língua (L2), em modalidade escrita. Este aprendizado não ocorrendo acarretará em sérias dificuldades na obtenção da segunda língua pelo surdo. De acordo com Quadros (*Apud* OLIVEIRA, 2013),

É de extrema importância o ensino bilíngue para os surdos, ou seja, o aprendizado da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2), pois desse modo os surdos conseguem desenvolver melhor suas capacidades linguísticas, ampliam seu conhecimento de mundo, valorizando e respeitando a Língua de Sinais e a cultura do surdo. (QUADROS *apud* OLIVEIRA, 2013 p. 13-4)

A discussão proposta não visa à deficiência, mas às dificuldades de aprendizagem, devido à diferenciação da estrutura linguística das duas línguas, prevalecendo duas perspectivas de ensino diferentes, o português como primeira língua para os ouvintes e como segunda língua para os

surdos. De acordo com Goldfeld (1997, p. 38). “O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”. Mas deve ser levado em conta também os aspectos sociais e culturais de cada grupo envolvido, os surdos e os ouvintes.

Deve-se pensar, portanto, em uma perspectiva de ensino especializada para atender uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, pois um grupo sendo oral auditivo e o outro visual necessita de um processo de ensino-aprendizagem da linguagem que não seja diferenciada, mas coerente com as reais necessidades educacionais de cada um. O que acaba angustiando a maioria dos professores da sala de aula regular por não terem formação na área, nem habilidades para propor estratégias que favoreçam um ensino de qualidade, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Ao lidar com duas práticas diferentes de aprendizagem, um grupo não deverá ser beneficiado em detrimento do outro. Os dois grupos devem ser contemplados com estratégias metodológicas adequadas e benéficas para ambos de maneira eficiente. Os professores, em geral, não têm uma formação para compreender os processos de ensino-aprendizagem do aluno surdo, o que dificulta a escolha por estratégias apropriadas que contemplem tanto o aluno surdo como o ouvinte. Ainda, muitas vezes, o intérprete, quando há, nem sempre tem formação na disciplina que está sendo ministrada, o que, de certa forma, interferirá na interação com os alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

3. *Aprendizagem do português como L2 para surdos*

No primeiro artigo da lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002 lemos: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”. Portanto, a LIBRAS é considerada como língua, isso porque diante de análises feitas por linguistas, foi constatado que apresenta características de língua, com estrutura e características próprias. Então, “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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (lei 10.436, parágrafo único).

Conforme Brito (1993, p. 152), “O processo de aquisição da escrita em língua portuguesa pelos surdos brasileiros requer a intermediação da língua de sinais”. A LIBRAS é importante para intermediar na construção do significado, isto é, leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes na escrita e na leitura. O português, uma modalidade oral auditiva deve ser concebida como segunda língua para o surdo brasileiro em modalidade escrita, já que em sua maioria as pessoas surdas se comunicam através da LIBRAS, uma modalidade espaço-visual, considerada sua primeira língua materna. Por ser filhos de pais ouvintes, o indivíduo surdo não tem contato com a língua materna em seio familiar, nem com a língua portuguesa antes de ingressar na escola, devido a surdez, sendo necessário o aprendizado da LIBRAS, primeiramente, para depois pleitear a aquisição da língua portuguesa.

Como já sabemos, é extremamente importante que o aluno surdo adquira a língua de sinais, o que na maioria das vezes acontece tardiamente, dificultando o desenvolvimento linguístico adequado do português pelo aluno surdo, pois acaba tendo que aprender as duas línguas ao mesmo tempo. Nesse sentido, Quadros (1997, p. 84) afirma que “A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”.

O surdo precisa aprender o português na modalidade escrita como segunda língua para se comunicar, e ter acesso ao conhecimento e cultura local. Primeiramente, a criança surda deve ter acesso a Língua Brasileira de Sinais, para posteriormente através desta, ter acesso ao desenvolvimento significativo da leitura e da escrita na língua portuguesa. Segundo Svartholm (1998, p.40), “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, são interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua”. A pesquisadora propõe que, no trabalho com a segunda língua, a atenção deva estar voltada para a apresentação às crianças surdas do máximo de textos possíveis, por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais, parando apenas quando for necessário dar explicações e realizar comparações entre as duas línguas. A língua de sinais desempenha papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, permite a aquisição de conhecimento sobre o mundo e a sua identificação com o mundo surdo; facilita a aquisição da língua, seja ela falada ou escrita. E a aquisição da língua oral oportuniza maior possibilidade de êxito acadêmico e sucesso profissional, na modalidade escrita, será um meio importante para a aquisição de conhecimentos.

Ainda, devido aos prejuízos causados pela imposição do Oralismo, os alunos surdos eram submetidos a um ensino sistemático e padronizado da língua, as frases eram usadas mecanicamente e em contextos previsíveis, sendo observada desorganização morfosintática, frases desestruturadas, faltando elementos de ligação, flexões, etc. Infelizmente, a língua era aprendida sem reflexão sobre o seu funcionamento, e em consequência os surdos foram considerados pessoas que por não ouvirem, não entendiam o que lia e, em decorrência disso, apresentavam dificuldades acentuadas no uso da língua majoritária. Percebe-se facilmente que a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa apresentam diferenças estruturais significativas, pois se trata de duas línguas com aspectos linguísticos próprios.

O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve levar em consideração que a surdez dificulta, no entanto, não impede o aprendizado da Língua Portuguesa. As dificuldades que os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua. (SVARTHOLM, 1998, p. 43)

Observa-se, que o texto escrito seja uma das formas de comunicação entre surdos e ouvintes, por isso, as propostas metodológicas para o ensino de textos para alunos surdos requerem a articulação entre diversas práticas de escrita em atividades contextualizadas, através do letramento. Assim, é importante considerar o momento histórico, o ambiente sociocultural, os interlocutores nas realizações de uma produção textual. Segundo (KOCH, 2000, p.86), “o processo de construção de um texto deve estar relacionado a vários sistemas de estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionista”.

O português somente terá algum sentido para o aluno surdo à medida que for ressignificado a sua aquisição e o seu ensino a partir da língua de sinais, com apresentação de estágios da interlíngua¹⁰⁷ com características de um sistema linguístico com regras, indo em direção à língua alvo, considerando a alfabetização na perspectiva de segunda língua. Assim, o destaque das diferenças e semelhanças entre L1 e L2 são necessárias. [...] “a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dão origem a chamada interlíngua. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e crie regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem” (SALLES *et al.*, 2004, p. 201).

¹⁰⁷Na aquisição de uma segunda língua, o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua-alvo.

O ensino proposto ao surdo na Rede Regular desenvolve-se a partir de estratégias metodológicas usadas na perspectiva de primeira língua para o ouvinte, com base na modalidade oral-auditiva, favorecendo ao ouvinte e não ao surdo que é visual devido à surdez. Além disso, por serem duas línguas com diferentes estruturas sintáticas, lexicais, morfológicas, entre outras características próprias, é comum encontrar marcas da primeira língua em produções realizadas durante a aprendizagem da segunda língua bem demarcada nas suas produções textuais no português.

Isso sem levar em consideração a construção do conhecimento diferenciada pelo surdo, conforme destaca Brito (1993, p. 152): “O processo de aquisição da escrita em Língua Portuguesa pelos surdos brasileiros requer a intermediação da Língua de sinais. A LIBRAS poderá intermediar na construção do significado, isto é, leitura do mundo e na apreensão de mecanismos cognitivos importantes na escrita e na leitura”. Assim, sendo, é preciso pesquisar e refletir mais para conhecer e analisar como ocorre a aquisição de língua portuguesa como segunda língua para a comunidade surda, principalmente em contexto de inclusão em que todos sabem o que ocorre em sala de aula comum, totalmente dissociado do que preconiza a prática bilíngue, já que a LIBRAS é usada somente pelos alunos surdos e intérprete, o que não garante a interação com os demais, professores e ouvintes.

De acordo com Freire (2005, p. 30), é fundamental que desde os anos iniciais os alunos sejam estimulados a construir e compreender textos, sejam eles orais, escritos, visuais para agir de forma crítica na sociedade e desenvolver competências e habilidades essenciais, pois no ensino de língua portuguesa, em decorrência das mudanças provocadas pelos estudos sobre a linguagem, observa-se a necessidade de avaliar se os alunos conseguem agir linguisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e produzir textos orais e escritos.

Por isso, na educação de surdos, por ter linguisticamente especificidades diferenciadas, é importante destacar que para um desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável, é de extrema relevância que seja oportunizado o desenvolvimento de uma prática voltada para o bilinguismo. Para Ferreira Brito (1993),

Numa abordagem-bilíngue, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos, (língua de sinais) e depois, sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária

Atualmente espera-se que o surdo possa adquirir a língua portuguesa como segunda língua não como forma de ser valorizado e reconhecido na sociedade, mas como forma de interação e comunicação social e cultural. Mesmo porque, a LIBRAS no Brasil é reconhecida como língua pertencente à comunidade surda, no entanto não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Por isso, o português deve ser ensinado, bem como aprendido pelo surdo. E, para que isto de fato aconteça é de extrema importância o reconhecimento da LIBRAS como língua materna, língua de acesso. A seguir conheceremos um pouco sobre a educação bilíngue no contexto de inclusão de surdos.

4. Educação bilíngue no contexto de inclusão de surdos

O decreto 5626 de dezembro de 2005, em seu capítulo VI, versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e assinala que a Educação dos Surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Diante disto, constata-se que o bilinguismo, atualmente, é a única metodologia educacional de acessibilidade para garantir que a criança surda seja atendida em suas necessidades e especificidades educacionais. O Decreto Federal estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua materna e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua.

No contexto atual, infelizmente, observam-se ainda práticas inadequadas no que se refere ao aprendizado da segunda língua para o surdo, já que as especificidades linguísticas dos surdos não são respeitadas, uma vez que ainda não é desenvolvida uma prática bilíngue, mesmo tendo o Decreto Federal regulamentado a oficialização da LIBRAS como língua pertencente a pessoa surda. É preciso destacar que a educação bilíngue não se refere tão somente ao aprendizado de duas línguas, mas ao envolvimento com a cultura e tradições de duas línguas com especificidades linguísticas próprias. Na verdade, é necessário reconhecer que não se faz inclusão educacional apenas com intérprete. É preciso difundir a LIBRAS; respeitar a especificidade linguística da comunidade surda; utilizar os recursos didáticos adequados, disponibilizar materiais em Libras como livros, dicionários, jogos, entre outros.

Além disso, promover meios para que o aluno surdo torne-se uma pessoa autônoma e decidida em suas vivências diárias na escolha independente do uso ou não da língua portuguesa em seu mundo cultural e de identidade reconhecidamente marcante. A esse respeito, Fernandes (2002, p. 148) afirma “Os processos que vêm sendo utilizados na reeducação da maioria dos surdos, profundos congênitos estão longe de ser linguisticamente eficazes”. Assim, torna-se de grande relevância observar o tipo de ensino de língua que está envolvido em determinado espaço educacional. O português pode ser trabalhado a partir de dois contextos diferenciados, enquanto primeira língua materna para ouvintes e segunda língua para a comunidade surda, o que nos remete a várias reflexões.

O conhecimento escolarizado deve valorizar o princípio comunitário e, com ele, a ideia da autonomia e a busca constante por um exercício pleno de cidadania. O professor deverá atentar para que o aluno surdo seja submetido a um ensino de qualidade, na aprendizagem de sua segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita, levando em consideração o uso constante da sua primeira língua materna, a LIBRAS. É relevante identificar que o maior problema no que tange à educação dos surdos é que a maioria dos professores que trabalham na rede regular de ensino não domina a LIBRAS e se baseia em métodos provenientes do ensino da língua como primeira língua materna, que seria para ouvintes e não para surdos.

O que ocorre também é o fato de os surdos, em sua maioria serem filhos de pais ouvintes, tendo um contato tardio com a LIBRAS, forçando o aprendizado das duas línguas de maneira paralela. Mesmo porque para ser fluente em uma segunda língua é necessário ser fluente em sua própria língua primeiramente.

A Libras, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidas pela visão; portanto, diferencia da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral auditiva, que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (FELIPE, 2005 p. 4)

Percebemos claramente que o surdo acaba sendo submetido à aprendizagem das duas línguas paralelamente, o causa grandes conflitos para o indivíduo surdo e para os professores da sala de aula comum por não estarem preparados para gerir esta situação, haja vista, o aprendizado e consequentemente o ensino da língua seja ela L1 ou L2 não ocorrer de

forma simples, sem desafios e sem problemas. Ocorre sim, uma série de problemas, principalmente ao optar por uma educação bilíngue a ser realizada nas salas de aula regular de ensino, as chamadas salas inclusivas, porque os surdos em sua maioria não aprendem a sua primeira língua no seio familiar; por isso, devem ir para escola aprender a língua materna com ouvintes, não com os seus pares, pessoas surdas, que poderiam oportunizar um aprendizado mais próximo do uso real da língua, mas com ouvintes através da mediação de intérprete.

Tudo isto colabora com os conflitos, demandas pedagógicas, que associadas a outras questões como falta de recursos didáticos e tecnológicos, preparo do professor, difusão da LIBRAS, entre outros podem prejudicar o rendimento escolar do surdo e também do ouvinte. E, ao invés de incluir, exclui o surdo do sistema educacional e consequentemente da sociedade. Desta forma, é de extrema relevância refletir sobre os aspectos gerais que norteiam o trabalho do professor com a produção de textos e de escrita em L2, as estratégias de comunicação.

O ensino da língua apresenta atualmente novas concepções de ensino e aprendizagem, mais voltadas para o uso social da língua, e para o processo de interação entre os falantes da língua. Por isso, ensinar língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, se torna um grande desafio, devido ao grande contingente de pessoas surdas inseridas na comunidade local, como também ao fato da LIBRAS ser reconhecida como língua da comunidade surda no país, e da importância de se fazer cumprir com o que é estabelecido em Decreto Federal, principalmente, por ser considerada a LIBRAS, principal via de acesso e interação com a comunidade surda.

O ensino da Língua Portuguesa na escola deve contemplar a modalidade escrita que, por ser acessível à visão, é considerada fonte necessária para que o aluno surdo possa constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa. O processo de aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos é mais demorado e pode não chegar, necessariamente, aos mesmos resultados. (SVARTHOLM, 1998, p. 42)

O trabalho com a segunda língua deve ser diferenciado e composto por várias estratégias e metodologias que garantam o direito do aluno surdo a dispor das duas línguas que tem direito de usar, quando necessário for, de maneira adequada e produtiva. Sabe-se que, o ato de escrever em uma segunda língua não é um processo simples, devido a pouca fluência do indivíduo tanto na primeira língua materna quanto na segunda língua, além disso, envolve fatores culturais, sociais, afetivos, discussões sobre currículo, práticas pedagógicas, letramento, relação escola/vida, o

perfil dos professores, a dinâmica de exclusão/inclusão, dentre outros aspectos.

O professor deverá atentar para que o aluno surdo seja submetido a um ensino de qualidade, na aprendizagem de sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, levando em consideração o uso constante da sua primeira língua materna, a LIBRAS, bem como lembrar que o aluno ouvinte tem a língua portuguesa como língua materna, diferente assim do aluno surdo, portanto duas perspectivas de aprendizagem diferentes, conseqüentemente duas formas de ensino diferentes. Vejamos a seguir alguns dados preliminares obtidos mediante observações de aula e investigação, no município de Itaberaba, relacionados à educação de surdos. Iremos apresentar na seção a seguir alguns dados da pesquisa que possibilitarão compreender a dinâmica da realidade local do município de Itaberaba em relação à educação de surdos.

5. *Dados da pesquisa: a realidade local*

A educação de surdos tem sido alvo de grandes discussões, já que sempre se postulou uma educação que atendesse a todos os cidadãos indistintamente, garantindo-lhes uma educação de qualidade e de acessibilidade a um processo ensino aprendizagem que promova a permanência na escola. Considerando que as necessidades e potencialidades de cada um devem ser levadas em conta. No Brasil, a inclusão é validada com a Constituição Federal de 1988, posteriormente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, reafirmando a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na Rede Regular de ensino.

Dessa forma, a escola comum passa a necessitar de mudanças em sua estrutura, na postura, no currículo, nas atitudes e valores em respeito às diferenças. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com surdez requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado para garantir o seu acesso e a sua permanência no ambiente escolar. A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Conforme defende Silva (2001):

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilingue do aluno surdo. (SILVA, 2001 p. 21)

Diante do exposto, se faz necessário destacar a relevância do desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação na atualidade, como zelar pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, saber lidar com a diversidade, incentivar atividades de enriquecimentos curriculares, elaborar projetos e executar para desenvolver conteúdos curriculares, novas metodologias, estratégias e material de apoio. Mesmo assim, apesar dos avanços consideráveis referentes à educação em nosso país, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir ao indivíduo surdo um aprendizado eficaz, principalmente, devido às práticas educativas em sua grande parte serem voltadas para a maioria ouvinte.

A Secretaria de Educação do município de Itaberaba-BA, conforme portaria de matrícula nº 093 de 19 de novembro de 2018, matriculou para o ano letivo de 2019, 306 alunos com deficiências, desde síndromes raras até as deficiências simples como deficiência visual, mental, auditiva, física e múltiplas, dispondo de escolas inclusivas para o ensino infantil, ensino fundamental I e fundamental II, Educação de Jovens e Adultos-EJA. Sendo que há uma única escola, em todo município entre zona rural e urbana com inclusão de Surdos na escola regular de ensino no Fundamental II, que desde 2010 trabalha com a inclusão de surdos.

Dentre os 306 alunos com deficiências matriculados na Rede municipal, 12 alunos são surdos, o que corresponde a 3,92% e são atendidos em escola que conta com o Atendimento Educacional Especializado – AEE no turno oposto para complementar as atividades desenvolvidas na sala de aula comum, com profissionais que trabalham com o português como segunda língua, a LIBRAS como primeira língua e na LIBRAS, desenvolvendo os conceitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos curriculares. A referida escola atende alunos surdos oriundos das escolas primárias do município, que eram atendidas pelo Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial (CEAPE). Hoje, os surdos, são atendidos na sala de Recurso Multifuncional em turno oposto ao que estuda na própria escola comum. Então, a comunidade surda é atendida na sala regular de ensino no turno matutino e no turno vespertino são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, criada mediante nota técnica nº 11 do Ministério da educação.

Deve-se ressaltar que a responsabilidade pela escolarização de todos os surdos é da escola comum. Entretanto, a Sala de Recurso através do atendimento especializado deve ser consagrada como espaço para outras oportunidades educacionais, permitindo condições adequadas para o desenvolvimento de sua competência, além de sua emancipação política, e as suas manifestações culturais e linguísticas. Conforme Sassaki (1997),

[...] Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas esforços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e contribuição que todas as pessoas podem dar para construírem vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164)

Ao serem concebidas como inclusivas, tanto a escola quanto a sociedade, devem assegurar a continuidade de seus estudos nos demais níveis de ensino. Sabemos que uma escola inclusiva supera a discriminação, permite acesso, qualidade e equidade, ressignificando as posturas metodológicas, o currículo, para o reconhecimento e respeito das diferenças culturais, sociais e linguísticas. A educação de surdos em Itaberaba no Ensino Fundamental II se apresenta com avanços, mas também com problemas, que inviabilizam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da sala de aula, pois tem profissionais que atuam como intérprete, mas tem surdo que não domina a LIBRAS, tem intérprete que não domina a disciplina que interpreta e também o intérprete não é o mesmo que atua no Atendimento Educacional Especializado, tornando difícil o acompanhamento dos referidos alunos.

Em 2016 foram detectados mediante questionário realizado com alunos Surdos do 5º ao 9º que eram atendidos na sala de recursos multifuncionais, que não há o domínio da LIBRAS pelos alunos surdos, não conseguem aprender o português com os ouvintes, a escola não tem materiais diversificados em Libras para usar a metodologia construtiva¹⁰⁸, conforme enfatiza Quadros (2008, p. 103), não ocorre a difusão da LIBRAS para o desenvolvimento da educação bilíngue, e a escola não tem em sua grade curricular a disciplina LIBRAS como obriga o Decreto Federal 5626 de 2005. Embora a escola tenha o profissional intérprete, sabemos que a inclusão não se faz somente com este profissional, é preciso ter formação também nas disciplinas que irá interpretar.

¹⁰⁸ É uma forma de trabalhar com o conhecimento explícito no ensino de L2; envolve a comparação entre duas ou mais línguas quanto ao nível fonológico, semântico, pragmático, morfológico e sintático.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em relação à opinião dos alunos surdos, estes foram inqueridos por meio de questionário com sete alunos respondendo às perguntas comuns, questões pertinentes ao ensino da língua portuguesa como segunda língua em contexto inclusivo, considerando que são os principais atores no desenvolvimento da aquisição da escrita correspondendo a 87,5%, dos que estavam frequentando o Atendimento Educacional Especializado. Em destaque o domínio da LIBRAS, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados pelos professores, o aprendizado do português junto com os ouvintes, entre outros, observados no quadro a seguir.

Questionário aplicado aos alunos surdos do 5º ao 9º Ensino Fundamental II (2016)			
Perguntas com resposta em comum	Sim %	Não %	Mais ou menos %
1. Dominam a Libras?	-	14,3%	85,7%
2. Consegue aprender o Português junto com ouvintes?	-	71,4	28,6%
3. Os recursos didáticos e tecnológicos usados pelos professores ajudam na aprendizagem?	-	-	100%
4. É defensor ou prefere a escola bilíngue?	-	-	100%
5. A escola dispõe de materiais em Libras?	-	100%	-
6. O professor de Português utiliza o recurso visual em sala de aula?	14,3%	85,7%	-
7. Considera importante para o surdo aprender o Português? Tem interesse em aprendê-lo?	28,6%	42,8%	28,6%

Quadro 1: Questionário: alunos surdos

De acordo com o quadro acima, os alunos destacam que dominam mais ou menos a LIBRAS, não sendo fluentes em sua própria língua, o que torna difícil o aprendizado da segunda língua. Além disso, os alunos surdos estão convictos de que não conseguem aprender com os ouvintes na sala de aula comum, já que são defensores da escola bilíngue, e atualmente no ambiente escolar contam apenas com profissional intérprete, o que não garante aprender o português escrito, evidenciando que aprendem realmente, com o uso da primeira língua na sala de recursos multifuncional, em que é disponibilizado professor de português, LIBRAS e em LIBRAS.

Ainda, em relação aos materiais didáticos e tecnológicos existentes na escola, estes não ajudam a sua aprendizagem, como também a falta de materiais em LIBRAS acaba dificultando o trabalho do professor e

afastando os surdos da acessibilidade a que têm direito para uma educação de qualidade. Mesmo porque, é destacado pelos alunos que os professores de Língua Portuguesa não utilizam os recursos visuais. Por fim, alguns alunos, 28%, dizem não ter interesse em aprender o português, considerando não ser importante a sua aquisição para a sua vida em sociedade. Esta reflexão pode partir por ocasião de possíveis resquícios da imposição sobre a necessidade de aprender a língua majoritária do país, contexto histórico, onde os surdos eram obrigados a oralizar e negar a sua própria língua, conforme evidenciado no Congresso de Milão, em 1880.

E, também por conta do parágrafo 4º da Lei 10.436 de 2002, enfatizar que a LIBRAS não deve substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Mesmo considerando que existe um dispositivo de reclamação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), referente a não substituição da LIBRAS pela modalidade escrita do português, federação pede a concessão de liminar para suspender a eficácia do parágrafo único do artigo 4º da Lei na parte em que afirma não poder a LIBRAS substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, solicita, portanto a retirada da expressão “não”. Observa-se que pouca coisa mudou, e muito ainda precisa ser feito para garantir a educação bilíngue no espaço inclusivo para os surdos.

Contudo, o município por meio da portaria nº 1.192 de 08 de junho de 2010 oficializou a Libras como língua do surdo, conforme art. 1º, pois deve ser difundida, reconhecida e utilizada pela comunidade surda, juntamente com outros recursos a ela associados. Em seu art. 2º declara que “o poder municipal, visando à inclusão social, educacional e cultural deverá dar o devido apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva para utilização das pessoas portadoras de surdez neste município” (p. 1). O município também reconhece a profissão de intérprete da Língua brasileira de Sinais, art.1º:

Fica reconhecido o exercício da profissão de tradutores da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, no município de Itaberaba, com competência para realizar a interpretação de duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa aprovado e avaliado pelo MEC, com as seguintes atribuições: I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes; surdos e surdos; surdos e surdo-cegos e ouvintes, através da Língua Brasileira de Sinais para a língua oral e vice-versa. II- interpretar, em Língua brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação fundamental, de ensino médio e ensino superior. (2010, p. 1)

Sobre a formação do intérprete no art. 2º, enfatiza-se que “os tradutores e intérpretes da LIBRAS, para o exercício de sua profissão, deverão estar devidamente habilitados em curso superior ou de Pós-graduação em LIBRAS, com qualificação na função de intérprete” (2010, p. 1), como está descrito no Decreto Federal nº 5626 de 2005. Entretanto, a própria intérprete da turma pesquisada tem formação em Pedagogia e Curso básico e intermediário em LIBRAS, não tendo experiência na educação de surdos. Em relação à formação continuada pelo município enfatiza que “tem proposta de começar as formações, mas até o momento não teve nenhuma”. Em relação às disciplinas que interpreta, sinaliza não ter domínio do inglês. Ainda de acordo portaria do município o parágrafo primeiro do art. 2º relata que “o tradutor intérprete educacional deverá ter conhecimentos específicos compatíveis com o grau de exigência dos níveis de ensino” (2010, p. 01).

O professor de Língua Portuguesa participante desta pesquisa tem formação em Letras Vernáculas, não tem domínio da LIBRAS, não tem experiência com a educação de surdos, e ressalta-se que ele é contratado e no momento está substituindo a professora efetiva que se encontra em qualificação profissional mediante Curso de Pós-graduação Stricto Sensu. O professor destacou não ter um processo de formação continuada para o trabalho com o português como segunda língua para de surdos pelo município. Já a coordenadora pedagógica também tem formação em Pedagogia e em Letras com inglês e especialização em política do planejamento pedagógico: didática, currículo e avaliação. Além disso, tem curso na área de Educação Especial e Inclusiva com carga horária de 360 horas que abrange a surdez. Segundo a coordenação, sobre o processo de formação continuada para o professor trabalhar com os surdos em língua portuguesa existe “uma orientação dada aos professores por parte dos intérpretes e às vezes pela coordenação pedagógica a cerca da natureza das atividades práticas a serem realizadas”, verificando em pauta para o Conselho de classe da unidade I que apresenta interlocução entre os intérpretes e os professores. E, as orientações metodológicas para o trabalho com surdos e ouvintes ao mesmo tempo é a “exploração do campo visual, usando ao máximo, imagens na exposição dos conteúdos”. Sobre a visão da escola em relação à inclusão, a coordenadora admite que “no documento oficial de 2013, o Projeto Político Pedagógico – PPP, a última versão atualizada, percebemos bem depois que não há nenhuma referência acerca da inclusão, fato este que está sendo corrigido na versão atual, com construção em andamento, onde será inserido todo o princípio nor-

teador acerca da inclusão, bem como as metas e ações da escola nesse contexto”.

De acordo com o PPP, versão 2013, a concepção pedagógica está pautada na teoria sociointeracionista de Vygotsky em que o processo de formação de conceitos parte das relações entre pensamento e linguagem, em mediação cultural, pois visa uma formação cidadã, crítica, participativa e emancipativa do homem e sua realidade social. O princípio norteador para o professor é o de socializar o conhecimento produzido pela humanidade, intervir como agente mediador e transformador, promover momentos de interação e desafiar as possibilidades reais do aluno.

Ao se debruçar na sala de aula, com as observações diárias, percebe-se que as leis existem, as intenções são boas, as demandas estão aí e muito se aprende com a realidade local, mas as dificuldades são imensas, as práticas realmente, somente favorecem aos ouvintes, principalmente por serem orais tão somente, porque não vemos privilégios, nem para um grupo, nem para o outro. As aulas são sempre ministradas da mesma forma, seguindo um ritual de escrita no quadro de giz, o que favorece em parte os alunos surdos, com explicações e o uso do livro didático. A presença da intérprete favorece a aprendizagem dos surdos, mas não garante a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Os alunos surdos possuem identidade surda diferenciada, o que acaba dificultando o trabalho da intérprete. A interação entre surdos e ouvintes se torna difícil à medida que somente os surdos e a intérprete conhecem a LIBRAS, pois não há a difusão da LIBRAS por toda a escola, nem no currículo como disciplina, nem nos seus arredores, dispostos em sinais identificando as salas e repartições.

Os alunos surdos destacam que gostam de estudar com ouvintes, sendo boa a interação com outras pessoas, mesmo não sendo utilizados os recursos visuais pelos professores, entretanto, preferem estudar com surdos e confirmam ser importante aprender a língua portuguesa, no sentido de ter acesso a outra língua. Já os alunos ouvintes não sabem libras, mas têm interesse em aprendê-la. E dizem que conseguem aprender o português juntamente com os surdos, e que até o momento não tiveram aula de LIBRAS, embora, considerem importante aprender a língua para se comunicar com os colegas surdos. Portanto, o espaço inclusivo da sala de aula comum configura-se como palco de grandes desafios e ações que devem beneficiar a todos indistintamente. Assim, ao conceber a escola espaço de todos e de acolhimento às diversidades culturais e sociais, principalmente quando trabalhamos com surdos e ouvintes no mesmo es-

paço educacional, precisamos levar em consideração que são dois grupos com cultura, tradições e especificidades linguísticas diferentes.

6. Considerações finais

O município de Itaberaba vem mostrando avanços relacionados à inclusão das variadas deficiências, inclusive a surdez, garantindo a educação de surdos no ensino fundamental II, desde 2010, tendo portaria que oficializa a LIBRAS e reconhece o profissional intérprete. Além disso, há conforme nota técnica do Ministério da Educação salas de recursos multifuncionais para atender aos alunos com deficiências matriculados na rede municipal, sendo distribuídos por modalidades de ensino e deficiências, seguindo modelo próprio, o que garante a surdez disposta em um único Atendimento Educacional Especializado – AEE. O município conta com 12 salas multifuncionais, sendo dez na zona urbana e duas na zona rural. E, também conta com o atendimento em Centro de Apoio Pedagógico – CEAPE que atende as deficiências visuais, Soroban, vida prática e autonomia, e mobilidade; com oficinas pedagógicas para os alunos não incluídos, ou seja, alunos que já passaram pela escola e não tem condições de se incluir.

A escola pesquisada prima pela qualidade de ensino, promove ações mais inclusivas, entretanto as condições de ensino, muitas vezes, prejudicam o bom andamento das atividades e das práticas pedagógicas, ficando a desejar em termos de recursos econômicos e financeiros, além dos socioculturais, já que seguem demandas despachadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itaberaba, SMED. Salientamos também a relevância da participação da comunidade e da família para fortalecer o processo ensino–aprendizagem.

Dois pontos cruciais que devem ser considerados de extrema importância para melhorar a dinâmica da Inclusão, o desenvolvimento da educação de surdos, principalmente o ensino do português como segunda língua para surdos no município: a formação continuada do professor que o município deve fortalecer, passando a realizar com mais efetividade, garantindo a qualificação de seus profissionais, bem como incluir na grade curricular a disciplina LIBRAS, para garantir a sua difusão na escola e consequentemente, no município. Enfim, pensando em termos das Necessidades Educacionais Especiais – NEE em relação à educação de surdos temos: a formação continuada do professor e do intérprete, a difusão da LIBRAS e a implantação da mesma como disciplina na grade curricular da parte diversificada, tendo em vista a Língua Brasileira de

sinais ser reconhecida como língua oficial da comunidade surda, sendo pontos de discussões e de ações necessárias para a comunidade itaberbense de forma geral.

O direito dos surdos de se comunicarem em sua língua natural foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, concedendo à criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua da qual o surdo tenha domínio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008, p. 9) afirma que.

A Lei nº10. 436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Com a pesquisa, detectamos que realmente existe a percepção de que os alunos Surdos não aprendem como poderiam fazê-lo no Atendimento Educacional Especializado, pois não se percebe resultados satisfatórios relacionados à aprendizagem do português escrito pelos alunos surdos, pois em suas produções textuais apresentam dificuldades com vocabulário, conectivos, concordâncias, entre outros, e por parte dos ouvintes, a percepção é de que os surdos atrapalham as aulas por demandar maior atenção, dinâmicas diferentes e a comunicação não acontecer naturalmente, tendo sempre a dependência do profissional intérprete. O que realmente ocorre é a influência da sua língua materna nas produções textuais, uma vez que a LIBRAS, sendo a língua materna dos surdos, tem estrutura e características próprias, por se tratar de uma língua visual, composta por parâmetros como configurações de mãos, ponto de articulação, orientação, movimento e expressões faciais e manuais, apresenta dinâmica diferenciada de aprendizagem. Vemos que o percurso para uma educação inclusiva de qualidade e excelência demanda ainda muitos estudos, pesquisas, ações, vontade política entre tantas outras demandas como formação de profissionais, qualificação continuada.

Ao analisar o processo ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos em contexto de inclusão, visando uma prática pedagógica que segue uma perspectiva educacional bilíngue, é de fundamental importância entender como ocorre a aquisição da linguagem pelos dois grupos envolvidos, principalmente a aquisição da segunda língua pelo surdo, para entender as características teóricas peculiares à educação de surdos. E o conhecimento do espaço inclusivo se faz necessário,

para não priorizar um grupo em detrimento do outro e sim acolher as duas comunidades culturais, diversificadas em aprendizagens e saberes. Ao propor identificar as estratégias metodológicas que atendam aos dois grupos em questão, a pesquisa contribuiu para a aprendizagem e o fortalecimento da educação em espaço de inclusão de surdos, e os alunos com certeza serão beneficiados através da acessibilidade e possibilidades didáticas para o desenvolvimento educacional.

Infelizmente não existem os recursos didáticos e tecnológicos em quantidade e qualidade que favoreçam os surdos e também os ouvintes, faltam materiais em LIBRAS e os equipamentos visuais são escassos, tendo o professor que entrar na fila para agendamento, e nem sempre é garantia de sua utilização. Além disso, é preciso preparar atividades com materiais em português e em LIBRAS para garantir o acesso dos surdos, mas isso não acontece, as aulas sempre ocorrem sem a utilização de imagens, de vídeos, sem materiais concretos para a manutenção da acessibilidade. Conta-se apenas com a presença da intérprete, o que nem sempre garante a aprendizagem.

As dificuldades nas produções textuais dos alunos surdos e também dos ouvintes são diversas e precisam ser trabalhadas. É preciso conhecer a estrutura e especificidades das duas línguas, a LIBRAS e o português em modalidade escrita para uso de metodologias, como a Constrativa, por ser uma forma de trabalhar com o conhecimento explícito no ensino de L2, envolvendo a comparação entre duas ou mais línguas quanto ao nível fonológico, semântico, pragmático, morfológico e sintático (QUADROS, 2008, p. 103).

A percepção dos surdos e ouvintes, embora no momento da pesquisa sejam tímidas, mostram que o relacionamento entre eles é bom, que querem aprender outra língua, seja a LIBRAS ou o português, que gostam de estudar com os colegas que tem, mas tem dificuldades de aprendizagens, que precisam aprender para se comunicar e interagir com os demais e com o mundo. Desta forma para que uma educação de qualidade aconteça, é preciso pensar na formação continuada do professor e do intérprete, tendo em vista que a situação atual do profissional que se encontra na sala de aula inclusiva não atende o que preconiza a lei em termos de formação, já que é preciso ter a formação em Letras LIBRAS com especialização em LIBRAS/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; e em Tradução e Interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa para ser intérprete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Brasília: 2002.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

FONSECA, R. C. V. da. *Metodologia do Trabalho Científico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

ITABERABA, Prefeitura municipal. Portaria nº 1.192 de 08 de junho de 2010

ITABERABA, Prefeitura municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 093 de 19 de novembro de 2018

KOCH, I. G. V; L. C. TRAVAGLIA. 1995. *Texto e Coerência*. São Paulo, Cortez. KOONNGAN, A.; A. HOUAISS. 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, FERNANDA ALVES DE. *Análise da organização aspectual em textos escritos por alunos surdos*. 2013, Curitiba, UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

QUADROS, R. M. de Fontes. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1997.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. In: *Revista Espaço*, junho 1998,38-45.

SALLES, Heloisa Maria. *Ensino de língua portuguesa: caminhos para a prática pedagógica*, SEESP, 2004.

O QUE FAZER QUANDO CHOVEM IDEIAS? O *BRAINSTORMING* E O PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Ana Flávia L. M. Gerhardt (UFRJ)

portufrj@gmail.com

Caio Mieiro Mendonça (UFRJ)

caio.mieiro@hotmail.com

RESUMO

O planejamento de textos, em especial do texto argumentativo escrito, é hoje uma atividade que não costuma ter destaque nos materiais de produção textual. Quando se comenta o planejamento, as instruções para realização do planejamento não são procedimentais, ou seja, pouco ou nada se fala sobre como selecionar, organizar e articular as ideias, ao invés disso já se requer do redator um domínio do tema e a habilidade tecer comentários críticos sobre o assunto proposto. Tendo como motivação as dificuldades encontradas na tarefa de ensino de planejamento textual, nos cursos de Língua Portuguesa do Projeto de Extensão Cursos de Línguas abertos à Comunidade (CLAC UFRJ), propõe-se aqui apresentar uma metodologia didática focalizada no ensino dessa atividade que tem o *brainstorming* como procedimento-base. Além disso, serão feitas breves reflexões, subsidiadas pelos pressupostos da Linguística do Texto e dos estudos em Metacognição, sobre o processo de planejamento e sobre a realização do *brainstorming*.

Palavras-chave

Planejamento textual. Ensino. *Brainstorming*. Metacognição.

1. *Considerações iniciais*

Não realizar o planejamento de um texto é um dos fatores que leva a problemas de construção textual. A não realização do planejamento afeta o texto como uma reação em cadeia, pois interfere na articulação das ideias, que, quando buscadas para a produção de textos, surgem, na mente e/ou no papel, sobrepostas e, em um primeiro olhar, desarticuladas, o que faz com que não se planifiquem, conseqüentemente, as ideias pensadas, sem mencionar que elas podem ainda ser repetidas ou se contradizer no texto. É necessário, portanto, que se tenham sempre disponíveis estratégias bem definidas de planejamento, para que se consiga selecionar informações e organizá-las de maneira lógica e coerente no texto.

Escolheu-se, como objeto de estudo da pesquisa que subsidia a produção deste artigo, o planejamento de textos argumentativos por *brainstorming*. O *locus* da pesquisa é o curso de Redação Projeto de Extensão Cursos de Línguas Abertos à Comunidade. Neste trabalho, pretende-se sintetizar a metodologia de ensino de planejamento apresentada por

Mendonça e Batista da Silveira (2018) e ainda tecer breves comentários sobre o planejamento e sobre o procedimento de realização do *brainstorming*.

Recorrer-se-á aos postulados da Linguística do Texto, a qual pertencem as definições de planejamento e suas etapas, e dos Estudos em Metacognição, que observam a tomada de conhecimento sobre a execução de tarefas e como se opera para, a partir desse conhecimento, regular a realização de tarefas futuras. Para tanto, os trabalhos de Cabral (2013) e Urbano (2006) servirão como aporte em relação à primeira corrente teórica, enquanto os trabalhos de Almeida (2017), Portilho (2011) e Ribeiro (2003) sustentarão as reflexões sobre a segunda.

Como contribuições da pesquisa, destacam-se: apresentar uma proposta de ensino de planejamento centrada no desenvolvimento metacognitivo do aluno; auxiliar professores a pensar o seu papel de mediador no desenvolvimento de conhecimentos ao invés de apenas expositor de conteúdos.

2. *Conceitos básicos*

Inicia-se esta seção com um excerto de Othon Moacyr Garcia, retirado do livro *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*:

Admitamos agora que o estudante se encontre diante da “página em branco”, sentado diante da máquina ou de lápis em punho a esperar que as ideias lhe jorrem da mente com ímpeto proporcional à sua ansiedade. É um momento de transe a que estão sujeitos todos os que ainda não adquiriram o desembaraço natural advindo da prática diuturna do escrever (transe e aflição traduzidos em mordiscar a ponta do lápis ou em acender inúmeros cigarros). O assunto sobre o que se propõe escrever é vago, não depende da pesquisa, mas apenas da experiência e das vivências. Como iniciar o trabalho? De que artifícios servir-se para despertar ideias? (GARCIA, 2007, p. 350)

Essa passagem trata da maior dificuldade que os aprendizes – tanto iniciantes quanto experientes – apresentam no momento de escrever: organizar suas ideias para iniciar o texto. Tal dificuldade é ainda seguida de outro entrave: a escrita não planejada.

A maioria dos alunos, quando lhes é apresentado um título para redação, começam a escrever sem saber o que vão dizer. Muitas vezes acabam escrevendo coisas que não queriam. Falta-lhes planejamento.

[...] Se você não planejar, acabará fazendo coisas que não queria fazer. (CAMPOS, 1977, p. 7)

É tarefa do professor de português, portanto, instrumentalizar o aluno para tanto se capaz de buscar ideias para a produção do texto quanto para planejar o que se vai escrever. Para isso, ele precisa recorrer a diversas estratégias para que o aluno elabore proposições acerca de um tema, articulando bem seus pensamentos. Uma dessas estratégias é o *brainstorming*.

Ainda há poucos materiais em língua portuguesa que se aporem no *brainstorming* como estratégia de organização de ideias para a produção textual. Dentre eles, destacam-se as pesquisas que precedem a este artigo, como Mendonça e Batista da Silveira (2018) e Mendonça, Gerhardt e Batista da Silveira (2019) e trabalhos de outros autores, como Campos (1977) e Feitosa (1995).

O *brainstorming*, entretanto, não é o único procedimento de organização de ideias de que se tem poucas metodologias de realização disponíveis. O problema é quanto ao planejamento em si, como salienta Cabral (2013):

Com respeito ao planejamento, David e Plane (1996) observam que, embora se conheça muito sobre o planejamento, pouco se sabe sobre como esse processo é de fato administrado por ocasião da produção de um texto. Os dois estudiosos lembram que o processo inclui, normalmente, duas etapas, que muitas vezes se sobrepõem: a primeira consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a segunda em organizar essas ideias. (p. 253)

Esse problema se observa pelo fato de faltar conhecimento teórico e metodológico no que tange ao aspeto procedimental do planejamento, o que resulta na falta de conhecimento dos seus efeitos. Mesmo que se reconheça a importância do planejamento, as estratégias de como planejar são deixadas de lado pelos materiais de produção textual, com isso, o que se observa, quando se trata de planejamento, é que a maioria deles já conta com a habilidade do redator de construir hipóteses sobre os temas propostos. Ao invés disso os manuais concentram-se em apenas tipificar os parágrafos e exemplificar os componentes do texto argumentativo, quais sejam a temática polêmica, o posicionamento do redator sobre ela (tese) e as proposições em defesa desse posicionamento (argumentos) (PAULIUKONIS, 2011).

2.1. *Brainstorming*

A palavra *brainstorming* designa um método para aprimorar a capacidade criativa desenvolvido pelo publicitário norte-americano Alex Faickney Osborn, que surgiu como uma dinâmica de grupo que visava a soluções audaciosas para problemas, o emergir de ideias inovadoras etc., mediada por um líder cujo papel era encorajar os participantes a se expressarem. Na reunião, pensavam-se e escreviam-se as ideias que vinham às mentes dos participantes para a solução do problema proposto, sem que houvesse limite para a quantidade informações expressas ou ainda julgamentos de valor sobre as ideias ditas; depois, os resultados eram comparados a fim de que se chegasse às possíveis soluções para o problema (MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018).

Mesmo com a disseminação das ideias de Osborn pelo mundo e com o *brainstorming* tendo sido versado para a solução de problemas de diversas áreas, ainda há escassez de material disponível sobre as etapas de sua realização e seus efeitos. Destacam-se duas das poucas obras disponíveis sobre a realização do *brainstorming*, os livros de Campos (1977), *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*, e Feitosa (1995), *Redação de textos científicos*.

No primeiro livro, é proposto um procedimento de planejamento voltado para alunos de nível médio de escolarização, para ser realizado pelo aluno, sozinho. No segundo livro, o que se propõe é a elaboração de textos acadêmicos, a nível técnico, tecnológico e superior, em especial aqueles escritos por alunos de cursos da área das ciências exatas. O *brainstorming*, no texto, é apresentado como um procedimento de seleção e organização de ideias. Sua realização é, tal como no primeiro livro, responsabilidade exclusiva do aluno.

O que se pretende com a metodologia aqui apresentada é instrumentalizar não o aluno na tarefa de realização do *brainstorming* como facilitador da escrita, mas fornecer instruções para o professor ensinar aos alunos a realizar o *brainstorming* com objetivo o planejamento de textos argumentativos.

2.2. Planejamento e Metacognição

Segundo Cabral (2013), “o planejamento é o momento de busca das ideias para escrita; é também o momento de organizá-las e procurar imaginar o conhecimento que o leitor já detém, para, a partir desses dados, organizar o texto.” (p. 253). A autora se baseia no que postulam David e Plane (1996), que “lembram que o processo inclui, normalmente,

duas etapas, que muitas vezes se sobrepõem: a primeira consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a segunda em organizar essas ideias” (p. 253).

Há, segundo os autores, dois procedimentos básicos na realização da atividade de planejamento, a busca e a organização. A busca, entretanto, não é suficiente para a produção do texto escrito, visto que a textualização requer que se articulem os dois procedimentos:

O fato é que a geração de ideias constitui uma ação geral para a produção de um texto; já a planificação de um texto concreto a partir da geração de ideias é própria de produtores maduros e expertos que procuram controlar sua produção. Os produtores imaturos, acreditando que o planejamento de um texto consiste na busca por ideias, costumam passar da geração de ideias para a escrita, o que os leva, muito frequentemente, a se perderem durante o processo da textualização. (CABRAL, 2013, p. 256)

Além desses procedimentos, vale destacar as considerações de Urbano (2006) sobre o planejamento:

Salientamos no conceito de planejamento a capacidade de previsão e projeção; a atividade que prepara e projeta outra, possibilitando a previsão dos riscos da execução e a tomada antecipada de decisões. Ele se caracteriza como uma atividade consciente e complexa. (URBANO, 2006, p. 133)

A complexidade a que se refere Urbano (2006) está relacionada à série de ações citadas que se dão no momento de planejamento. Tal complexidade se dá tanto em relação ao planejamento de textos quanto ao planejamento de qualquer outra atividade, tendo em vista que planejar é uma atividade necessariamente metacognitiva.

O que se define como metacognição (RIBEIRO, 2003) é a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de determinada tarefa; tal consciência envolve tornar-se capaz de avaliar a sua execução e eleger estratégias de operação, assumindo, então, controle da atividade cognitiva.

O conceito de metacognição, segundo Ribeiro (2003), relaciona-se à capacidade de se compreender a finalidade de determinada tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de execução – ou também de estudo, no caso dos aprendizes – e avaliar o seu próprio processo de execução. Quando se pensa em ensino metacognitivo, busca-se exercitar nos aprendizes as faculdades de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, com objetivos de torná-los aptos a avaliar as suas dificuldades e a eleger conscientemente

estratégias de estudo para que se tornem autônomos nos processos de aquisição e aplicação de conhecimento.

O conhecimento metacognitivo [...] contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações. (RIBEIRO, 2003, p. 111)

Para que se leve o aluno a ter autonomia quanto ao processo de planejamento, deve-se, em primeiro lugar, pensar por quais etapas esse aluno vai passar na realização do planejamento. Como salienta Urbano (2006), a produção do texto escrito “subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva).” (p. 133).

Como também destaca o autor, o que se divide em dois não é apenas o processo de escrita, mas também o processo de planejamento, que se inicia em uma atividade de busca por ideias, que pode ser exclusivamente mental (pensar as ideias sem redigi-las) ou mental e motora (pensar as ideias registrando-as), e parte para uma atividade de redação do esquema, que é necessariamente mental e motora. Essas etapas podem ser vistas no excerto abaixo:

Por natureza, todo planejamento é flexível, o que decorre ser difícil que qualquer texto seja planejado prévia e cabalmente de maneira definitiva e irreversível. Em muitos casos, geram-se ideias e se faz um planejamento cognitivo superficial geral. O desenvolvimento, porém, será planejado e executado por partes, numa força e ritmo muito ao estilo de cada um.

Como se conclui, a geração/busca/seleção de ideias de um lado, e o respectivo planejamento do outro, constituem procedimentos, em tese, separados, mas procedimentos que frequentemente se confundem ou mesmo se fundem num só amálgama. Daí, normalmente, podermos considerar a produção cognitiva e seu respectivo planejamento como primeira e única etapa, e os outros vários níveis e planejamento, outra. (URBANO, 2006, p. 134-5)

A divisão dessas etapas, a busca por ideias e o respectivo planejamento, requer que sejam definidas estratégias específicas para cada etapa. Para isso, é necessário que se desenvolva no aluno o conhecimento sobre as etapas, para que ele consiga eleger as estratégias necessárias:

É fundamental que o estudante tome consciência do que faz e organize suas atividades para conseguir melhores resultados em sua aprendizagem acadêmica. Os aprendizes não nascem tendo um conhecimento e um con-

trole metacognitivo suficientes. É necessário ensiná-los (Adaptado de PORTILHO, 2011, p. 151)

Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas expor conhecimentos, mas ensinar metacognitivamente; é trazer à tona para o aluno conhecimento procedimental:

O objetivo de fornecer conhecimento procedimental na forma de ações ordenadas [...] é diminuir o esforço cognitivo exigido pela atividade e, com isso, evitar que o aprendiz sofra com a sobrecarga da memória de trabalho [...]. (ALMEIDA, 2017, p. 134)

A partir da necessidade de se elegerem estratégias de ensino que desenvolvam os conhecimentos metacognitivos dos alunos, foi elaborado o plano de aula que consta na próxima seção. Nele, são descritas tanto as funções do professor/mediador quanto o que se espera dos alunos a cada etapa.

3. *Revisitando trabalhos*

Mendonça & Batista da Silveira (2018), ao analisarem os dados produzidos a partir de uma sessão de *brainstorming*, atestaram manifestações de processos regulares de ordenação de ideias durante e realização do procedimento. Os processos de organização de ideias foram descritos como operando em três etapas de organização textual, quais sejam: i) a produção e seleção das informações, ii) a formulação das proposições e iii) a disposição dos elementos no texto. Observe-se a figura a seguir:



Figura 1 (In: MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018, p. 652).

As três fases discriminadas na figura, temática, argumentativa e estrutural, como se pode observar, apresentam subdivisões. A primeira

etapa subdivide-se, segundo os autores, em um momento de acesso às informações relacionadas ao assunto que estão arquivadas na memória, a que se chamou “seleção de tópicos”, e em outros em que se organizam e planificam as informações consideradas relevantes para a produção do texto. Analisando-se novamente a descrição do processo, pôde-se perceber que a regularidade de organização de ideias apresentada é apenas espontânea na etapa de seleção de tópicos, sendo, nas demais, guiada pelo mediador. Pretende-se, por isso, na seção **Resultados**, descrever como o mediador opera nas sessões.

Mendonça e Batista da Silveira (2018) postularam que o *brainstorming* “atua, instrumentalizando o redator a vasculhar a memória atrás do tema trabalhado, e articulando ideias a fim de criar grupos compostos por maiores e menores informações que melhor dialoguem” (p. 651). Tal postulado sobrepe duas etapas da fase temática de organização de ideias, a seleção de tópicos, que é o momento de acesso às informações relacionadas ao assunto que estão arquivadas na memória, e a ordenação de ideias, quando se dividem as informações por grupos cujos componentes compartilhem algum traço de similaridade, etapa analisada por Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019).

As duas etapas suprarreferidas são as que terão destaque neste trabalho. Elas precisam ser vistas como distintas, pois, na primeira, a reflexão dos participantes sobre os processos associativos realizados por eles depende do seu grau de familiaridade com o procedimento, já na segunda, a organização das informações em grupos é guiada por reflexões sobre as associações realizadas na seleção de tópicos.

Essa mudança de perspectiva pôde auxiliar Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019) a apresentarem uma descrição mais detalhada da etapa de seleção de tópicos, já que as análises realizadas pelos autores tiveram como objeto descrever e analisar os elementos recorrentes das sessões, pensando em como as informações manifestadas durante o *brainstorming* podem afetar a qualidade dos textos argumentativos.

Comparando-se não só sessões diferentes como também dois temas distintos, observou-se que há recorrência tanto em relação às informações manifestadas – nas duas sessões cujo assunto motivador era “amor”, houve manifestação de tópicos como “família”, “felicidade”, “sexo”, “ódio” – quanto em relação aos caminhos associativos que os alunos seguiam durante as atividades – percebeu-se que ora informações com tons de crítica eram apresentadas, ora estabeleciam-se relações de

oposição com o assunto da sessão, ainda houve grande manifestação de sinônimos etc.

A partir dessa análise contrastiva dos dados, pôde-se organizar as ideias aparentemente aleatórias em grupos temáticos inter-relacionados de acordo com o “tipo” da associação, chegando-se a sete grupos distintos: associações dos tipos senso comum, sinônimas prototípicas, críticas negativas, críticas positivas, suspensas, oposições, digressões, (GERHARDT; MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2019).

Neste trabalho, o que se nomeia “percursos associativos”, refere-se aos grupos definidos no artigo supracitado.

4. *Procedimentos metodológicos*

Para que se realize um planejamento textual sistematizado, antes de tudo, é preciso que se definam quais procedimentos auxiliarão na construção do texto. O *brainstorming* foi escolhido, primeiramente, por poder ser aplicado coletivamente, trabalhando em conjunto com todos os alunos e, secundariamente, por estimular a criatividade, levando à seleção de ideias diversas.

Para o desenvolvimento da proposta didática, foram analisados os dados produzidos em quatro sessões de planejamento, sobre dois assuntos distintos, realizadas em três turmas dos cursos de Redação do CLAC UFRJ. Os dados compõem-se de gravações de áudio e vídeo das sessões, de fotografias das informações escritas nos quadros de aula após cada sessão e ainda de anotações feitas no diário de pesquisa do autor. Esses dados foram retirados de uma amostra maior, composta ao longo de dois anos – período que se deu entre os semestres de 2017.2 e 2019.1 – em que o autor foi monitor dos cursos de Língua Portuguesa do projeto de extensão em questão.

Os Cursos de Línguas Abertas à Comunidade compõem um projeto de extensão universitária da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro em que alunos dos cursos de Letras ministram aulas de idiomas em cursos voltados para os públicos interno e externo à Universidade. Dentre os componentes do projeto, está o curso de Redação, que, dividido em três módulos, trabalha a escrita argumentativa.

O público-alvo do curso de Redação, tal como dos demais, é bastante diversificado, tendo em vista que não há requisitos muito específicos, além do cumprimento dos ensinamentos fundamental e médio, para que se

possa ingressar como aluno. Por isso, as turmas são bastante heterogêneas, sendo as turmas formadas por pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e graus de escolaridade e letramento. Os fatores sociais, portanto, não influenciaram na escolha dos participantes e, consequentemente, dos dados analisados.

Ao se desenvolver proposta, primeiramente analisou-se a metodologia aplicada em sala de aula (MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2018); secundariamente, pensou-se em como se comportavam as informações manifestadas nas sessões, analisando-as qualitativamente (GERHARDT; MENDONÇA; BATISTA DA SILVEIRA, 2019); finalmente, observou-se em como os alunos interpretavam as informações coletadas nas sessões e ainda se conseguiam, após o *brainstorming*, atribuir sentidos às informações ditas.

Pensando-se nesses três parâmetros de análise, desenvolveu-se a proposta que será apresentada e também as práticas de mediação expressas após a metodologia. Na seção seguinte, serão apresentados um plano de aula que sintetiza o processo de planejamento por *brainstorming*, bem como comentários sobre as funções do mediador e alguns dos resultados da aplicação da metodologia desenvolvida.

5. Resultados

O modelo de realização do procedimento desenvolvido é apresentado a seguir, na forma de plano de aula. Em seguida, a metodologia será comentada brevemente.

ESCOLA: CLAC UFRJ Curso: Redação Nível: 3 Horário: 14:00 – 17:00 Duração: 3h Dia da aula: quinta-feira Monitor: Caio Mieiro Mendonça
CONTEÚDO: o planejamento textual por <i>brainstorming</i> .
OBJETIVO GERAL: desenvolver uma sessão de <i>brainstorming</i> em grupo para o planejamento de textos argumentativos que estimule a criatividade e a participação dos alunos nas aulas. JUSTIFICATIVA: é difícil organizar as ideias sobre determinados assuntos, pela abundância ou escassez de informações de que nos recordamos quando do contato com eles. A escolha do <i>brainstorming</i> justifica-se por ele ser uma atividade que possibilita ao aluno explorar seus próprios conhecimentos sem depender de textos-base ou ferramentas de pesquisa. Somado a uma metodologia organizada de planejamento, o <i>brainstorming</i> auxilia na posterior produção de atividades de compreensão da textualidade e de construção de textos argumentativos.

XXIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

MATERIAL: quadro negro e folha A4 com o modelo de planejamento.				
E T A P A S	TEMPO	PROCEDIMENTOS (MONITOR)	PROCEDIMENTOS (ALUNOS)	PROPÓSITO
A T I V I D A D E	Aprox. 40 min	Em um primeiro momento, conversar com os alunos sobre as informações por eles acessadas sobre o assunto apresentado ou o texto lido e anotá-las no quadro, até que não haja mais espaço livre para escrever.	É esperado que os alunos participem da conversação dando diversos exemplos.	Fazer um apanhado de informações para produção dos textos.
	30 min	Discutir, brevemente, quais foram as motivações para a seleção de cada tópico, e iniciar a divisão desses tópicos em grupos, por similaridades de relação.	É necessário que os alunos pensem nas relações e se manifestem sobre as suas escolhas individuais e as dos colegas.	Propor a reflexão sobre como são feitas as associações mais e menos comuns.
M E N T A L	10 min	Ao final da divisão, pedir que os alunos selecionem de 5 a 10 tópicos do <i>brainstorming</i> para a produção de uma tese.	Espera-se que os alunos construam teses e não frases expositivas.	Trabalhar a reflexão sobre a construção de teses, bem como a articulação de informações mais e menos similares.
	15 min	Após a construção de teses, discutir as produções dos alunos e pedir a eles que, a partir do grupo de informações selecionado, elaborem até 3 argumentos em defesa das suas teses.	Os alunos devem construir argumentos que efetivamente defendam a tese, sem que haja repetições ou contradições.	Introduzir o exercício de reflexão sobre a defesa de um ponto de vista, avaliar a percepção dos alunos sobre a construção da argumentação, e observar se há dificuldades de compreensão e execução do exercício.
P R Á T I C A	15 min	Elaborados a tese e os argumentos, conversar com os alunos sobre o que são ideias secundárias e pedir que pensem em até três ideias para cada um dos itens.	Tal qual no exercício anterior, os alunos devem eleger informações que se articulem com os itens produzidos, sem que haja repetições ou contradições.	Incentivar os alunos a pensarem nos graus de importância das informações nos textos, e, novamente, observar possíveis dificulda-
V E R B A L				

			des.
10 min	Lidos os planejamentos de tese e argumentos, pedir aos alunos que façam o mesmo para a construção de uma conclusão e para a seleção de ideias secundárias relacionadas à conclusão.	Os alunos devem, a partir do que foi selecionado, pensar em uma conclusão e nas possíveis ideias secundárias.	Trabalhar a articulação de informações, mostrando aos alunos que, na construção de textos, há relações de dependência como principal e secundário, e tese, argumentos e conclusão.

Quadro 1: plano de aula do *brainstorming*.

Após a apresentação do assunto aos alunos, todas as informações ditas por eles são escritas no quadro, pelo monitor, à medida que vão sendo faladas. Há dois problemas nesta etapa, a desordem, tendo em vista que as informações acabam desorganizadas e sobrepostas, e o excesso de informações, que leva à dificuldade de interpretação do assunto. Segue um exemplo retirado de uma sessão:



Imagem 1: Quadro de aula após sessão de *brainstorming* sobre PADRONIZAÇÃO.

O professor, ciente de que apenas anotar as informações não basta, deve atuar como mediador durante e após a sessão, a fim de que se estimule nos alunos a reflexão sobre as informações ditas.

A mediação inicial ocorre quando, durante a realização do procedimento, o mediador faz algumas perguntas sobre o assunto, sem deixar explícitos os seus objetivos. Por exemplo:

- a) Padronização só lembra beleza?
- b) Padronizar é necessariamente algo negativo?

c) Existe algo que se opõe à padronização?

Os objetivos da mediação inicial são evitar a circularidade das informações (sinônimos, paráfrases, redundâncias); propor novos percursos interpretativos, mais autorais e afastados do senso comum; estimular a compreensão sobre os tipos de associação que se realizam nas sessões.

Como resultados dessa mediação, percebeu-se que os alunos foram capazes de estabelecer novos tipos de associações; as associações realizadas tornaram-se mais rápidas e variadas, e os alunos demonstraram compreender as mudanças associativas realizadas.

O segundo momento de mediação ocorre imediatamente após a realização do procedimento. Nesse momento, o mediador faz algumas perguntas sobre como as informações coletadas podem ser associadas. Por exemplo:

- a) Quais dessas informações mais se relacionam?
- b) Podemos criar grupos distintos de informações?
- c) Alguma delas se relaciona com mais de um grupo?

Os objetivos da segunda mediação são fazer com que os alunos trabalhem ativamente as informações coletadas; propor reflexões sobre as associações realizadas na sessão; estimular a articulação entre ideias.

Alguns resultados dessa mediação ganham maior destaque, quais sejam: houve várias sugestões de agrupamento de informações; os alunos foram capazes de trabalhar e pensar todas as informações disponíveis; o debate sobre o assunto se deu de maneira mais crítica e dinâmica, em comparação com debates em que apenas um assunto ou texto foi apresentado, sem que se realizasse o *brainstorming*.

6. Considerações finais

Os resultados mostram, em primeiro lugar, que a apresentação de novos horizontes de reflexão que a mediação proporciona favorece a identificação de caminhos argumentativos distintos que incentivam os participantes a explorarem o assunto e saírem dos lugares comuns de reflexão.

A metodologia de *brainstorming* desenvolvida, adicionalmente, dá auxílio aos aprendizes para explorarem seus conhecimentos sobre assuntos variados. Com disso, instrumentaliza o aluno para refletir sobre seu próprio raciocínio, pensando, por exemplo, por quais caminhos asso-

ciativos as suas reflexões percorrerão e ainda como seria possível articular as informações e dividi-las em grupos. Dessa forma, a adoção da metodologia de planejamento de textos por *brainstorming* apresentada é capaz de capacitar o aluno a pensar o seu processo de aprendizagem.

Os resultados expressos neste trabalho estão em consonância com os alcançados nas pesquisas realizadas por Mendonça e Batista da Silveira (2018) e Gerhardt, Mendonça e Batista da Silveira (2019).

Como contribuição imediata da pesquisa, destaca-se que o trabalho de mediação, como demonstrado, foi capaz de, mostrar aos alunos a importância do planejamento do texto argumentativo.

Como outra contribuição, destaca-se que a pesquisa pode também conscientizar muitos professores sobre a necessidade da aplicação de metodologias de produção textual que tenham como base o planejamento e que foquem no desenvolvimento de saberes estruturais. É preciso que se apresentem aos alunos conhecimentos procedimentais de produção de textos que os levem a, gradativamente, caminhar em direção à sua autonomia, proporcionando o seu deslocamento de posições de receptores passivos para as funções de colaboradores e agentes nos seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. V. B. de. *O redator estrategista*. Tese de Doutorado Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017.

CABRAL, A. L. T. *O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita*. São Paulo: Linha d'Água, n. 26 (2), p. 241-59, 2013.

CAMPOS, M. P. de. *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*. Porto Alegre: Síntese, 1977.

FEITOSA, V. R. *Redação de textos científicos*. Campinas: Papirus, 2005

GARCIA, O. M.. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 1967.

GERHARDT, A. F.; MENDONÇA, C. M.; BATISTA da SILVEIRA, E. *Como organizar a “chuva” de ideias para a produção do texto argumentativo? A metodologia da tempestade mental*. Rio de Janeiro: *Linguas e Ensino*, 2019, v. 2, p. 23-36.

MENDONÇA, C. M.; BATISTA DA SILVEIRA, E. F. *Organizando as ideias para a produção textual: a técnica da tempestade mental aplicada à argumentação*. Cadernos do XXII CNLF, n. 03, Tomo II, 2018. p. 646-62.

OSBORN, A. F.. *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York City: Charles Scribner's Sons, 1957.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 239-58.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Porto Alegre: Psicologia: reflexão e crítica, 2003, 16 (1), p. 109-16.

PORTILHO, E. *Como se aprende?* Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

URBANO, H.. Variedades de planejamento no texto falado e escrito. In: PRETI, Dino (Org.) et al. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 131-51.

**PRODUÇÃO DE SENTIDO EM ENUNCIADOS ESCRITOS EM
LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS:
UM PROCESSO DE TRADUÇÃO**

Isabel Cristina Rodrigues (UERJ)

isabel060813@gmail.com

Angela Baalbaki (UERJ)

angelabaalbaki@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar enunciados escritos em língua portuguesa produzidos por alunos surdos de uma escola bilíngue. Como se trata de alunos falantes de LIBRAS como primeira língua, as análises que propomos têm como foco a interface entre línguas distintas. Nesse contexto, pela analogia que se pode estabelecer com processos tradutórios, retomamos pesquisas no campo dos estudos de tradução e trabalhos que tematizam a produção textual em língua portuguesa de alunos surdos para embasar nossas reflexões. Pretendeu-se, a partir da análise de algumas atividades encaminhadas em sala de aula, verificar possíveis hipóteses dos alunos sobre sua escrita em português, tendo em vista o conhecimento que possuem da LIBRAS.

Palavras-chave:

Educação bilíngue para surdos. Aprendizagem de português como segunda língua. Processos de tradução.

1. Introdução

A diversidade cultural, própria das sociedades, pode ser apreendida também no interior dos sistemas linguísticos, que fazem recortes particulares da realidade. Essas formas singulares de recortar a realidade, manifestadas nas diversas línguas, costumam gerar dificuldades diversas na produção de sentido nos contextos de educação bilíngue e, também, nos processos de tradução.

O objetivo deste trabalho é justamente refletir sobre tais dificuldades, tomando como perspectiva questões ligadas à tradução, apresentando alguns exemplos de impasses que envolvem sujeitos surdos que fazem uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2). Esse interesse específico deve-se basicamente à nossa atuação, desde 2012, no projeto de extensão “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos” e ao trabalho já desenvolvido por nós, ao longo de oito anos, como docente de português em classes de surdos.

Na abordagem que ora propomos, partimos de um breve panorama da inserção social de pessoas surdas para situar seu processo de escolarização; apresentamos aspectos da prática de tradução, com base sobretudo, em revisão da literatura sobre o tema proposta por Barbosa (2004); para, por fim, analisar enunciados escritos em português por estudantes surdos falantes de LIBRAS, destacando elementos da interface entre as línguas envolvidas, valendo-nos de uma perspectiva tradutória.

2. A situação da pessoa surda: questões psicossociais e marcos legais

São muitos os fatores que influenciam os perfis diversos de pessoas com surdez: a idade em que se ficou surdo e aquela em que a surdez foi descoberta; que frequências auditivas estão preservadas e em que altura são ouvidas; como a família lidou com a surdez e como foi a inserção em comunidades de falantes de Libras e/ou de português; como foi o acesso à escolarização; qual o reconhecimento da própria pessoa de sua condição; dentre outros. Considerando a surdez em uma perspectiva cultural, é importante lembrar que as línguas de sinais, de modalidade espaço-visual, foram uma construção cultural dos surdos e atenderam às suas necessidades de uso de uma língua. Por muito tempo, porém, a surdez foi avaliada como uma deficiência, e não como uma diferença. Isso fez com que as línguas de sinais fossem vistas com descrédito e mesmo interditas (RODRIGUES, 2002).

Ao surdo foi imposta a língua da maioria, o que não impediu que, no caso do Brasil, por exemplo, a LIBRAS ganhasse espaço, fosse empregada pelos surdos que resistiram e se integraram por meio dela, vindo a constituir uma comunidade com especificidades culturais. Essa situação de perseguição, contudo, não passou impune. Dadas as dificuldades com a aprendizagem da língua oral, com a discriminação e com a proibição histórica das línguas de sinais, os surdos têm sido excluídos do acesso a uma série de bens culturais e de práticas sociais partilhados por meio de uma língua. Atividades simples como ir a um supermercado ou a um médico podem se tornar muito complicadas. Acreditamos que a interdição às línguas de sinais tenha resultado em grande prejuízo não só ao fortalecimento da comunidade surda, mas também ao enriquecimento da língua, nas diversas esferas de atividade (BAKHTIN, 1992).

Apesar desses conflitos, os surdos vêm reivindicando o lugar de minoria linguística e cultural. Pesquisas têm conferido o *status* de “língua” às línguas de sinais (BEHARES, 2014; DE MEULDER, 2015) e as

de alguns países, como Portugal e Suécia¹⁰⁹, por exemplo, já foram oficializadas. No Brasil, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Tal lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Dizendo-se isso não se está negando, no caso do Brasil, a importância social da aprendizagem do português, empregado pela majoritária comunidade de ouvintes. Está-se considerando, porém, que este será, para muitos surdos, sua segunda língua. O decreto nº 5.626/2005 prevê que, para aprender a modalidade oral, o surdo precisa de um trabalho terapêutico, o que é tarefa de fonoaudiólogos. Já a atividade pedagógica de ensino-aprendizagem de escrita e leitura deve estar sob a responsabilidade de professores. Adota-se, por meio desses dois instrumentos legais, uma política que reconhece uma posição social bilíngue para surdos. Segundo Witches (2013), o incremento legal

(...) registra um marco na história dos surdos brasileiros, pois a disposição do uso e do ensino dessa língua, que até então se limitava a espaços como associações de surdos ou escolas especializadas, passa a ser um compromisso do Estado. Desse dia em diante, os surdos conquistaram o direito de usufruir dos serviços educacionais públicos através de sua considerada primeira língua em instituições regulares. (WITCHES, 2013, p. 4)

Certamente, essa nova configuração legal e, por conseguinte, pedagógica estabelece condições para que os surdos assumam outras posições de sujeito na sociedade, ainda que os limites de seus dispositivos precisem ser mais debatidos (ver, por exemplo, BAALBAKI; RODRIGUES, 2011). No entanto, um desafio específico dessa proposta é o fato de propor o ensino da modalidade escrita de uma L2 a um indivíduo cuja L1, que é a língua de instrução, além de ser de caráter espaço-visual, costuma ser adquirida tardiamente, pelas dificuldades expostas no início da seção (QUADROS, 2005).

É dentro desse contexto, em geral adverso, que se inserem nossas reflexões acerca da interface entre LIBRAS e português. Os alunos cujas produções escritas analisaremos são exemplos de casos de surdez tardiamente descoberta, o que levou à aquisição da LIBRAS por volta dos sete anos ou mais. Esse grupo de alunos, como é comum constatar, viu-se ini-

¹⁰⁹ É bom ressaltar que assim como há muitas línguas orais, também há várias línguas de sinais. Isso remete à concepção de língua como fato social e produção cultural. Veja-se, por exemplo, que Portugal e Brasil têm diferentes línguas de sinais, a saber: a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), respectivamente.

cialmente diante de profissionais e familiares que não sabiam como se comunicar com eles sobre os assuntos mais cotidianos.

Esse breve panorama procura apenas salientar fatores que a literatura da área vem apontando como determinantes no processo de aquisição/aprendizagem de línguas por esses sujeitos, tendo em vista o contexto sócio-histórico em que a maioria ainda vive. Todos esses fatores interferem no uso tanto da LIBRAS quanto do português, afetando de maneira particular a produção de sentidos, como procuramos expor a seguir.

3. *O processo de tradução: aspectos em tensão*

Embora a prática tradutória seja milenar, o campo se constitui como um saber institucionalizado no Brasil a partir da década de 1970 (BARBOSA, 2004). Traduzir é muito mais do que substituir palavras de um sistema linguístico para outro. Lidar com a maneira característica com a qual cada língua constrói o que se denomina “realidade” envolve bastante complexidade.

Se desejamos pensar sobre a produção de sentidos em um processo de tradução, precisamos ir além da palavra e ampliar a discussão para um âmbito discursivo. Sabemos que nosso esforço em recuperar um sentido para qualquer enunciado está intimamente ligado ao conhecimento que temos do sistema linguístico em questão. Mas isso não basta: a possibilidade de interpretarmos qualquer enunciado está também intimamente associada ao conhecimento que temos das condições de produção dos discursos, à forma como os sujeitos são inseridos nelas, e às possibilidades de (re)construir o contexto imediato e sócio-histórico que tornam compreensíveis os enunciados. São gestos de leitura que constituem o processo de tradução.

Barbosa (2004) faz uma revisão de modelos de tradução disponíveis na literatura e conclui que há três pontos principais de tensão concernentes a esse assunto, que se referem (1) à possibilidade ou impossibilidade de se realizar uma tradução; (2) à divergência entre tradução livre e tradução literal, que é também a tensão entre conteúdo e forma; e (3) a formas de encarar a tradução como ato técnico ou literário. Para a autora, a discussão sobre o primeiro ponto é estéril, tendo em vista o grande volume de traduções que é realizado a todo instante. Já o segundo ponto é questão central, pois tem a ver com o modo como a tradução é feita e repercute sobre o terceiro ponto. Afinal, todos desejam que uma tradução

seja antes de tudo fiel. Mas fiel à forma, ao conteúdo ou a ambos? Quanto é possível ser fiel em uma tradução?

Vindo ao encontro dessas questões, Mounin (1963 apud Barbosa, 2004, p. 91) apresenta as seguintes dificuldades no ato de transpor um texto de uma língua para outra: (1) diferenças das realidades extralinguísticas que cercam os povos falantes das várias línguas; (2) diversas maneiras como cada sistema linguístico divide e analisa as experiências da realidade extralinguística; (3) organizações diversas dos sistemas linguísticos, seja no nível morfológico ou sintático; e (4) divergências estilísticas, que se podem considerar aqui como diferenças de registro, da probabilidade de ocorrência de um enunciado e do grau de adequação de um enunciado a uma situação. Por tudo isso, Barbosa (2004) se pergunta: “como traduzir?”, “que procedimentos técnicos podem ser usados na tradução?”.

É preciso atentar para o fato de que duas línguas que se confrontam numa tradução podem possuir maior ou menor identidade estrutural e cultural. Essas se reportam às divergências básicas entre duas línguas, que são, como vimos, de caráter linguístico, estilístico ou extralinguístico. Considerando-se isso, quanto maior a identidade entre duas línguas, maior será a possibilidade de se realizar uma tradução que se aproxime do “literal”. Em contrapartida, quanto maiores as divergências, mais a tradução terá de se afastar da literalidade a fim de não prejudicar o sentido. Afinal, “traduzimos muito mais que palavras” (ALBRES, 2015, p. 395).

Ainda que não seja nossa abordagem neste trabalho, é importante lembrar a emergência de uma frente de estudos de tradução que estão inseridos na chamada “virada cultural” e em visões desconstrutivistas. Se anteriormente a unidade de tradução era a palavra, passa agora a ser a cultura. Segundo Albres (2015, p. 392-3), há “um campo disciplinar constituído de diferentes subáreas que estudam a tradução a partir de múltiplas abordagens. Nesta perspectiva, a área é caracterizada pela interdisciplinaridade, conforme pode ser visualizada em distintos mapeamentos”. A autora complementa ao dizer que

Além da delimitação dos campos de estudos, os “Estudos da tradução” passam por grandes transformações em seus fundamentos, inicialmente pautados em “abordagens linguísticas e cognitivas”, chamadas de concepções tradicionais, essencialistas ou linguístico-cientificistas. Após a segunda metade do século XX, apareceram teorias menos associadas à visão linguística, reunidas sob o rótulo de perspectivas contemporâneas (SILVA, 2011). Desta forma, amplia-se a visão para aspectos sociais, cul-

turaís, econômicos, ideológicos e discursivos da tradução. (ALBRES, 2015, p. 393)

Cada tradução realizada marca assim as diferenças culturais, ideológicas e linguísticas. Mittmann (2003, p. 111), buscando situar a tradução como um processo de produção de discurso, assevera que a tradução de um texto marca diferenças, uma vez que se trata de diferentes relações de sentido, construídas por sua vez no interior de diferentes condições de produção. Há, portanto, uma grade de inteligibilidade, modos de possibilidades de constituição, que problematiza a relação da atividade tradutória entre línguas.

No caso de línguas de modalidades distintas, como as que abordamos, marcam-se as diferenças culturais existentes entre ouvintes e surdos. No processo de tradução de Libras para português e vice-versa, há, por exemplo, a questão da modalidade das línguas (veja-se, por exemplo, o caráter de simultaneidade da língua de sinais *versus* o de sequencialidade das línguas orais) e a da bagagem histórica da LIBRAS em contraste com a trajetória das línguas orais, especificamente o português.

Para essa última língua, podemos remeter a cerca de oitocentos anos de um processo de cristalização de uma estrutura gramatical compartilhada por comunidades linguísticas, referências culturais e históricas etc., constituindo uma vasta memória cultivada dentro das tradições hegemônicas. Já no que diz respeito à LIBRAS não há até o momento disponível ao surdo, nem mesmo em sua vivência escolar ou acadêmica, o acesso aos mesmos repertórios de textos (cânones literários, por exemplo) disponíveis aos ouvintes. No âmbito científico ou técnico, apenas se inicia uma tradição capaz de dar suporte aos que trabalham, por exemplo, com interpretação.

Consideramos esses apontamentos do campo dos estudos de tradução um ponto de partida que nos tem ajudado a refletir sobre as produções realizadas pelos sujeitos surdos; vale dizer, produções que estão a todo tempo demandando um esforço de tradução por parte dos aprendizes de uma L2. Uma tradução que se dá por meio práticas de trânsito entre línguas (SILVA, 2018).

4. Diferenças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa: o contexto da investigação

Conforme exposto nas seções anteriores, vamos apresentar alguns exemplos de como as questões de tradução se apresentam no contexto específico que envolve sujeitos surdos que fazem uso da LIBRAS como L1 e do português como L2. Parece-nos que o ponto de partida a considerar nessa apresentação são as muitas divergências, tanto de ordem linguística quanto extralinguística¹¹⁰ entre ambas as línguas, levando a grandes impasses de tradução¹¹¹.

Sobre as divergências extralinguísticas, cabem duas considerações. Em primeiro lugar, podemos supor que os surdos brasileiros, em tese, devem estar expostos a experiências culturais semelhantes às dos brasileiros que ouvem. Contudo, é preciso atentar para todas as particularidades que envolvem a trajetória de vida da pessoa surda e sobre a qual já oferecemos um panorama. Destacamos aqui o fato de serem muito poucos os profissionais, por exemplo, que sabem lidar com um contexto de ensino de segunda língua tão específico. Além disso, ainda que não seja nosso foco, há trabalhos que investigam ou que remetem à construção de uma identidade surda (ver, por exemplo, SACKS, 1998): quem é esse sujeito que constrói sua experiência de mundo por meio de uma perspectiva visual, por meio de uma língua de sinais, participando de um contexto bilíngue? São investigações que têm apontado para peculiaridades culturais.

No que diz respeito às divergências entre o sistema linguístico da Libras e o do português, a primeira consideração a se fazer é sobre a diferença de modalidade das línguas: uma de modalidade espaço-visual e outra oral-auditiva. Há considerações na literatura a respeito de como o aspecto visual se reflete sobre a memória do surdo. Sacks (1998) cita trabalhos de Belmont, Karchmer e Bourf:

¹¹⁰ Para efeitos desta análise, em que procuramos promover uma aproximação entre os estudos de tradução e o contexto da educação bilíngue, mantemos designações propostas por Barbosa (2004). Cabe destacar, porém, que, em uma perspectiva discursiva de análise, para a qual desejamos fazer convergir futuramente tais reflexões, essa cisão entre linguístico e extralinguístico não se sustenta. Maingueneau (1993), por exemplo, propõe a noção de prática discursiva, uma relação inextricável entre a produção de textos e os grupos que os produzem, como duas faces que não se desarticulam.

¹¹¹ Conforme já esclarecemos, não vamos nos deter na análise de procedimentos técnicos de tradução. Nossa reflexão se faz em torno das categorias correlatas às divergências entre as línguas, em nosso material de interesse.

Há uma literatura considerável e um tanto controversa sobre o caráter da função cognitiva nos surdos. Há alguma evidência de que sua intensa visualidade os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais (ou lógico-espaciais); que os surdos, diante de problemas complexos com muitos estágios, tende a arrumá-los e a suas hipóteses em espaços lógicos, enquanto o auditivo arruma-os em ordem temporal (auditiva). (SACKS, 1998, p. 124)

Observe-se que na tradução da LIBRAS para o português escrito, um surdo se depara com um esforço a mais que é o de lidar com o sistema alfabético que, segundo Quadros (1997):

(...) não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado. (QUADROS, 1997, P. 74)

Outro ponto fundamental é a estrutura morfossintática de cada uma dessas línguas, que se diferenciam por uma organização mais analítica, no caso do português. A respeito da estruturação de sentenças em LIBRAS, Brito (1998) faz a seguinte observação:

Costuma-se pensar que as sentenças da Libras são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente, no que diz respeito à ordem das palavras ou constituintes, há diferenças porque o português é uma língua de base sujeito-predicado enquanto a Libras é uma língua do tipo tópico-comentário. (BRITO, 1998, p. 55)

Segundo Felipe (1998), pelo menos quatro características fundamentais, enumeradas a seguir, podem ser verificadas na gramática da LIBRAS:

(1) O que é denominado de palavra ou item lexical, nas línguas oral-auditivas, é denominado sinal nas línguas de sinais. Os sinais são formados a partir dos seguintes parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação da mão em relação ao corpo, movimento das mãos, orientação das mãos e expressão facial e/ou corporal. As expressões faciais podem preencher, por exemplo, a função da entoação na modalidade oral da língua portuguesa.

(2) Há dois tipos de verbos em LIBRAS: os que não possuem marcas de concordância, embora possam ter flexão para o aspecto verbal, e os que possuem marca de concordância. Os verbos do primeiro grupo parecem permanecer sempre no infinitivo. Os do segundo grupo fazem concordância: a) número-pessoal – a orientação do sinal informa o sujeito (ponto inicial do sinal) e o objeto (ponto final do sinal); b) de gênero – na configuração do sinal está incorporada a informação se ele se refere a

uma pessoa, a um animal ou a um objeto; c) de localização – o sinal indica o lugar em que uma pessoa, animal, coisa ou veículo se encontra ou seu movimento.

(3) Ainda sobre os verbos, não há marca de tempo nas formas verbais. O tempo é marcado através de advérbios.

(4) Os adjetivos são usados sempre na forma neutra, não há marcação nem de gênero nem de número. Muitos adjetivos, por serem descritivos e classificadores, apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no espaço ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor.

Esses poucos tópicos já indicam o quanto a gramática da Libras apresenta de particularidades, necessitando de categorias de sistematização bastante diferentes das do português. De acordo com Fernandes:

Por ser um sistema linguístico autônomo, organizado do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso), a Libras apresenta as características pertinentes às línguas orais. [...] A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade. (FERNANDES, 2007, p. 2)

As diferenças entre as duas línguas se atualizam na produção textual dos alunos, merecendo especial atenção a construção visual da escrita da língua portuguesa. Como já dissemos acima e reiteramos a seguir, os grafemas do português não possuem correlação com a LIBRAS, para a qual ainda não existe um sistema de escrita disseminado:

Para os alunos surdos, a escrita do código alfabético acaba se construindo em um agregado complexo e mudo de traços visuais e soletração digital por decodificação das unidades mórficas e semânticas, com aplicação das regras de combinação; é uma tarefa cuja complexidade acaba por limitar drasticamente a habilidade escrita dos alunos surdos. (RIBEIRO, 2015, p. 45)

Tendo em vista tais considerações de base, acerca da diferença entre LIBRAS e português, propomos a análise a seguir de enunciados produzidos por estudantes surdos.

5. *Enunciados em língua portuguesa escritos por alunos surdos: uma reflexão a partir de perspectivas da tradução*

O município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, mantém em sua rede escolar classes só de surdos nas quais a LIBRAS é adotada como L1, portanto, como língua de ensino. Os quatro enunciados que analisamos a seguir foram escritos por alunos surdos desse município, integrantes de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Esses enunciados foram produzidos ao longo de uma semana de aula, a partir de exercícios propostos nas aulas de português. No momento em que realizaram tais exercícios, os alunos frequentavam a escola há cerca de dez anos e tinham entre 17 e 25 anos. A turma, apenas de surdos, tinha dez alunos matriculados, cada um apresentando uma história particular relativa à condição de surdez.

Com base em Silva (2001), perguntamo-nos, na análise de cada enunciado, quais seriam os sentidos (re)construídos na escrita dos alunos surdos, levando-se em consideração as possibilidades que tinham de uso dos recursos linguísticos do português e as hipóteses que poderiam estar fazendo da relação entre essa língua e a LIBRAS. De acordo com a autora,

Diante das peculiaridades linguísticas que o surdo apresenta, é importante que os professores, ao examinarem os textos desses sujeitos, estejam atentos não a modelos prontos e fechados de determinados dados textuais, e sim às suas condições de produção, recepção, interlocução. (SILVA, 2001, p. 60-1)

Nesse sentido é que trazemos ao debate questões relativas à tradução como um elemento que pode contribuir com professores, no momento em que se deparam com a necessidade de reconstruir sentidos na interface entre LIBRAS e português. Nas análises que propomos, levantamos aspectos que consideramos centrais, procurando exemplificar tais questões.

Enunciado 1: Eu sofrimento triste muito (...) Márcia tem nervosa muita (...)
 Marcia tem aborrecida, guerra demora (...)
 Luciérica tem educação normal (...)

Este enunciado é derivado de um exercício em que se pediu aos alunos que descrevessem um colega de turma. Detendo-nos, inicialmente, no campo semântico dos adjetivos escolhidos para a descrição – triste, nervosa, aborrecida –, observa-se sua adequação a uma possível situação de conflito entre duas alunas. Chama a atenção, porém, o uso do verbo “ter”

no lugar do verbo “estar” em duas das orações. O sinal que equivaleria¹¹² ao verbo “estar” tem uso muito restrito, ao contrário do sinal equivalente ao verbo “ter”, de emprego polissêmico¹¹³. Por exemplo, ao responder à pergunta “Seu namoro terminou?”, um aluno empregou o sinal do verbo “ter”, querendo dizer que o namoro continuava, que ainda “tinha” namoro. Assim como, ao perguntar “Você viu fulano?”, um aluno respondeu com o mesmo sinal do verbo “ter”, no sentido de que fulano estava presente no recinto, de que fulano foi visto.

No exemplo dado, entretanto, não há nenhum sinal para o qual a aluna pudesse atribuir (como numa tradução palavra por palavra) a forma verbal “tem”, pois não se faz uso de verbo de ligação em LIBRAS em enunciados como esse. Percebe-se, assim, que a aluna pode ter inferido a necessidade de uma palavra na estrutura do português e fez a escolha do verbo “ter”, ao que tudo indica, por seu conhecimento pragmático de que o sinal referente a esse verbo poderia abranger o campo de significação do enunciado em questão, produzindo o sentido de que sentimento é algo que se tem ou possui.

Antes de prosseguir, cabe uma observação. Para além da hipótese de polissêmia que se pode apreender no exemplo, o sinal que estamos referindo como equivalente ao verbo “ter” é equivalente também à boa parte dos sinônimos do verbo “ter” em português, além de recobrir todas as suas flexões (o que já é um dado de outra ordem). Assim, um verbo tão aparentemente vulgar no português parece colocar grande esforço cognitivo em um trabalho de tradução entre português e LIBRAS.

Veja-se também o uso do substantivo “sofrimento”, que também é adequado ao contexto, mas não à estrutura da frase que se pretendeu construir em português. Por todas as dificuldades expostas, muitos surdos (e talvez alguns profissionais) ainda creem que aprender uma língua seja aprender uma lista de palavras, o que lhes dificulta ainda mais a formulação de enunciados. Os surdos costumam nos perguntar os “nomes” dos

¹¹² Segundo Nida (1964; *apud* BARBOSA, 2004, p. 35), o texto traduzido deve almejar “efeito equivalente” ao do texto de origem. Desse modo, estamos empregando o termo *equivaler*, na falta de um mais adequado. O que desejamos é evitar reforçar a ideia de que traduzir é encontrar palavras que sejam “correspondentes”.

¹¹³ Lembramos que, assim como as demais línguas, a Libras possui registros diversos. As análises apresentadas de enunciados efetivamente produzidos ou hipotéticos dizem respeito ao uso dessa língua na comunidade de surdos constituída na cidade de Angra dos Reis, fundamentalmente em torno da Escola Municipal de Educação de Surdos. A escola constitui uma das ações da escolarização dos surdos em classes bilíngues, que passa a existir a partir de 1989.

sinais. Nesse caso, para se dizer “eu estou sofrendo”, bastam dois sinais: o referente ao pronome e o referente a “sofrimento” – que é o mesmo de “sofrer”, ou “sofredor”. O fato de ser um processo contínuo que está ocorrendo no momento presente é recuperado pela situação de enunciação.

Quando apresentamos alguns aspectos da gramática da Libras, dissemos que o tempo verbal é referido com um advérbio, mas isso pode não acontecer. Ao perguntar a um aluno “Você viu a pessoa que se acidentou na rua?”, ele pode nos responder “Vi, ela estava sofrendo”. A diferença entre “eu estou sofrendo” e “ela estava sofrendo” será, em LIBRAS, apenas o sinal do pronome. Ou seja, só sabemos que se trata de tempo passado pelo contexto. A elaboração desse aspecto (“estar” mais outro verbo no gerúndio) mostra-se bastante complexo.

Ainda em relação a esse exemplo, fazemos mais uma consideração, acerca da palavra “guerra”. Parece que a aluna “estendeu” o significado de “guerra”, criando uma metáfora, tanto em LIBRAS (se imaginamos que ela fez uma tradução literal do sinal referente a “guerra”) quanto em português. Ela poderia ter usado as palavras “confusão”, “briga”, “discussão”, mais adequadas para classificar o comportamento da colega que era rebelde, agitada, intolerante. Mas qual dessas palavras a aluna efetivamente conhecia? A tentativa de representar a intensidade da característica que ela desejava expressar, e um possível desconhecimento vocabular, faz com que ela teste uma dada escolha lexical, com o uso de “guerra”.

Enunciado 2: Eu é tem 18 anos. Nasci onde Barra Mansa. Eu é profissão e estudante.

O segundo exemplo foi retirado de um exercício em que se pediu aos alunos que descrevessem a si mesmos. Observa-se que o aluno revela dificuldades com a conjugação verbal e com o emprego de verbo de ligação e de preposições – elementos que não fazem parte da gramática da LIBRAS. Contudo, em termos estruturais, apenas a palavra “profissão” está completamente deslocada. Aqui ocorreu um problema curioso: os alunos não conheciam o sinal que se refere a “profissão”, ou pelo menos não tinham uma ideia clara do seu significado. Percebe-se que o aluno associou à palavra/sinal “profissão” o conceito de “ocupação”, tentando expressar “minha ocupação neste momento é estudar”.

Enunciado 3: Eu gosto de tudo. Eu muito aprender vê plenária gosto boa. Eu muito tudo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º encontro (falta nada).

O terceiro exemplo foi retirado da avaliação que os alunos fizeram de um “Encontro de Pais Amigos e Profissionais do Surdo em Angra dos Reis”. Mais uma vez, nota-se a dificuldade com os verbos e divergências em relação à organização sintática. Reportando-nos às considerações que fizemos sobre tradução, vimos que, historicamente, a tradução palavra por palavra e a literal eram tidas como ideais, pois, por meio delas, seria mais fácil ser fiel ao texto de origem. Como vimos também, quase nunca isso é possível. Porém, há de se lembrar que estamos analisando trabalhos de aprendizes de L2 – aprendizes que se aproximam de novos domínios de conhecimento por meio do repertório que já possuem; neste caso, sua primeira língua.

Sendo assim, é de esperar que haja muita interferência da LIBRAS nos textos em português elaborados por alunos surdos. Ao escrever “Eu muito tudo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º encontro (falta nada)”. O aluno só reproduziu a estrutura da sua primeira língua. Ao fazer o sinal de “tudo” e citar os encontros, ele já explicitou sua participação integral. O que está entre parênteses tem valor expressivo, estilístico, serve apenas para reforçar o sentido do que foi dito. Tendo em vista as dificuldades na aprendizagem do português, o fato de o aluno ter usado o recurso gráfico dos parênteses evidencia como ele também está atento ao sistema de pontuação.

Enunciado 4: Ernico e Ernica adora namorado. / Alexassandra é Dennis. Eles é casamento. / Eu não sou preconceito. / Ele é computador.

O quarto exemplo são fragmentos de pequenas histórias criadas a partir de ilustrações. Note-se que interferência entre pares de palavras cognatas, como namorado / namorar, casamento / casado, preconceito / preconceituoso, e palavras do mesmo campo semântico, como computador / digitador. Em Libras, cada par pode ser representado por um mesmo sinal, de modo que este quarto exemplo volta a explicitar um impasse determinante no ato de traduzir, com o qual também se depara nosso aluno surdo.

Como bem sintetizou Silva (2001), dentre as principais interferências da sintaxe da LIBRAS nos textos em língua portuguesa, estão (1)

não correspondência direta, de um para um, entre os itens lexicais das duas línguas; (2) as estruturas lexicais diferentes, visto na demanda de duas ou mais palavras em português que em LIBRAS podem vir expressas em apenas um sinal; (3) as limitações do código escrito que trazem dificuldades porque não recobrem a riqueza de elementos “prosódicos” da LIBRAS.

6. Considerações finais

Esta proposta destinou-se à discussão de elementos presentes no processo de aprendizagem do português escrito como L2 por alunos surdos, apontando as produções comentadas para especificidades linguísticas que podem ser compreendidas à luz dos conhecimentos dos processos de tradução. Foram observadas diferentes estratégias de “tradução” entre LIBRAS e português, tanto a palavra por palavra, como inferências mais complexas na estruturação de frases, experimentadas pelos aprendizes surdos.

Trata-se de uma reflexão exploratória que se insere no âmbito da proposta bilíngue que, com todas as dificuldades de implementação, beneficia o aluno surdo, no sentido em que permite que ele tenha acesso a duas línguas distintas: a LIBRAS, considerada sua primeira língua, e a língua portuguesa, modalidade escrita, considerada como sua segunda língua. Cabe frisar que a LIBRAS e a experiência visual podem colaborar não só com o processo de ensino-aprendizagem de outras línguas em modalidade escrita, mas também e, sobretudo, com a inserção do sujeito surdo na sociedade letrada. A escola bilíngue para surdos é símbolo da luta pela garantia dos direitos dessa comunidade, que não pode se resignar com a falta de alternativa, quando não deseja ou não consegue se apropriar do mundo dos sons. Para o fortalecimento dessa luta, no entanto, são necessários investimentos na qualificação dos profissionais inseridos nesse contexto de grande complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. In: *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, 2015. Edição especial (número 2- jul/dez 2015).

BAALBAKI, A.; RODRIGUES, I. C.. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. In: *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

BEHARES, L. E. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza: revisión teórica*. Editorial Académica Española, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

_____. 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

BRITO, L. F. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRITO, Lucinda F. et al. (Org.). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*, vol. III: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas).

DE MEULDER, M. The legal recognition of sign languages. *Sign Language Studies*. Washington, v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras. In: BRITO, Lucinda F. et al. (Org.). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*, vol. III: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas).

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/deesurdez.php>

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.

MITTMANN, S. *Notas do tradutor e o processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997.

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. In: *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36

RIBEIRO, M. do C. *Redação de surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita*. Curitiba: Prismas, 2015.

RODRIGUES, I. C. *Debates em educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer "não"*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1998.

SILVA, M. da P. M. *A construção dos sentidos na escrita do surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, G. M. *Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino*. In: Revista X, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 206-29, 2018.

WITCHES, P. Tradução e avaliação: problematizações acerca da inclusão escolar de surdos. In: *Anais do III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação*. III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS, 2013, Gramado. São Leopoldo: Casa Leiria, 2013.

**PRODUÇÕES TEXTUAIS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVAS
NO ENSINO MÉDIO: CRITÉRIOS DE PROFICIÊNCIA DO ENEM**

Norma Cristina Ribeiro Santos (UNEB)

norma_ncrs@hotmail.com

Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)

valmborba@hotmail.com.br

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi implantado em 1998 e trouxe uma nova percepção de importância para as avaliações em larga escala, no Brasil. Inicialmente definido apenas como uma ferramenta utilizada para filtrar o acesso de estudantes concluintes do Ensino Médio às instituições públicas de Ensino Superior, após sua reestruturação em 2009, o “Novo Enem” transformou-se no segundo maior exame de proficiência de estudantes, no mundo, e passou a definir os critérios de avaliação, segundo padrões de desempenho individual, para acesso ao ensino superior – público e privado – e para diversos programas da política nacional de educação (SISU, FIES, Certificação do EJA etc.). Nesse contexto, foram definidos parâmetros para medida de proficiência nas produções textuais dissertativo-argumentativas – as redações – e esses critérios tornaram essa etapa da prova uma das mais temidas pelos estudantes. Neste artigo, pretendemos estabelecer um diálogo produtivo sobre o tema: critérios de proficiência do Enem utilizados para avaliar as produções textuais na prova e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país.

Palavras-chave:

Enem. Proficiência. Redação.

1. Introdução

O aprendizado da língua portuguesa escrita formal é complexo, tem duração média de doze anos, considerando os nove anos do ensino fundamental e os três anos do Ensino Médio, e outros tantos anos de investimento pessoal, dependendo das escolhas profissionais de cada indivíduo. Competências e habilidades específicas, trabalhadas ao longo desse processo são constantemente testadas, sofrem interferências diversas (socioeconômicas e culturais) e serão um fator determinante para o crescimento pessoal e desenvolvimento profissional dos estudantes.

A escrita, na atualidade, é parte ativa da nossa vida, vez que somos constantemente solicitados a produzir textos escritos de diversos gêneros (bilhetes, e-mails, artigos etc.). A produção destes textos envolve uma série de estratégias fundamentadas em conceitos teóricos adequados às peculiaridades do gênero e da tipologia textual escolhida. Desenvolver estudos da textualidade e do texto, no Brasil, pressupõe a consciência dos

diversos determinantes de fragilidade – desigualdade social, diversidade cultural, fatores político-educacionais, entre outros – associados ao desempenho dos estudantes e da população em geral, nos aspectos verbais e, especialmente, nos aspectos da escrita.

Segundo Koch (2018), na literatura especializada, deparamo-nos com várias definições de texto, uma variação decorrente dos princípios adotados pelas diversas correntes teóricas; como a autora, situaremos a discussão no campo da Linguística Textual, descrito por Marcuschi (2008) como uma linha de investigação que trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o texto e, apesar de segmentados por características bem definidas, em tipos, os textos passam por um processo de intergenericidade, ou seja, um processo de hibridização ou mescla de gêneros.

Preliminarmente, consideramos necessário o entendimento dos conceitos de tipo e gênero textual. Em seu artigo, *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, Marcuschi (2018, p. 154-5) identificou como fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual, a distinção entre gêneros e tipos textuais:

- (a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.
- (b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros

ros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Os estudantes têm contato com gêneros textuais diversos, ao longo das etapas da escolaridade: contos, fábulas, notícias, receitas, manuais, bulas, *e-mails*, relatórios científicos, romances, artigos de opinião, redações e muitos outros; reconhecer que a sociedade produz uma grande quantidade de gêneros textuais, cada um com uma função social específica e em contextos comunicativos próprios, permite aos educandos adquirir competências no uso da língua; produzir textos adequados ao contexto de produção, utilizando os recursos linguísticos necessários e obter o consequente refinamento de sua linguagem. Consideramos muito importante para a melhoria do desempenho dos estudantes do Ensino Médio em suas produções textuais escritas em geral e, em especial, nas produções textuais escritas da tipologia dissertativo-argumentativa, a distinção entre tipo e gênero textual e suas características.

Além do conhecimento dos mais variados gêneros e suas tipologias, o conhecimento das normas, presentes na sociedade, são fundamentais para a interação social. Para Faraco (2017), há dois conceitos técnicos de norma que precisam ser bem entendidos para torná-los operativos nas pesquisas e debates: de um lado há “o que se diz” e do outro “como se deve dizer”.

Além disso, o autor define que há muita variação e imprecisão nos termos utilizados para designar a “norma normativa”, a “norma-padrão”, aquela que define o “como se deve dizer”. Para o autor, a heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social, entretanto, apesar da língua falada ser diferente em cada grupo ou comunidade de fala, a língua escrita precisa ser homogeneizada; para tal, há necessidade de se estabelecer uma norma-padrão, norma normativa. Assim, é necessário, desde o Ensino Fundamental, dar aos estudantes a percepção da importância do

conhecimento e aplicação das normas normativas, no contexto adequado das suas produções textuais. É possível inclusive sintetizar que a competência do aluno que lê e produz textos está associada ao reconhecimento das características dos diversos gêneros textuais, no desenvolvimento do raciocínio crítico em relação as suas estruturas e a habilidade em, inclusive, fazer a transposição entre eles.

Apesar de ao longo do Ensino Fundamental e Médio o estudante adquirir conhecimentos de vários tipos e gêneros textuais, desde a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, uma das etapas do processo de avaliação trouxe ao foco a avaliação das competências para a produção textual escrita do gênero redação, as produções textuais dissertativo-argumentativas e, isso estabeleceu uma nova linha de priorização e planejamento para os estudos de texto.

O texto dissertativo-argumentativo é uma mescla de dois tipos: dissertativo – na medida em que se define uma tese ou opinião sobre um tema – e argumentativo – na medida em que se caracteriza pela defesa de uma ideia por meio de argumentos e explicações; tem como objetivo principal convencer o leitor mediante os argumentos utilizados pelo autor, contribuindo para a formação ou mudança de opinião do leitor; caracteriza-se por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem. Segundo descreve a Cartilha do Participante do Enem (2018):

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto -, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (CP DO ENEM, 2018, p. 7)

Tendo em vista o exposto, propomos estabelecer um diálogo produtivo sobre os critérios de proficiência do Enem, utilizados para avaliar as produções textuais na prova e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico no país.

2. Avaliação de proficiência no ENEM

A produção de textos escritos, em especial, as produções dissertativo-argumentativas, está submetida à criteriosa avaliação de adequação à norma-padrão, que, segundo Faraco (2017, p. 41), ao contrário da norma normal – o que se diz –, é a norma normativa ou padrão – o como se deve dizer.

O ENEM, desde a sua implantação até os dias atuais, retomou a ênfase a adequação gramatical, instigando em seus participantes e também nos professores de língua portuguesa, uma preocupação extrema com o não cometimento de erros de gramática e do atendimento às exigências do formalismo. Assim, resumidamente, o participante é orientado a defender uma tese, ou seja, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Além disso, o texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade formal da língua portuguesa.

Ao final, o candidato deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o (s) problema (s) apresentado (s) no desenvolvimento do texto, respeitando os direitos humanos.

Nesse sentido, a Cartilha do Participante do Enem 2018, deixou claro quais os padrões de proficiência que seriam utilizados para o ranqueamento dos participantes, definidos por competências, demonstradas na tabela (Fig.1), abaixo:

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

Figura 1 – Competências – Manual de Redação do Enem 2017.

Para cada uma das competências descritas, existe uma possibilidade de avaliação em seis níveis: entre 0 (demonstra total desconheci-

mento da competência) e 160 (demonstra excelente domínio da competência) pontos. Desta forma, o participante que somar um total de 1000 pontos atingirá o nível de proficiência máximo na redação. O desempenho é subdividido em redação e nas quatro áreas de conhecimento avaliadas.

No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são disponibilizados, anualmente, os dados estatísticos consolidados da prova do ano anterior. De forma inédita, no dia 22 de novembro de 2018, foi divulgada a Sinopse Estatística do Enem, uma síntese das principais informações coletadas junto aos inscritos, por meio do Questionário Socioeconômico, e pela aplicação do Exame em si. As tabelas das Sinopses Estatísticas do Enem 2018 estão divididas em grupos temáticos: inscritos, egressos, cursistas, não concluídos, não egressos, fatores de contexto e desempenho.

Analisamos a Sinopse Enem 2018, Tabela de Desempenho em Redação, e os dados relativos ao número de Participantes por Faixa de Proficiência em Redação, por Região Geográfica e a Unidade de Federação demonstram um nível de proficiência insuficiente para o Brasil, especialmente para a Bahia.

No Brasil, em 2018, foram registrados quatro milhões, trezentos e noventa e oito mil, quatrocentos e cinquenta e quatro inscritos e destes, apenas cinquenta e três obtiveram nota mil na redação. Na Bahia, no mesmo ano, dos trezentos e oito mil, setecentos e dezesseis inscritos, apenas 2 obtiveram nota mil, a faixa de proficiência com maior incidência foi entre 500 – 600 pontos, com cento e três mil, cento e cinquenta e oito participantes.

Além disso, o Inep disponibiliza os microdados, que se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados, a saber: Censo da Educação Superior, Censo dos Profissionais do Magistério, Censo Escolar, Enade, Enceja, Pesquisa de ações discriminatórias no âmbito escolar, PNERA, Prova Brasil, Provão, ANA, Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Saeb (Aneb / Prova Brasil), Talis e, especialmente indicados para a nossa pesquisa os microdados do ENEM e ENEM por Escola. As informações são públicas, podem ser obtidas via *download* através de *links* disponibilizados no *site* do INEP.

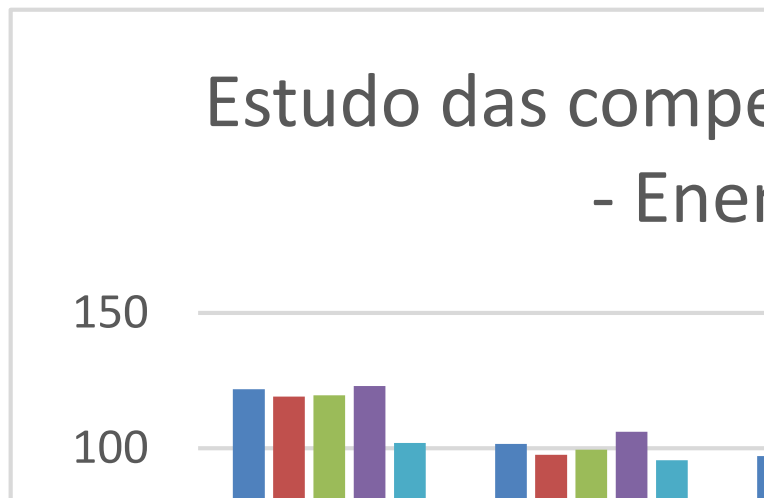


Gráfico 1 – Fonte: compilado pelas autoras dos Microdados do Enem 2018.

	Brasil	Nordeste	Bahia	Salvador
C1	121,71	119,05	119,52	122,95
C2	101,55	97,42	99,4	106,05
C3	97	92,98	94,93	101,81
C4	116,95	115,42	115,5	117,8
C5	71,47	69,55	69,38	74,68

Figura 2 – Dados de proficiência na Redação por competências Manual de Redação do Enem 2018.

Como é possível observar, os resultados do desempenho, por competências, estratificados no Brasil, por região, na Bahia e em Salvador, demonstram que em média é possível afirmar que existe uma similaridade no nível de proficiência entre nas produções textuais.

Entretanto, ao verificarmos o nível de detalhamento das informações disponibilizadas nos Microdados, percebemos que é possível apenas identificar estatisticamente os números gerais de desempenho atribuídos a cada uma das cinco competências, sem especificar o detalhamento dos conteúdos que contribuíram para o comprometimento dos índices de proficiência.

3. *Avaliação de proficiência – aspectos relevantes*

Entender a importância dos processos de avaliação da aprendizagem no contexto educacional requer o conhecimento de alguns conceitos essenciais, associados ao tema.

3.1. *Verificação ou avaliação?*

Luckesi (2018) descreve o ato de avaliar como constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar. Segundo o autor, uma investigação avaliativa exige do avaliador cuidados com três passos metodológicos:

(01) Elaboração de um projeto de investigação; (02) produção de uma consistente descritiva do objeto da investigação; (03) revelação da qualidade da realidade investigada, através da comparação entre a realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos. Caso a realidade descrita preencha as variáveis do critério de qualidade, assumido como positivo, ela será qualificada como satisfatória; caso não preencha essas variáveis, será qualificada como insatisfatória. (LUCKESI 2018, p. 55)

Considerando a abrangência de atuação da avaliação em educação, segundo Luckesi (2018, p. 192) temos três âmbitos de atuação da avaliação em educação, sequenciados em termos de sua abrangência:

(01) avaliação da aprendizagem do estudante individual, em torno da qual viemos desenvolvendo abordagens ao longo deste livro; (02) avaliação institucional, que tem como foco de investigação a qualidade do desempenho da instituição escolar; (03) avaliação de larga escala, que engloba verificar a qualidade do desempenho do ensino no país, incluindo estados e municípios, daí também receber a denominação de “avaliação do sistema de ensino”. (LUCKESI 2018, p. 192)

Para Domingueti (2019) o principal objetivo de uma avaliação em larga escala é fornecer dados à gestão para a melhoria de seus resultados, sendo que no âmbito nacional, esses dados geram o monitoramento dos sistemas educacionais e criação de políticas e programas educacionais. Para a autora, normalmente essas análises trabalham com dois conjuntos de informações que se complementam:

Primeiramente, da qualidade acadêmica: por meio da aplicação de provas que avaliam quais “saberes escolares” estão sendo bem desenvolvidos pela escola e quais precisam ser melhorados, possibilitando a criação de programas pedagógicos mais robustos, revisão de material, reestruc-

turação curricular, organização de formação docente, monitoramento pedagógico, entre outras ações. Segundo, de fatores associados à aprendizagem do aluno: por meio da aplicação de questionários que geram dados para compreender melhor o contexto em que a escola está inserida e quais fatores estão de fato agregando valor à aprendizagem dos estudantes, priorizando ações que trazem maior benefício aos estudantes e alocando recursos de maneira eficaz. (DOMINGUETI, 2019, p. 30)

Considerando as definições postas, podemos afirmar que o Enem é uma avaliação de larga escala e não uma avaliação de aprendizagem; justamente por isso, os dados de proficiência obtidos a partir do exame têm como objetivo prover os órgãos gestores do sistema educacional brasileiro com informações relativas à proficiência, num âmbito geral, sem prover detalhamento individualizado quanto aos conteúdos com níveis de desempenho mais precários.

3.2. Desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país

Sem desconsiderar a importância do Enem, sentimos a necessidade de refletir sobre alguns aspectos que poderão contribuir para uma nova perspectiva de importância na aplicação da prova.

Se, por exemplo, avaliarmos o critério de proficiência definido para a competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e o detalhamento dos níveis de desempenho utilizados para a avaliação (Fig. 3), podemos inferir que, a consolidação das avaliações com o detalhamento da pontuação por níveis de competência, permitiriam aos participantes um investimento posterior à prova, trabalhando os conteúdos relativos aos itens com padrão de desempenho considerados inadequados.

Figura 3 – Níveis de desempenho utilizados para avaliar a competência 1.

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Manual de Redação do Enem 2018

4. Considerações finais

Estabelecendo um diálogo produtivo sobre o tema e trazendo para a reflexão diversos aspectos relacionados ao Enem, especificamente no tratamento dos critérios de proficiência utilizados para avaliar as produções textuais e seus desdobramentos e contribuições para o contexto pedagógico do país, sentimos a necessidade de incluir a percepção de linguistas sobre o trabalho com textos e a busca pela excelência nas produções textuais escritas.

Marquesi (2017) diz que precisamos entender o texto e seus sentidos como um processo que envolve aspectos linguísticos (e não linguísticos), conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação.

Faraco (2017) cita que a heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social, entretanto, apesar da língua falada ser diferente em cada grupo ou comunidade de fala, a língua escrita precisa ser homogeneizada, havendo a necessidade de se estabelecer uma norma-padrão, em prol do esforço de homogeneização.

Finalmente, Santos e Santos (2018) mencionam a necessidade de superação da dicotomia entre gramática e texto, considerando que esses dois segmentos de estudo se relacionam e se imbricam de tal modo que não se justifica estudar um sem considerar o outro.

Assim, refletindo sobre todas essas contribuições, consideramos que há necessidade de implementarmos outros fóruns de discussão para o tema proposto, podendo com isso agregar novos valores à avaliação de proficiência.

Acreditamos que a consolidação e a divulgação dos parâmetros de desempenho das produções textuais dissertativo-argumentativas nas provas do Enem podem ser ampliadas, deixando de focar o desempenho apenas como parâmetros estatísticos numa avaliação de larga escala e passando a contribuir para a implementação de melhorias no processo ensino-aprendizagem das produções textuais, em toda a educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUETI, Hydnéa Ponciano. Avaliar para evoluir. In: *Educar Transforma*. São Paulo, v. n. 5 p. 30-1, 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/> acessado em agosto de 2019.

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf acessado em agosto de 2019.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer a norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto: 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2018.

MARQUESI, Sueli; PAULIUHONIS, Aparecida; ELIAS, Vanda (Org.). *Linguística Textual e Ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Marcos B.; PEREIRA, Monalisa; BORBA, Valquíria (Org.). *Nas trilhas do profletras: repensando o ensino de língua portuguesa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

QUANDO AS PALAVRAS TRADUZEM VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: DISCURSOS E NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Rosane Cristina de Oliveira (UNIGRANRIO)
rosanecrj@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre os discursos que corroboram no processo de construção, efetivação e perpetuação da violência de gênero, tendo no campo das palavras o principal instrumento de violência simbólica contra o feminino. A partir do método de análise de discurso, são elencadas as principais expressões machistas, sexistas e misóginas e, em seguida, contextualizadas no campo sócio-histórico e cultural brasileiro. Ao longo do tempo os discursos estiveram e estão presentes como elemento fundamental das relações sociais, pois expressam as mais variadas formas de pensar e agir entre os sujeitos ou grupos sociais. Portanto, nota-se que as palavras, as expressões e outras formas de demonstrar o pensamento não nasceram com o indivíduo (logo, não é naturalizado), mas ao contrário, já estão inscritas nas sociedades antes do nascimento e permanecerá (com alterações ou não) para as gerações futuras, pois estão alicerçadas nas ideologias formuladas ao longo de um processo sócio-histórico de produção de tais palavras e expressões. Esta apreensão da análise do discurso tendo a ideologia como foco principal foi enfatizada por Michel Pêcheux (2006). Por outro lado, de acordo com Fiorin (1988), o processo de comunicação perpassa pelos interesses e a manipulação com o intuito de aquele que transmite a mensagem, independente de outros elementos, fazer com que o receptor acredite no que está sendo comunicado. Neste aspecto, outra questão é essencial, a chamada violência simbólica, inscrita nas palavras e no seu poder, cuja legitimidade está naquele que pronuncia, conforme salientado por Pierre Bourdieu (2007). Assim, no que tange a violência de gênero, que está baseada nos discursos produzidos pelos agressores, esta é percebida ou não de acordo com elementos culturais e os modos de socialização ao longo dos processos históricos sob os quais os sujeitos estão expostos. Neste sentido, com o intuito de corroborar com os estudos que refletem sobre a problemática das violências de gênero, este artigo conjuga a linha teórica sobre gênero e machismo, tendo como ponto de reflexão a análise do discurso do primeiro episódio da minissérie “Quem ama não mata”, de 1982, exibido pela Rede Globo. Este programa televisivo retratou diretamente a história em torno do assassinato de mulheres, destacando depoimentos de parentes, amigos e de representantes policiais sobre as vítimas.

Palavras-chave:

Discurso, Violência Simbólica, Violência de Gênero.

1. Introdução

A violência contra o feminino tem sido tema de diversos trabalhos acadêmicos e de áreas diferenciadas, tais como direito, ciências sociais, história e saúde. No campo das letras, há uma variedade de estudos literários sobre o feminino, entre outros. Essas dimensões discursivas cujas

marcas perpetuam-se ao longo do tempo através do processo de socialização, encontram na cultura machista o principal instrumento de naturalização da violência de gênero, especialmente contra mulheres.

É importante ressaltar que o machismo, na condição de elemento cultural, está impresso nos atos, palavras, configurações diversas, no bojo da sociedade, conforme salientou Drumond (1980). Neste processo, a forma com a qual determinados atos violentos são narrados traduzem, implícita ou explicitamente, a formação cultural do sujeito e as bases sob as quais seu discurso está inserido.

As mídias, entre as quais se destaca para este artigo a televisiva, são fundamentais na propagação de determinados discursos que perpetuam ou promovem críticas em torno de alguma questão social. A proposta deste trabalho, portanto, é analisar as narrativas e as práticas discursivas contidas na minissérie “Quem ama não mata”, produzida pela Rede Globo de Televisão, no ano de 1982. Com 20 capítulos, em média com 35 minutos de duração cada um, a produção apresentou a dramatização, seguida de trechos da repercussão nos jornais e depoimentos diversos, de crimes de chocaram a opinião pública. Tratava-se do assassinato de mulheres, na época categorizado como “crimes passionais”.

Neste breve artigo, o método utilizado é a *análise de discurso* para construir uma reflexão acerca do discurso proferido em torno da questão da violência contra as mulheres, tendo como foco analítico o primeiro episódio da referida minissérie, destacando as narrativas das personagens, com o intuito de compreender os aspectos históricos, culturais e ideológicos contidos direta ou indiretamente em suas práticas discursivas. A escolha do referido episódio alicerçou-se no fato de que as sutilezas sob as quais os discursos foram proferidos, traduzem simbolicamente as bases que denotam a naturalização da violência contra mulheres.

O texto que segue está dividido em duas partes. A primeira parte apresente uma discussão em torno da subalternização do feminino e as marcas simbólicas deste processo, enfatizando autores fundamentais para as discussões em torno da violência de gênero, como Pierre Bourdieu, Heleith Safiotti e Mary Del Priori. Na segunda parte, a ênfase está na análise discursiva do primeiro episódio da minissérie “Quem ama não mata”, destacando nos diálogos e nas subjetividades e nuances os aspectos que denotam a naturalização dos elementos típicos da cultura machista e da misoginia.

2. *Sobre os discursos, as palavras e a marcas simbólicas ao longo do tempo: a construção da subalternização do feminino*

Michel Pêcheux, fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, salientou que os discursos são produzidos socialmente, de acordo com o contexto sócio-histórico sob o qual os sujeitos estão inseridos, bem como possuem conotação ideológica. Portanto, a análise do discurso tem como elemento fundamental a relação entre o político e o simbólico, ou seja, é possível compreender as variadas formas de significação simbólica do poder. Além de pensar esta relação, a análise do discurso também pode inserir-se na interlocução entre os sujeitos e a dimensão natural e social na qual está inserido. Neste ponto, conforme destacou Orlandi (2009),

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2009, p. 15)

Em se tratando da linguagem discursiva, é importante ressaltar que são proferidos, geralmente, em torno de uma determinada questão cultural, política ou ideológica e, dessa forma, costumam expressar a legitimação de variadas dimensões e a violência de gênero é uma delas.

A dinâmica que envolve a produção dos discursos, conforme salientou Michel Foucault (1996, p. 30-1), “as condições impostas a um sujeito qualquer para que ele possa se introduzir, funcionar, servir de nó na rede sistemática do que nos rodeia”, e, portanto, não há um indivíduo que produz, de fato, determinado discurso, uma vez que estes inserem-se na análise do discurso “por portas por assim dizer laterais, no interior de um sistema, que não somente se conserva desde um certo tempo, com sua sistematicidade própria e num certo sentido independente da consciência dos homens”. Na perspectiva de Foucault (1996), a questão discursiva existe independente do emissor do discurso, ou seja, este seria um ato de reprodução social já recorrente no cotidiano e historicamente inscrito.

Nos variados campos históricos de construção social o processo de subalternização do feminino esteve e continua presente. Desde os discursos religiosos até nos universos literários, a figura feminina possui conotação diferenciada, ou seja, em geral é alocada na invisibilidade. O machismo, como elemento cultural e naturalizado, está presente no processo de socialização e, por este motivo, sua reprodução social é eficaz e perpetua-se. Neste sentido, a educação machista consiste em normas, re-

gras, modos de ver e agir, propagados na sociedade, cuja principal característica está em observar o feminino em contraposição e inferior ao masculino. Portanto, de acordo com Drumond (1980),

O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominância que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos. (DRUMOND, 1980, p. 82)

Nos espaços institucionais, como a Escola, a Família e a Igreja, por exemplo, a dominação masculina é observada de diversas formas, conforme salientado por Pierre Bourdieu (2007). No processo de transmissão dos valores, de maneira formal, aos membros da sociedade, a escola se impõe como um eficaz instrumento de construção de uma série de perspectivas comportamentais. Em relação ao papel da família no processo de inferiorização do feminino, Bourdieu (2007) enfatiza que,

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita da linguagem. (BOURDIEU, 2007, p. 102)

No caso brasileiro, o papel social feminino esteve em desvantagem desde o período colonial, pois a misoginia e moralismo típicos deste período, conforme enfatizou Mary Del Priori, ao destacar a lógica comportamental sob a qual as mulheres estavam submetidas, pois “adestrar a mulher fazia parte do processo civilizatório e, no Brasil, este adestramento fez-se a serviço do processo de colonização (DEL PRIORE, 1993, p. 27).

Algumas historiadoras feministas, entre as quais destaca-se Heleith Safiotti, argumentam que o padrão patriarcal advindo e perpetuado do modelo colonial brasileiro, corrobora para a permanência da violência contra as mulheres. Assim, no que tange a culpabilização da mulher pela violência sofrida, especialmente na vida privada, em geral argumentam-se que a mulher é responsável pelo fracasso no casamento porque, por exemplo, “ela não cumpriu o seu papel de mulher”. Este “papel”, supostamente, diz respeito à insatisfação sexual do parceiro, os cuidados “inadequados” no cotidiano doméstico, o não cumprimento de “ordens” do companheiro, entre outros. Por outro lado, a cultura machista está impressa, também, no comportamento feminino. E, neste interim, a mulher é vítima e algoz do discurso de produz e reproduz as práticas de subalterнизação do feminino. Para Safiotti,

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres. (SAFFIOTI, 2015, p. 37)

Neste sentido, ao observarmos os aspectos naturalizados impressos na ação discursiva dos sujeitos, uma mãe, que exerce poder sobre o filho, “naturalmente” constituído, também pode na sua prática discursiva determinar ou ressignificar os modos de pensar e agir do receptor do discurso. Ao dizer à sua filha “homem é assim mesmo”, após um ato de violência que sofreu, o que está inscrito neste discurso denota a construção histórica e ideológica em torno da dominação masculina: o homem justifica seu ato violento por ser homem, ao passo que a mulher, aceita, pois naquela frase está impresso o fato de que o “homem pode ser violento”. Esta permissão, institucionalizada e naturalizada, perpetua-se nas sutilezas dos discursos, conforme apontado no próximo tópico, cuja discussão enfatiza a análise do discurso inseridos no primeiro episódio da minissérie “Quem ama não mata”.

3. *A violência de gênero inscrita nas palavras: “Quem ama não mata”*

As mídias (como as redes virtuais e a Televisão, por exemplo), representam alguns dos espaços onde o discurso encontra amplitude e atinge um número considerável de indivíduos que, de certa forma, em seus atos de “fala” e/ou “escrita”, expressam “livremente” a forma que interpretam determinados atos e acontecimentos ao seu redor. Assim, a dimensão ideológica que está impressa nesses discursos, mais do que apresentar elementos da sociabilidade contida no cotidiano, são embutidas de questões que permeiam a sociedade do ponto de vista sócio-histórico e cultural (ORLANDI, 2009).

“Quem ama não mata”¹¹⁴ foi uma minissérie exibida pela Rede Globo de Televisão, no ano de 1982, apresentando uma sequência de

¹¹⁴ A minissérie “Quem ama não mata”, foi exibida entre 12 de julho e 6 de agosto de 1982, cuja autoria é de Euclides Marinho, Denise Bandeira e Tânia Lamarca. A direção foi de Daniel Filho e Dennis Carvalho. A produção televisiva insere-se na categoria de “drama policial e foi baseada em fatos reais, conta as histórias de cinco casais, enfatizando os

crimes “passionais” que mobilizaram a opinião pública naquele período. Entrelaçando ficção e trechos de depoimentos, ação da polícia e membros das famílias das vítimas, a produção televisiva enfatiza a violência doméstica contra mulheres. Entretanto, tanto nas interpretações como nas narrativas obtidas na “vida real”, nota-se os aspectos da cultura machista enraizada na sociedade brasileira. É importante ressaltar que, embora estivessem em voga as lutas feministas com o intuito de mobilizar a sociedade para a situação das mulheres naquele contexto nos variados níveis do cotidiano, no Brasil, a primeira iniciativa direcionada para a proteção das mulheres vítimas de violência ocorreria somente em 1986, com a criação da primeira Delegacia de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência, as DEAM’s. (OLIVEIRA, 2015).

O primeiro episódio da minissérie “Quem ama não mata”, foi ao ar no dia 12 de junho de 1982. Baseado em acontecimentos reais sobre violência e assassinato de mulheres cometidos por companheiros e/ou ex-companheiros, a produção televisiva, em princípio, tinha como objetivo chamar a atenção da sociedade para esta problemática. Dos 20 capítulos da série, neste breve trabalho destacaremos o primeiro episódio, que apresenta uma narrativa típica de um casal de classe média, que se mudam do subúrbio carioca para o Bairro da Barra da Tijuca. Com duração de pouco mais de 36 minutos, é possível observar, nas atitudes e diálogos das personagens, elementos “naturalizados” machistas e que suscitam a violência sob a qual a mulher estava inserida. Desde narrativas sutis à falas e atos violentos, a relação entre vítima e agressor apresenta-se inserida no discurso de inferiorização do feminino.

O capítulo inicia-se com imagens aéreas da cidade do Rio de Janeiro e em seguida, trechos confusos de um homicídio em um apartamento situado na Barra da Tijuca. A repórter pergunta ao delegado sobre o ocorrido e, entre algumas falas confusas, ele diz: “... *não há nada de novo... é tanto amor que eles terminam se matando!*”. Esta narrativa compõe a forma com a qual os crimes que, na atualidade são tipificados como feminicídio¹⁵, eram atribuídos aos homicídios cometidos entre casais, motivado quase sempre por ciúmes. O ano em que o episódio se ini-

dramas e a faces das violências do ponto de vista do gênero que permeiam a vidas destes casais.

¹⁵ No Brasil, a Lei do Feminicídio foi institucionalizada em março de 2015 e, portanto, o uso do termo não fazia parte das práticas discursivas no contexto em que a minissérie foi exibida.

cia é 1981 e, embora não apareçam imagens sobre o ocorrido, em seguida, a ficção apresenta momentos da vida de Alice e Jorge.

É importante observar que os termos “amor” e “morte” estão na mesma frase proferida pelo Delegado, atribuindo ao primeiro o motivo para o segundo. Neste ponto, embora as referidas palavras isoladamente não tenham interligação, na narrativa são complementares e inter-relacionam-se simbolicamente. Em geral, o “amor” envolvido diz respeito à possessividade e passionalidade contidas no campo das relações abusivas. Tais relações, em geral, são retratadas como algo “normal” e no que tange o “lugar” da mulher neste tipo de relação são elas o motivo do desalinho no casamento e, portanto, o objeto que precisa cumprir as normas e as regras sociais a ela atribuídas.

Após os minutos iniciais conturbados, mostrando os indícios de um crime, o episódio segue, nitidamente apresentando momentos pregressos ao ato. Uma festa, com amigos e familiares na casa dos pais de Alice, no bairro do Grajaú, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, reunindo todos os membros da família, Jorge (interpretado pelo ator Claudio Marzo) e Alice (interpretada por Marília Pera) anunciam sua mudança de domicílio para um apartamento da Barra da Tijuca. Carinhosos e gentis, o casal supostamente está aguardando a chegada de um filho (pouco tempo depois, Alice descobre que não está grávida).

Momentos depois, Alice comenta com sua irmã Laura (interpretada por Suzana Vieira), que não tem certeza de sua gravidez, pois o casal tenta há mais de dois anos sem sucesso. Em seguida argumenta que gostaria de ter um “menino”, pois seu pai “ficaria muito triste se soubesse que esperava uma menina”. Segue o diálogo:

Alice – ... eu tenho quase certeza de que eu tô grávida sim, estou atrasada há mais de dez dias e eu sou um relógio, você sabe...

Laura – É... eu sei!

Alice – Eu queria tanto que fosse verdade, que eu estivesse grávida, são dois anos tentando...

Laura – Tentando mesmo, não é? Alice, Alice... eu acho que se não for desta vez, vai ser da próxima... o Jorge vai continuar tentando, não vai? Eu acho que você não deve se grilar não! Eu sei dessa pressão toda da família, mas fica na tua, Alice! Depois essa obrigação de ter um filho homem... e se nascer uma menina, como é que vai ser? Joga fora?

Alice – Não... nossa, papai ia ficar arrasado se fosse uma menina! Duas filhas, depois três netas... ele que sempre quis ter um filho homem

Laura – ... seu marido é o Jorge ou é o Papai?

Alice – Mas o Jorge também quer um filho homem...

Laura – E você, o que é que você quer? Se bem que não adianta muito querer ou não querer... se eu pudesse escolher, eu não teria!

O trecho acima demonstra o descontentamento com o possível nascimento de uma menina e salienta a importância para terceiros em ter um “filho homem”. Historicamente, entre nobres monarcas o nascimento de um menino era esperado com o intuito de este assumir o trono, sendo pouco aceitável uma mulher nesta mesma expectativa, salvo algumas exceções. Entretanto, no contexto dos anos 1980, essa lógica permanece implícita nos discursos, mascarada pela superioridade e autoridade paterna e do marido. Assim, a tutela do corpo e a vontade feminina seguiriam exercidas pelos homens, conforme salientado por Mary Del Priori e Safiotti.

No campo analítico, Orlandi (2009, p. 79) discorre sobre o chamado *interdiscurso*, que diz respeito “a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória”. Assim, o discurso em si não encontra base analítica, uma vez que é preciso um “conjunto de noções”, que possam sustentar as análises. Portanto,

Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente. (ORLANDI, 2009, p. 80)

A personagem Alice é apresentada como uma mulher insegura, temerosa em relação ao julgamento social e submissa. A forma de articular fala e pensamento são comedidos e sempre demonstrando sua subserviência ao marido e ao pai. Este comportamento advindo das mulheres, historicamente e ideologicamente, costuma ser observado como o que é aceitável e, portanto, é retratado não como uma fragilidade, mas sim como naturalmente esperado. O papel feminino ligado à maternidade, está sutilmente impresso no trecho “...*Eu queria tanto que fosse verdade, que eu estivesse grávida, são dois anos tentando...*”, onde Alice, embora aparentemente expresse sua vontade, no cotidiano estar casada e não ser mãe é algo reprovável. Dessa perspectiva provém o discurso de que “ser mãe” é o “destino da mulher”. E isto está no campo do processo de socialização e naturalização de um determinado discurso ou forma de pensar atribuído há um determinado grupo social. Em geral, tais dimensões encontram-se no campo do inconsciente.

O simbolismo impresso no diálogo entre Alice e Laura, cuja forma “natural” com a qual ambas expressam a aversão ao feminino, ao afirmar que “*papai ia ficar arrasado se fosse uma menina! Duas filhas, depois três netas... ele que sempre quis ter um filho homem*”, armazenam

inconscientemente a cultura machista misógina, corroborando para a inferiorização do feminino e sua consequente vulnerabilidade, tanto na violência simbólica (especialmente àquelas inscritas nas palavras e gestos, por vezes sutis, mas que promovem a inferiorização da mulher) como na vida cotidiana.¹¹⁶

A violência simbólica abordada neste trabalho está atrelada ao aspecto do poder simbólico, exposto por Pierre Bourdieu. Para o autor,

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «illocutionary force» mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 2004, p. 14-5)

Portanto, os discursos são carregados de poder e, não necessariamente perceptíveis, o poder de quem profere sobre os que recebem a informação está pautado tanto no tipo de representatividade que o primeiro tem sobre o segundo, como nas expectativas atribuídas há uma das partes envolvidas na trama discursiva.

4. *Considerações finais*

Este breve artigo teve como principal objetivo demonstrar, a partir do método da análise do discurso (ORLANDI, 2009), as formas sutis discursivas que corroboram e perpetuam a violência de gênero, especificamente àquela cometida contra mulheres no âmbito das relações conjugais.

Na primeira parte chamou-se a atenção para a discussão teórica em torno do machismo e da dominação masculina, cuja lógica cultural e histórica advinda do período colonial, tipicamente patriarcal, influencia

¹¹⁶ Neste aspecto, Pierre Bourdieu (2007), ao enfatizar que a dominação masculina está enraizada no campo familiar, apresenta uma opção interessante de interpretação das subjetividades impressas nos discursos, conforme exposto na primeira parte deste artigo.

no cotidiano e no campo simbólico as inúmeras subjetividades que envolvem a subalternização feminina.

Para realizar a interseção teoria – contextualização – discurso, utilizou-se como objeto de estudo os diálogos proferidos no primeiro episódio da minissérie “Quem ama não mata”, produzida pela Rede Globo e exibida no ano de 1982. Neste episódio, as nuances e sutilezas contidas nas narrativas e a construção das personagens, formaram uma fonte analítica interessante para desenvolver uma análise do discurso, especialmente em torno do interdiscurso.

Neste sentido, duas questões foram observadas: a primeira é a de que a cultura machista foi demonstrada nas falas e atitudes das personagens Alice e Jorge, com o intuito de transparecer a naturalidade com a qual a invisibilidade do feminino é justificado ao longo da trama; a segunda questão observada foi a violência simbólica sofrida pela personagem Alice, desde o processo de silenciamento dos desejos e vontades da personagem, até na frustração e autculpabilização em decorrência da “dificuldade em ter um filho”.

Este breve artigo teve como principal motivação a compreensão outros caminhos para a discussão acerca da violência de gênero, especialmente àquela cometida contra mulheres no bojo das relações intrafamiliares. Portanto, é um esforço para oferecer, a partir do método *análise do discurso*, uma reflexão (parcial) acerca da dificuldade em romper com a lógica cultural machista e misógina, enraizada na sociedade brasileira e reproduzida dentro das esferas pública e privada cotidianamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1993.

DRUMONT, Mary Pimentel. *Elementos para uma análise do machismo*. São Paulo: *Perspectivas*, 3, 1980, p. 81-85. (disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>).

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault, por Sérgio P. Rouanet e J. G. Merquior. In: FOUCAULT, M.; ROUANET, S. P.; MERQUIOR;

J. G.; LECOURT, D.; ESCOBAR, C. H. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de. Violência de Gênero: da criação das DEAM's Lei Maria da Penha. In: *CONINTER 4*. Foz do Iguaçu: Unioste, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**SHREK 2 (2004): O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
A PARTIR DOS RASCUNHOS**

Luiz Antonio Xavier Dias (UEL)

laxdias@uenp.edu.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Diversos estudos repensam abordagens teóricas no campo da Crítica Genética ao atestarem que a criação artística envolve procedimentos que estão além de textos manuscritos, esboços e rascunhos. Cada texto, verbal ou não verbal seja ele em seu mais particular gênero, demanda um percurso muitas vezes minucioso, desde sua idealização até sua conclusão. A presente pesquisa visa a investigar o processo criativo fílmico por meio da análise dos documentos de processo utilizados para a construção da narrativa como entrevistas, DVD, redes sociais oficiais, dentre outros. Por depender do desempenho simultâneo de diversos artistas e profissionais animadores, pode-se afirmar que a animação é uma arte coletiva que advém, muitas vezes, da literatura, e transpõe barreiras na tela. Para esse texto, objetivamos investigar os rascunhos dos personagens, seu processo construtivo até a renderização da obra fílmica *Shrek 2* (2004). O *corpus* a ser analisado remete a trechos do filme mencionado, dirigido por Andrew Adamson. A partir dos pressupostos da gênese da criação, de abordagens teóricas sobre cinematografia e de uma abordagem semiótica, será possível desvendar o percurso criativo para a construção de sentidos na obra.

Palavras-chave:

Cocriação. Animação digital. Crítica Genética. Gênese da criação.

1. Introdução

O processo de criação é sustentado pela lógica da incerteza, e a busca do artista pela concretização de seu projeto se embasa em experiências e pesquisas que nos permitem acompanhar o percurso da criação, a relação entre os documentos armazenados para o alcance dos objetivos, até a obra entregue ao público. Apenas o texto escrito, por exemplo, não traz todo o dinamismo da linguagem, como também não revela todas as suas significações e não atende a todas as indagações do leitor. Assim, contamos com os pressupostos da Crítica Genética para trilhar o processo de criação de uma obra fílmica e trazer esclarecimentos ao leitor sobre a chegada ao produto final:

O estudo de arquivos deixados tanto por escritores como por outros artistas constituem material adequado para abordagens de natureza cognitiva, dentre outras. Compreende-se melhor, por meio do contato com arquivos de criação, o sentido de deixar de operar apenas com a ideia de

produto e passar a adotar, permanentemente, a noção de processo. (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 3)

Nesta direção, sendo o cinema uma obra de arte, sua concretização também passou por todo um processo de construção textual/imagético e a investigação de tal processo faz jus à justificativa de nosso estudo, pois a partir das reflexões que esses documentos nos oferecem, é possível aproximar-se do movimento criador.

Salles (2006) defende a obra de arte como processo em construção, sem início nem fim e com características marcantes como simultaneidade de ações, dinamicidade, associações, transformações que transcorrem à margem da memória, dos registros de percepção e da pluralidade individual, portanto relacionada ao conceito de rede. O objeto de pesquisa da referida autora lida com anotações providas de linguagens verbais e visuais e destaca, na construção da obra, determinadas relações:

A Crítica Genética assume, desse modo, aquilo que Daniel Ferrer (2000) chamou de “vocação transartística”. Ele afirma que o desenvolvimento dos estudos genéticos sustenta-se nos esforços de alguns pesquisadores de “promover uma reflexão da Crítica Genética que atravesse as fronteiras dos gêneros e das artes” e vê que esse é o caminho para os estudos genéticos sobreviverem no século XXI. (SALLES, 2008, p. 15).

Com a dilatação das fronteiras desses estudos, amplia-se o significado de manuscritos. Lida-se assim, com índices de materialidades diversas: rascunhos, roteiros, esboços, plantas, maquetes, copiões, ensaios, *storyboards* e cadernos de artistas. Na presente tese, o trabalho se ancora em diversas materialidades, como o DVD original da obra contendo todas as marcas produzidas e publicadas pelo diretor, a saber: erros de gravação, dubladores, intérpretes, a fábrica de sonhos da *Dream Works*, cenas excluídas, comentários do diretor e o filme de animação digital em si.

Salles (2008) justifica a ampliação de documentos de processo na Crítica Genética já que o interesse do crítico genético é o movimento criador em sentido amplo, uma vez que ele tem que se desvencilhar da relação direta Crítica Genética e rasura verbal ou Crítica Genética e rascunho literário, relação essa estabelecida pela origem dos estudos genéticos. Para que esses estudos avancem, o parâmetro tem que deixar de ser a palavra e ser deslocado para alguns aspectos de natureza geral. Os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índice do processo criativo.

Destaca-se que a presente pesquisa traz em seu contexto um ineditismo ao trabalhar com a caracterização de gênero discursivo pouco explorado na perspectiva bakhtiniana, o gênero discursivo filme de animação infantil, além de trilhar novos espaços na Crítica Genética, ao investigar o processo criativo deixado pela equipe da *Dream Works PDI*, no texto-enunciado *Shrek 2* (2004).

A contribuição da presente pesquisa é no sentido de ampliar os estudos sobre animação digital em longas-metragens, sob o viés da Crítica Genética, perspectiva bakhtiniana e teoria cinematográfica, pois entendemos que a animação é a forma mais contemporânea da expressão humana, combinando movimento, narrativa, som e espaço, além de ser uma forma de contar histórias e um meio de entretenimento visual que podem dar prazer e levar informações para pessoas de todas as idades, em qualquer lugar do mundo.

Justifica-se a motivação para a presente pesquisa na curiosidade do pesquisador em construir um arcabouço teórico e metodológico que recriasse os passos do Diretor, partindo dos rascunhos até a obra pronta. Para isso, no Capítulo 1 da tese retomam-se elementos como o grotesco, a carnavalização, a teoria bakhtiniana de gêneros, teoria cinematográfica, Crítica Genética e Semiótica Peirceana. Todas as teorias postas são relevantes para a compreensão da teia de significados. No Capítulo II é feita a caracterização do gênero discursivo *filme de animação infantil* a partir dos passos deixados pela equipe de produção, além do levantamento das regularidades e instabilidades do gênero discursivo. Destaca-se que tal caracterização é ainda inédita sob essa vertente (crítica genética e teoria bakhtiniana de gêneros). No capítulo III, são levantadas e analisadas as contribuições do *Ethos* em cenas enunciativas, além da ficha técnica, trilha sonora da obra, o impacto do figurino de época, rascunhos e, principalmente, a tradução intersemiótica do *storyboard* em uma cena do filme. Todos os itens se completam para revelar os passos do criador e deflagrar as cadeias e tramas de significados do texto multimodal que compõem a tese.

O trabalho configura, quanto aos procedimentos, como qualitativo-interpretativa (MASON, 1996) com base diagnóstica-teórica, já que, como pesquisadores, assumimos uma postura de interpretadores da realidade e buscamos “explicar um dado fenômeno do mundo e não de nossa imaginação” (MARCUSCHI, 2004, p. 65).

Pauta-se em documentos processuais. Triviños (1987) sugere que a análise documental seja feita por etapas, assim, a primeira é a pré-

análise, na qual se faz a organização do material. Também buscamos a bibliografia das teorias em diálogo, que servirá como embasamento teórico para a análise. Na segunda etapa foi feita a descrição analítica dos materiais que constituem o *corpus* (documentos de processo). Já a terceira etapa será a de interpretação referencial, apoiada nos materiais de formação, iniciada na fase de pré-análise.

Para Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa documental é “desenvolvida a partir de material que não recebeu tratamento analítico” [...] “e podem ser utilizados registros, anais, circulares e outros materiais” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 95).

O artigo encontra-se assim subdividido: Crítica genética – onde se apresentam as bases da crítica genética investigada por nós, dos rascunhos à computação gráfica – análise dos procedimentos realizados pelos artistas de criação para a construção dos personagens do filme *Shrek 2* (2004), considerações finais, a delimitação da pesquisa, justificativa, bem como os procedimentos metodológicos encontram-se nas considerações iniciais.

2. *Crítica Genética*

A Crítica Genética nasce da constatação de que a obra é resultado de um trabalho que passa por transformações progressivas. A obra surge a partir de investimento de tempo, dedicação e disciplina por parte do escritor, entretanto, passa por um processo de correções, pesquisas, esboços que não deixam vestígios, causando a impressão de que nasce pronta. Seu interesse está voltado para o processo criativo artístico. Trata-se de uma investigação que indaga a obra de arte a partir de sua fabricação, a partir de sua gênese.

Essa área de estudos denomina-se pela investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento execução e crescimento, o crítico genético se preocupa com a melhor compreensão do processo de criação. Conforme aponta Salles:

A Crítica Genética utiliza-se do processo de criação para desmontá-lo e, em seguida, colocá-lo em ação novamente. [...] o percurso é o rastro deixado pelo artista e pelo cientista em seu caminhar em direção a obra entregue ao público. (SALLES, 2008, p. 13).

A Crítica Genética, originada na França no ano de 1968, tem sua introdução no Brasil, em 1985, por Philippe Willemart. Essa ciência surgiu do desejo de averiguar, de forma minuciosa, o processo criativo, e

seu corpo teórico encontra-se em permanente transformação e crescimento. A inicial curiosidade de se conhecer e entender a escritura em processamento, visto que a Crítica Genética se limitava a manuscritos literários, abriu espaço à curiosidade de indagação a outros processos artísticos – dentre eles, o cinema. O progresso dos estudos genéticos apoia-se na ideia da travessia das fronteiras dos gêneros e das artes, expandindo-se para os mais diversos tipos de obras, mostrando que este é um meio que ampliará a valorização dos aportes científicos dos estudos genéticos, no século em curso.

O objetivo da Crítica Genética é responder a essa indagação por meio da análise de documentos vindos das próprias mãos do autor, antes de passar pelo processo de publicação. Desse modo, busca compreender os mecanismos da produção, elucidar os caminhos seguidos pelo escritor e entender o nascimento da obra, isto é, investigar a sua gênese. O geneticista lida com um objeto que é marcado por seu aspecto comunicacional de caráter intrapessoal; um diálogo interior conduzido pela própria mente: o que o escritor está dizendo a si mesmo e que, nesses casos, ele registra nos chamados suportes de escritura. O interesse dos estudos genéticos é o movimento criativo, ou seja, o ir e vir da mão do criador.

3. *Dos rascunhos à computação gráfica: o percurso da criação*

O processo de criação de uma obra fílmica de animação digital é bastante complexo. Do ano 2001 a 2004, quando lançado, a equipe de produção, direção e criação enfrentou um árduo trabalho para construir *Shrek 2* (2004). Adamson (2004) explica:

Criar um visual bastante estilizado para *Shrek 2* requereu muita imaginação e perícia, além de uma equipe talentosa, uma vez que tudo num filme de animação tem que ser criado do nada. (ADAMSON, 2004)

Conforme apontou Adamson, *Shrek 2* (2004), precisou de uma equipe dedicada e um bom entrosamento para que seu sucesso se concretizasse. A esse respeito, Salles (2011) evidencia a necessidade da cumplicidade no grupo de trabalho, a fim de que a obra deixe de ser rascunhos para se tornar real. A autora expõe a relevância do Diretor geral para fazer um trabalho uniforme:

E o trabalho em equipe, que não é necessariamente um compromisso, pode ser o fator principal, se encorajado da maneira certa, para permitir um filme falar da forma mais clara possível com o maior número de pessoas. Cada pessoa que trabalha em um filme traz a sua própria perspectiva sobre o tema. E se essas perspectivas forem adequadamente orquestradas

pelo diretor, o resultado será um trabalho de uma complexidade multifacetada e integrada com grandes chances de atrair a atenção e o interesse do público, que é, em si, uma entidade multifacetada à procura de integração. (SALLES, 2011, p. 32)

Nesse bojo, é necessário entender o que Salles explica sobre aproximações, ou seja, para ela uma obra de arte que envolve uma equipe necessita de construção de sentidos permeada por afinidades de projeto.

Há um percurso de aproximação afinidades, que se transforma numa espécie de campo de atração de projetos individuais, com muitas características comuns continuamente ressaltadas, em nome de um projeto grande e ambicioso. A grandiosidade do projeto se dá em muitos sentidos: em suas propostas estéticas e no tempo de produção, que, por sua vez, se reflete no tempo de exibição do filme. Ao longo do processo, decidem que não será um filme, mas dois. (SALLES, 2011. P. 57)

Além disso, durante o processo de construção da obra de arte, o diretor pode entrar em conflito com os artistas do *storyboard*, dos produtores sonoros, e é desse conflito que pode haver um resultado melhor do que aquele que se esperava inicialmente, uma vez que durante a construção de uma cena, os desenhistas do *storyboard* precisam dramatizar e até fazer imitações de vozes para convencer o diretor. A respeito desse conflito, Salles expõe:

O processo do cinema passa, assim, por conflitos, por serem absolutamente inevitáveis, e estes se tornam produtivos se é de interesse do diretor, isto é, depende do tipo de diretor que está encabeçando o projeto. Pois se pode falar em atores propositores em processos que se dão em um âmbito mais próximo daquilo vem sendo chamado de colaborativo. No entanto, as tomadas de decisão, por parte do diretor, são necessárias, é a regra do cinema. (SALLES, 2011 p. 61)

Para Aretos (2004)¹¹⁷ produtor visual de *Shrek 2* (2004): “Para criar o visual do filme trabalhamos com a imaginação, como será o filme pintado, esboçado, desenhado”. Para isso, o processo de construção dos personagens começou com o desenhista Tom Hester, que segundo Aretos, é uma chave na definição do visual. Utilizando pesquisa e uma imaginação fértil, o artista criou os personagens por meio de esculturas feitas de barro. Para tanto, o artista usou processos de experimentação, dentre eles, a escultura. Para Salles (2008), o registro da experimentação nos documentos de processo é muito importante, já que deixa transparecer sua natureza indutiva:

¹¹⁷ Entrevista constante no DVD *Shrek 2* (2004), extras.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outra função desempenhada pelos documentos de processos é a de registro de *experimentação*, deixando transparecer a natureza indutiva da criação. Nesse momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo testadas. [...] Sob essa perspectiva, são registros da experimentação, sempre presentes no ato criador encontrados em rascunhos, estudos, croquis, plantas, esboços, roteiros, maquetes, copióes, projetos, ensaios, contatos, *story-boards* (SALLES, 2008, p. 21)

As imagens 01 e 02, demonstram o processo de construção dos personagens. Primeiramente, temos os rascunhos criados por Tom Hester, posteriormente, tais desenhos são transformados em esculturas.

Imagem nº 1 Bastidores da criação de *Shrek 2* – desenhos



Fonte: *Shrek 2* PDI/DreamWorks 2004.

Após os muitos rascunhos, o artista precisa buscar novas maneiras de transpor barreiras para que consiga atingir os objetivos pretendidos. Salles (2006) explica que é necessário uma grande potencialidade de o artista para transformar materiais que consigam se adequar aos seus propósitos, dependendo do contexto que vivencia naquele momento:

Os recursos criativos surgem, portanto, como os modos de lidar com as propriedades dessas matérias-primas, ou seja, modos de transformação. Há uma potencialidade de exploração dada por elas e, ao mesmo tempo, há limites ou restrições que o artista pode se adequar ou burlar, dependendo do que ele pretende de sua obra. (SALLES, 2006, p. 84)

O geneticista, ao se deparar com os manuscritos de um autor, terá como tarefa, segundo Grésillon,

(...) tornar disponíveis, acessíveis e legíveis os documentos autógrafos que antes de tudo não passam de peças de arquivos, mas que ao mesmo tempo contribuíram para a elaboração de um texto e são os testemunhos materiais de uma dinâmica criadora. (GRÉSILLON, 2002, p. 160)

A partir dos desenhos, o artista começa a fazer as esculturas em argila. Trata-se de um processo minucioso e que exige habilidade e sensibilidade. Na imagem 02, percebemos a escultura de Gato de Botas sendo construída por Tom Hester.

A escultura é o resultado um aspecto do imaginário que o artista concretiza no espaço real. Já o objeto real se difere da escultura, porque ele já pertence ao mundo, onde o artista não constrói o objeto, mas sim, realiza outros tipos de ações sobre ele, tais como: selecionar, adicionar, remover elementos, transformar, entre outros fazeres. (MENDES, 2007, p. 2)

Conforme reeve-la a Imagem 1, o artista, além de saber desenhar, precisa conhecer as técnicas de escultura, uma vez que a criação se concretiza na especificidade de determinada matéria, daí a necessidade do criador conhecer bem os seus meios de expressão.

Imagem nº 2 – Esculturas de gato de botas feitas por Tom Hester



Fonte: Shrek 2 PDI/DreamWorks 2004.

A construção de versões preliminares a partir do estudo de formas previamente construídas, é a maneira mais útil de ocupar o tempo da pré-tarefa e fazer com que se ingresse na tarefa o mais rápido possível. Panichi (2012) ressalta a relevância de se fazer várias versões de um trabalho para que se ganhe confiança no resultado, como se observa na criação do filme *Shrek 2*(2004). Isso se comprova nos depoimentos de Adamson (2004) ao explicar que para um dos personagens, o Rei Harold, foram construídas onze versões para que, a partir de testes, conseguissem sentir qual seria a versão mais aceita pelo público. Para Panichi (2012):

Sucessivas correções, ao invés de nutrir temores, devem constituir-se num processo mais natural de construção e representar a confiança na capacidade de transmutar formas mais simples em formas mais complexas. O malogro da

tarefa pode ocorrer quando não se está instrumentado. (PANICHI, 2012, p. 36)

Salles explica que no cinema há um grande paradoxo, esse é mais efetivo quando parece fundir dois elementos contraditórios – o geral e o pessoal – em um tipo de intimidade de massa. Para a autora, “o trabalho em si é imutável, dirigido a milhões de pessoas, e mesmo assim – quando funciona – um filme parece falar com cada membro da plateia de uma forma poderosa e pessoal” (SALLES, 2011, p.62)

A partir do processo de elaboração da escultura, os diretores de criação conseguem fazer experimentações para pensar os personagens em diversas posições. A esse respeito, Adamson (2004) comenta: “Com uma escultura podemos falar em ângulo de 360 graus”, e continua explicando que nesse processo consegue-se perceber muitas impressões desse personagem, concretizando-se o que se iniciou nos rascunhos: “Vamos tentar fazê-lo pesado ou magrinho, mas primeiro temos que identificar esse personagem”. A seguir, as imagens 03 e 04 mostram a estrutura de argila construída a partir dos esboços dos personagens Gato de Botas e Encantado.

Imagem nº 3 – Escultura em argila – gato de botas. Imagem nº 4 – Escultura de Encantado.



Fonte: Shrek 2 PDI/DreamWorks 2004.



Fonte: Shrek 2 PDI/DreamWorks 2004.

Ostrower (1999) explica a proximidade do artista com a matéria, a fim de que uma obra consiga se desenvolver: “Os diálogos do artista com a matéria são, na verdade, diálogos íntimos consigo mesmo. Dentro da crescente riqueza formal em que a matéria pode ser compreendida, é o próprio ser que se identifica” (OSTROWER, 1999, p. 223).

No processo criativo de *Shrek 2* (2004) houve diversas etapas. O primeiro momento foi a criação de rascunhos ou esboços de criação. Como podemos constatar na imagem 05, onze foram os moldes de um mesmo personagem durante a construção do filme, ou seja, o Rei Harold exigiu muito do criador:

Imagem nº 5 – Onze versões do Rei Harold feitas em argila.



Fonte: Shrek 2 PDI/DreamWorks 2004.

Qualquer decisão do artista, mesmo que esta seja de ordem técnica, será uma decisão formal. No transcorrer de um trabalho são muitas as decisões a serem tomadas, pois estas “representam avaliações do sentido expressivo de cada pincelada, do estado de equilíbrio das formas, de tensões e de suas resoluções” (OSTROWER, 1999, p. 201).

Durante a construção das imagens, os produtores Conrad Vernon e Kelly Asbury viajaram da Califórnia para Southwest oitenta e cinco vezes com o intuito de criar a obra final, amparados pelo diretor geral:

Viajamos muito. Read Woody City é onde fica a Pacific Data Imagens, e eles são os que fazem os filmes de Shrek. Fizeram também o filme *Formiguinhaz*. São gênios do computador e artistas muito criativos. (VERNON, 2004¹¹⁸)

Para que o processo acontecesse, os diretores citados precisaram aprender a trabalhar com e-mail, o que na época, 2001, ainda era novidade. “Aprendemos como mandar *e-mail*, isso eles nos ensinaram. Eu chamava de laser-mail antes de me corrigirem, eu chamava de *computer mail*, você joga muita coisa nessa roleta de *computer mail*” (VERNON, 2004).

Segundo o diretor (2004), os artistas da PDI (Pacific Data Images) criaram todos os avanços técnicos que se vê nesse filme” [...] “parece o mesmo filme, mas adicionaram muitos avanços técnicos na animação” (VERNON, 2004). Desse modo, os produtores construíram as esculturas vistas nas imagens 3 a 5 para serem enviadas à empresa PDI, ou seja, um processo difícil e trabalhoso. Um artista plástico criou diversas esculturas de cada personagem, algumas várias vezes. Após isso, filmaram em

¹¹⁸ Comentários dos diretores e produtores presentes no DVD Shrek 2 (2004), extras.

perspectiva 3D para terem noção de tridimensionalidade e então enviaram para a equipe de produção para serem escaneadas em 3D, por meio da computação gráfica, para então conseguirem desenvolver melhor o projeto.

Além da tecnologia na arte entendemos, assim como Salles, que a transmutação de linguagem escultura para o computador é um processo intersemiótico. Nesta direção, Salles (2000, p. 40) atesta: “ao acompanhar diferentes processos, observa-se na intimidade da criação um contínuo movimento tradutório – tradução intersemiótica, ou seja, passagem de uma linguagem para outra”. Como podemos observar na imagem 06, a transmutação da forma escultura do Gato de Botas passa-se a uma imagem de computador em terceira dimensão.

Imagem nº 6 – Escaneamento do Gato de Botas em 3D.



Fonte: Shrek 2 PDI/DreamWorks 2004.

Foi graças à evolução da programação digital que atualmente podem ser criadas imagens complexas em termos visuais, como modelos com formas mais orgânicas ou fluidas. Sobre isso, Machado argumenta:

(...) para visualizar expressões matemáticas é preciso algo mais do que a simples ‘tradução’ dos dados numéricos para a informação da luz projetada numa tela. É preciso, antes de mais nada, posicionar-se em relação a certos ditames da representação plástica, acumulados ao longo dos séculos, tal como nos foram legados pela tradição da pintura, da fotografia e do cinema. (MACHADO, 1993, p. 20)

Desse modo, ao olharmos para os personagens e para o filme como um todo, constatamos que *Shrek 2* (2004) passou por várias etapas de criação. O filme conquistou vários prêmios em virtude da inovação implementada na época. Destaca-se que a equipe somente obteve êxito em razão da grandiosidade do projeto, já que tinham a ambição de fazer *Shrek 2* (2004) suplantando sua primeira versão apresentada em 2001.

4. Considerações finais

A partir do presente texto, percebemos que o gênero discursivo-filme de animação infantil *Shrek 2* (2004), visto pela ótica dialógica bakhtiniana, teoria cinematográfica, crítica genética e semiótica pierciana constitui um trabalho desafiador, uma vez que recria conceitos para construir os passos de seu criador.

A criação se dá dentro da especificidade de cada matéria. O criador precisa dominar a sua linguagem artística, pois além de saber o que faz, precisa também saber fazer. Com base no percurso do estudo que estruturamos, tomando o filme *Shrek 2* como *corpus*, foi possível conhecer um pouco mais sobre o processo de (des)construção do *ethos* discursivo, compreendendo-o como um plano constitutivo da discursividade que contribui para a produção de sentidos no discurso. Além disso, buscamos mostrar o desenvolvimento de uma concepção surgida na antiguidade, mas que ainda na atualidade promove inquietações e discussões, demonstrando a fecundidade e a mobilidade do conceito.

No percurso do trabalho descobrimos que a animação digital trouxe ferramentas para a criação de imagens desenvolvidas para propósitos militares, científicos e de engenharia que foram adotadas e adaptadas para a animação. A imagem manipulada por computador alçou a estética visual a uma nova dimensão de grande impacto e encantamento, catalisando o interesse pela animação digital de um modo geral e permitindo o acesso a muito mais profissionais, amadores ou não, à área. Aliar o trabalho de pesquisa de um gênero discursivo ainda não caracterizado nos fez entender um pouco mais sobre o legado deixado pela *DreamWorks/PDI* e, em especial, sobre a criação de uma obra cinematográfica tão marcante como *Shrek 2* (2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLE, Stephen. *Shrek: curiosidades sobre o filme e os personagens*. Trad. Ivo Korytowki. Caramelo: São Paulo, 2004.

DIAS, luiz antonio xavier. *Gênero discursivo filme de animação infantil: práticas discursivas e ação docente para o multiletramento*. 2015. 232 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2015.

GRÉSSILLON, Almuth. Devagar: obras. In: ZULAR, R. *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MENDES, Tatiana; KERINSKA, Nikoleta. *Objetos virtuais: uma nova situação poética da escultura*, Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia-MG, Brasil. 2007.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PANICHI, Edina; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Lucena: Eduel; ed. Paulo Ateliê Editorial, 2003.

_____. Os aspectos organizacionais da construção textual. In: *XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2012, Rio de Janeiro. Almanaque CIFEFIL. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012. v. XVI. p. 1046-54

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. *Arquivos de criação: arte e curiosidade*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

_____. *Gesto inacabado*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *O diário de David Carradine: Kill Bill de Quentin Tarantino*. Manuscrita (São Paulo), v. 19, p. 48-65, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Filmografia

SHREK. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: PDI/DreamWorks, 2001. 1 DVD (93 min.), widescreen, color

SHREK 2. Direção : Andrew Adamson. Produção : Jeffrey Katzenberg; Aron Warner. Califórnia: DreamsWorks Animation, 2004, 1 DVD (105 min.) son., color.

**TODAS AS MINHAS AULAS SÃO MONÓTONAS?:
REFLETINDO SOBRE MOTIVAÇÃO E QUALIDADE DE
VIDA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Leandro Novaes da Silva (FFP-UERJ)

leandroleo658@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender o sentido que aprendizes de língua inglesa fazem do que seja monotonia no processo de ensino e aprendizagem desse idioma e que influencia tal sentido pode ter na construção de crenças (BARCELOS, 2016) sobre aprender idiomas. Para desenvolver esse estudo, primeiramente serão abordadas teorias que tratam de aprendizagem de segunda língua para entender qual o papel de aspectos relacionados à motivação e interação, a crenças e letramentos (STREET, 2014; COPE; KALANTZIS, 2001) nesse processo. Analisarei as diferentes expectativas dos alunos quanto suas aulas e possíveis relações com pedagogias tradicionais, letramentos escolares validados, quando decidem aprender uma outra língua. Deste modo, vale à pena adotar uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; 2008) a fim de gerar dados com os próprios alunos de maneira a fazer um processo reflexivo que promova o desenvolvimento mútuo sobre as questões que são o foco da investigação. A Prática Exploratória, que encaminhará a configuração da pesquisa e as formas de geração de dados, possibilita abordar o puzzle ou questão a ser investigada (MILLER, 2010) e a discutir com as participantes questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, propicia-se a reflexão, o mapeamento de crenças e percepções sobre a questão investigada. A proposta desse trabalho, que se alinha ao escopo da Linguística Aplicada (MOITA LÓPES, 1996, 2006), embora objetive a construção de entendimentos locais (MORAES BEZERRA, 2007), pode ajudar profissionais da área de ensino de língua inglesa a refletirem sobre suas práticas, bem como incentivá-los a ter uma escuta e um olhar mais sintonizado com seus alunos ao se depararem com situações de ensino em que não tenham o retorno de aprendizagem que esperam por parte dos mesmos.

Palavras-chave:

**Letramento. Prática Exploratória. Monotonia em sala de aula.
Aprendizagem de língua inglesa.**

1. introdução

“Há uma relação entre a alegria e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.”. (Paulo Freire, 1999)

“If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow”. (John Dewey)

“Who dares to teach must never cease to learn”. (John Cotton Dana)

A experiência docente em sala de aula lidando com uma variedade de alunos provoca vários questionamentos em professores de inglês. Dentre tais questionamentos, a pergunta “Por que algumas das minhas aulas parecem ser monótonas para meus alunos?” tem provocado uma certa inquietação em mim. Na verdade, acredito que tal preocupação não seja um fato isolado uma vez que vejo colegas questionando a não participação de alunos em suas aulas. Trabalho como professor de Inglês desde 2009 e tenho vivido grandes oportunidades de estar em contato com diferentes alunos cujos objetivos de aprendizagem são completamente diferentes. Ao longo de tal experiência, percebi que talvez tenha passado por um processo de condicionamento quanto ideia de monotonia. Explicando: em 2013, fui promovido e me tornei coordenador pedagógico no mesmo curso de idiomas em que lecionei todos esses anos. Desde que me tornei responsável pelo treinamento de todos os professores da minha filial, minha visão em relação à monotonia dentro da sala de aula foi afetada. Eu posso ter sido inclinado a compartilhar o mesmo ponto de vista de alguns colegas e acreditar que a monotonia nas aulas tem a ver apenas com a falta de dinâmicas/entretenimento em sala de aula, ou com a falta de participação ou interação quando um professor não elabora um plano de aula adequado para realizar uma aula de inglês interessante para os alunos. No entanto, tais aspectos podem ser apenas uma maneira de ver ou perceber a monotonia.

Assim, é válido investigar a visão dos alunos sobre a questão. Eles podem ter uma impressão diferente em relação a aulas de inglês, já que podem ter passado por diferentes experiências que contribuíram para construir suas crenças e opinião sobre o tema. Considerando o cenário que vivemos, a globalização e o desenvolvimento da tecnologia contribuíram para dar origem a uma nova geração de estudantes que foram tremendamente influenciados pela circulação rápida da informação e pela ideia de que o tempo nunca é suficiente. Essas questões também se refletem em sala de aula e podem afetar o processo de ensino-aprendizagem, os letramentos necessários para dar conta da nova tecnologia por um lado, e a convivência com os letramentos já validados por outro. Desta forma, a perspectiva dos alunos pode diferir de acordo com suas realidades e necessidades que podem determinar suas expectativas sobre classes monótonas, talvez indicando que os professores não devem assumir a responsabilidade sempre que suas aulas parecerem monótonas ou mal sucedidas.

No processo de Ensino e Aprendizagem muitos são os fatores que influenciam a dinâmica de participação de alunos e várias pesquisas no

âmbito da Linguística Aplicada têm mostrado alguns desses fatores: crenças, formas de interação, afeto, dentre outros. Deste modo, é válido conduzir uma investigação que tome por foco o questionamento acima indicado, mas também incluindo outros como “O que é monotonia para os aprendizes?” “Quais aulas são afetadas segundo eles?” “Todas as aulas de inglês são monótonas ou há apenas momentos de monotonia?” “Quem é afetado quando isso acontece?” “Por que e como isso afeta as aulas e a aprendizagem?” Assim, me propus a trabalhar para entender essas questões e outras que surgiram durante a pesquisa a partir da abordagem ético-inclusiva da Prática Exploratória (MILLER, 2010, 2013), agregando outras visões a partir do suporte teórico interdisciplinar sobre crenças (BARCELOS, 2006), aprendizagem a partir de uma visão sociohistórica e cultural (VYGOTSKY, 1984; PONTECORVO, 2006), letramento(s) (STREET, 2014; COPE; KALANTZIS, 2001), entre outros.

Sendo assim, este trabalho ocorre por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque tenho observado a grande dificuldade que meus colegas professores e eu temos para evitar que os alunos vejam nossas aulas como monótonas, mesmo sabendo que estamos diante de um público heterogêneo com realidades completamente distintas umas das outras de modo que alguns alunos podem ter estado diante de mundo tecnológico no qual há uma rápida circulação de informação e outros podem não ter tido tal oportunidade que frequentemente é vista como ideal.

Tal idealização pode partir do pressuposto que a exposição a meios tecnológicos e digitais poderia contribuir para lidar com aulas monótonas e, portanto, chatas, porém tal perspectiva se torna complexa diante da heterogeneidade encontrada em salas de aula e acerca da relação estabelecida da aprendizagem com o mero uso ou inclusão de tais tecnologias nos planos de aula sem consideração com o contexto de cada aprendiz. Por isso, primeiramente, acredito que vale a pena compreender o que os alunos entendem quanto a aulas monótonas invés de nos precipitarmos em idealizar um público homogêneo e padronizarmos nossas aulas como resultado de tal idealização. Em segundo lugar, considerando essa dificuldade, questiono que elementos fazem com que os alunos avaliem as aulas dessa forma e como essa perspectiva de monotonia influencia a qualidade de vida na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que refletir sobre tais questões com alguns alunos possa oferecer pistas para entender as questões e ajudar a tornar o processo de ensino e aprendizado mais significativo.

Portanto, investigarei como um grupo de alunos, com os quais in-

teragirei em aulas de língua inglesa em uma instituição de ensino no município do Rio de Janeiro entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos.

Em relação a tais praticantes envolvidos, espera-se o desenvolvimento desses aprendizes e do professor investigador; a conscientização dos mesmos quanto ao seu protagonismo e ao seu papel transformador no processo de ensino-aprendizagem. A ideia é envolver todos os aprendizes encorajando-os a discutir suas questões relativas ao foco da pesquisa – sentido de monotonia, crenças, qualidade de vida em sala de aula, tratamentos, etc. – em seu ambiente de aprendizagem. Almejo colaborar para a construção de indivíduos críticos quanto ao seu poder de intervir e interagir para possíveis transformações na qualidade de vida nas aulas de língua inglesa.

Construiremos também inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, refletiremos sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si. Além disso, a partir de entendimentos locais, contribuiremos para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

2. *Justificativa, objetivos e metas*

Proponho o presente projeto de pesquisa que ocorre por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque tenho observado a grande dificuldade que meus colegas professores (e eu) têm de evitar que os alunos vejam suas aulas como monótonas, mesmo aqueles que são experientes. Em segundo lugar, considerando essa dificuldade, questiono que elementos fazem com que os alunos avaliem as aulas dessa forma e como essa perspectiva de monotonia influencia a qualidade de vida na sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que refletir sobre tais questões com alguns alunos pode oferecer pistas para entender as questões a ajudar a tornar o processo de ensino e aprendizado mais significativo.

Essas questões também se refletem em sala de aula e podem afetar o processo de ensino- aprendizagem, os letramentos necessários para dar conta da nova tecnologia por um lado, e a convivência com os letramentos já validados por outro. Desta forma, a perspectiva dos alunos pode diferir de acordo com suas realidades e necessidades que podem determinar suas expectativas sobre classes monótonas, talvez indicando que os professores não devem assumir a responsabilidade sempre que suas aulas parecerem monótonas ou mal sucedidas.

Em suma, objetivo:

- Investigar como os alunos em uma instituição de ensino entendem o ensino de língua inglesa a partir das crenças que trazem sobre configuração da aula, conteúdo e, sobretudo, a ação docente de forma a refletir sobre o que seja monotonia no processo de ensino-aprendizagem e como a mesma afeta os envolvidos;
- Construir inteligibilidade sobre a qualidade de vida em sala de aula de línguas, encorajando o posicionamento crítico dos aprendizes envolvidos no processo reflexivo de forma a se tornarem mais críticos e conscientes quando se trata da forma como eles veem suas aulas no processo de ensino e aprendizagem.
- Paralelamente, refletir sobre minha atuação profissional, sobre minhas próprias crenças uma vez que a pesquisa através da Prática Exploratória encoraja o pesquisador a olhar-se e a construir entendimentos sobre si.
- A partir de entendimentos locais, contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Como meta, em relação aos praticantes envolvidos, espera-se o desenvolvimento dos aprendizes e do professor investigador; a conscientização dos mesmos quanto ao seu protagonismo e ao seu papel transformador no processo de ensino-aprendizagem. Envolver todos os aprendizes encorajando-os a discutir suas questões relativas ao foco da pesquisa – sentido de monotonia, crenças, qualidade de vida em sala de aula, letramentos, etc. – em seu ambiente de aprendizagem. Colaborar para a construção de indivíduos críticos quanto ao seu poder de intervir e interagir para possíveis transformações na qualidade de vida nas aulas de língua inglesa.

3. *Método*

A participação nesta pesquisa consistirá em uma abordagem de Pesquisa Qualitativa focada na Prática Exploratória. Esta é uma boa escolha para a realização deste projeto de pesquisa, pois o objetivo do mesmo é investigar a monotonia nas aulas de inglês, a fim de compreender seus efeitos e analisar as razões de sua ocorrência, discutindo com um grupo de estudantes de inglês que estudam em uma instituição de ensino no município do Rio de Janeiro.

A geração de dados seguiria as etapas abaixo:

- Fazer contato.
- Obter o consentimento no exploratório: Atividade para produção de narrativas (APPE) em acordo com o professor regente da turma.
- Ensino exploratório: Atividade para produção de um pôster (APPE) em acordo com o professor regente da turma.
- Retorno aos envolvidos dos entendimentos gerados.
- Considerações finais e contribuições.

Estabelecer contato é essencial para esclarecer aos participantes sobre a proposta colaborativa da pesquisa e para providenciar o consentimento para a realização da mesma. A primeira atividade a ser desenvolvida sob a supervisão do professor regente e da orientadora de pesquisa consistirá na produção de narrativas escritas durante as aulas de língua inglesa que tratem do assunto – i. é, aulas monótonas – a fim de entender uma possível perspectiva dos alunos quanto a aula “ideal”. Será necessário saber o que os motiva e isso pode funcionar como uma estratégia para fazer os alunos refletirem sobre experiências passadas notáveis quando se trata de monotonia nas aulas de inglês. As narrativas que serão produzidas pelos alunos na língua alvo servirão de base para a geração dos dados.

Haverá um momento em que será ensinado algum conteúdo gramatical como verbos modais “can”, “could”, “must”, “have to”, “should” e assim por diante, durante algumas das aulas. Uma APPE, ou seja, “Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório”, pode ser conduzida como uma ferramenta para entender a perspectiva dos meus alunos em relação às aulas monótonas. Os alunos poderão exercitar o conteúdo gramatical ensinado e contribuir na geração de mais dados por meio de outra atividade proposta tal como um pôster. Qualquer ação será feita em con-

formidade com o plano de aula do professor regente.

Após esse ensino exploratório, uma discussão se fará relevante para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem, assim como sobre a contribuição de cada indivíduo sobre ele. Todos esses procedimentos não apenas contribuirão para gerar dados, mas também para chegar a um entendimento colaborativo quanto a minha inquietação. Espera-se igualmente que tais entendimentos sejam úteis aos educandos no sentido de refletirem sobre suas práticas de aprendizagem visando aprimorá-las.

Ao longo da pesquisa, haverá uma análise crítica sobre os seguintes termos e conceitos: monotonia, motivação, aula “ideal”, qualidade de vida em aulas de língua inglesa, entendimentos, reflexão e etc. Em suma, tal análise, juntamente com a experiência nas aulas de inglês, contribuirá para entender a monotonia para este grupo de estudantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

4. Considerações finais

Até o fim desse projeto, haverá um levantamento de dados a partir de narrativas, tarefas (pôster) ou qualquer atividade cotidiana proposta pelo professor regente quando este quiser colocar em prática algum conteúdo de aula ensinado e refletir sobre o processo de ensino–aprendizagem com seus alunos até então. Tais aspectos serão fundamentais para compreender o que cada integrante da sala de aula compreende quanto a aulas monótonas envolvendo os participantes efetivamente de forma a levá-los a refletir sobre suas aulas, conscientizá-los quanto à sua posição transformadora e ativa na construção de um ambiente com qualidade de vida no qual a aprendizagem seja significativa para todos.

Haverá uma melhor compreensão quanto à motivação de uma geração que se distingue pelo seu imediatismo levando possivelmente a uma rápida difusão de informação por conta do desenvolvimento tecnológico. Será possível portanto compreender o que pode de fato contribuir para o desenvolvimento da qualidade de vida nas aulas de língua inglesa por meio do envolvimento de seus integrantes e definir o impacto de todos esses aspectos no processo de ensino–aprendizagem.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. In: Ellis, Rod (ed.). *Language Teaching Research*. London: Arnold, 7 (2), p. 113-41, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 9, n. 2, dez. 2006.

COPE, B.; KALANTZIS; M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS; M. (ed.). *Multiliteracies – Literacy and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2001.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: Gimenez, T.; Góes, M. C. G. (Orgs). *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social*. Campinas,-SP: Pontes, 2010.

_____. A prática exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: Silva, Kleber; Daniel, Fátima G.; Kaneko-Marques, Sandra M.; Salomão, Ana Cristina B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume II*. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão?: narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras. PUC-Rio, 2007.

STREET, B. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, [1995] 2014.

TECENDO MEMÓRIAS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LIBRAS NO SUL DO BRASIL

Elissandra Lourenço Perse (UERJ)

elissandraperse@gmail.com

RESUMO

A partir da publicação do Decreto 5.626/05, o Ministério da Educação promoveu programas específicos para a criação de cursos de graduação de licenciatura em Letras: LIBRAS–Língua Portuguesa e de formação em Tradução e Interpretação de LIBRAS–Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Art. 11). Nosso objetivo no presente trabalho é analisar o processo de institucionalização da LIBRAS nos cursos de graduação das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Tendo a UFSC sido pioneira na oferta desse curso, haveria alguma reverberação de seus discursos institucionalizantes da LIBRAS na criação de outros cursos de graduação – Como diferentes instituições estão disciplinarizando a língua de sinais nos espaços acadêmicos a partir de uma emergência disciplinar. Para isso, nos inscrevemos na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), com base nos estudos de Sylvain Auroux (1989; 2014) e Eni Orlandi (2001; 2007; 2010), que buscam compreender os processos de constituição de identidades linguísticas, as relações entre os sujeitos e a institucionalização do saber.

Palavras-chave:

LIBRAS. PPP. História das Ideias Linguísticas.

1. Introdução

O início do século XXI marca uma série de conquistas da comunidade surda especialmente no campo educacional. É no ano de 2002 que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dessa população por meio da Lei nº 10.436.

Já em 2005, o Decreto nº 5.626, regulamenta a lei anterior e dá outras providências como a obrigatoriedade da inserção de LIBRAS nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas.

Logo após a publicação do Decreto, cria-se o primeiro curso de graduação de Licenciatura (2006) em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais e, posteriormente em Bacharelado em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português (2008), implementado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade a distância.

Segundo Cerny, Quadros e Barbosa (2009), o curso possuía parcerias com diversas instituições de todo o Brasil podendo oferecer simultaneamente o mesmo curso em diferentes regiões do país. Assim:

A proposta do oferecimento na modalidade a distância apresentou um cunho multiplicador. O objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil garantiria a multiplicação de formadores em todo o território brasileiro. Esta área, por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para o seu desenvolvimento (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 10)

Segundo dados do próprio sítio eletrônico da UFSC¹¹⁹, as primeiras turmas finalizaram a licenciatura no ano de 2010 com trezentos e oitenta e nove (389) alunos surdos e ouvintes. Em 2012, foram seiscentos e noventa (690) alunos, sendo trezentos e setenta e oito (378) da licenciatura e trezentos e doze (312) do bacharelado.

Assim, a UFSC com o suporte das instituições polo foi responsável pela formação acadêmica de mais de mil profissionais espalhados por todo o Brasil em seus primeiros cursos de graduação em Letras/LIBRAS.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, foi lançado em 17 de novembro de 2011 por meio do Decreto nº 7.612, tendo como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações que já eram desenvolvidas pelo governo em prol das pessoas com deficiência. Além disso, o Governo Federal ressaltou o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

A cartilha sobre o Viver sem Limite organizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) esclarece que o plano está apoiado em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. E dedica-se a enumerar as ações que serão investidas para alcançar esses objetivos.

Em seu primeiro eixo, a publicação indica que nas Instituições Federais de Ensino, estão sendo instalados núcleos de acessibilidade e ofertados cursos de Letras/LIBRAS e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) (BRASIL, 2014, p. 12). E, logo em seguida, apresenta metas estabelecidas, para o período de 2011- 2014, de iniciativas que promovam o acesso à educação.

Uma das iniciativas proposta refere-se à Educação Bilíngue que para torná-la realidade, como diz o documento, previa a criação de vinte

¹¹⁹ Para mais detalhes, ver <https://LIBRAS.ufsc.br/LIBRAS-distancia/>. Acessado em 10/07/2019.

e sete (27) cursos de Letras/LIBRAS – Licenciatura e Bacharelado, um por unidade da Federação, além de doze (12) cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, seriam criadas seiscentas e noventa (690) vagas para que as instituições federais de educação contratassem professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS. (BRASIL, 2014, p. 27).

Com os recursos provenientes do Plano Viver sem Limite e o projeto pioneiro do Letras/LIBRAS da UFSC, desencadeou-se a criação de cursos presenciais por todo o país.

Dessa forma, na região Sul do Brasil, a UFSC passa a oferecer na modalidade presencial, os cursos de Licenciatura de Letras/LIBRAS e de Bacharelado em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa em 2012. E, ambas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) passam a oferecer os cursos de bacharelado em tradução e interpretação de LIBRAS e o curso de Licenciatura em LIBRAS, respectivamente, em 2015.

Tendo a UFSC sido pioneira na oferta desse curso, haveria alguma reverberação de seus discursos institucionalizantes da LIBRAS na criação de outros cursos de graduação? Como diferentes instituições estão disciplinarizando a língua de sinais nos espaços acadêmicos a partir de uma emergência disciplinar? No intuito de responder a esses questionamentos, analisamos o primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Letras/LIBRAS das Universidades Federais da Região Sul do Brasil.

O objetivo desse trabalho é analisar como cada instituição está construindo o processo de disciplinarização da LIBRAS por meio da análise do PPP. Para isso, nos filiamos aos estudos da História das Ideias Linguísticas (HIL), segundo Auroux (1989; 2008; 2014) e Orlandi (2001; 2007; 2010).

Para a coleta de nosso *corpus*, recorremos aos sítios eletrônicos das instituições ou, quando não disponíveis, entramos em contato com os coordenadores responsáveis pelos cursos solicitando o primeiro Projeto Político Pedagógico do curso. Devido às limitações desse trabalho, expomos aqui uma análise apenas do item intitulado “apresentação” desses documentos, uma vez que “os textos de apresentação projetam uma imagem e a definição do público visado, uma imagem de língua [...]” (SILVA, 2013, p. 77), elementos propícios para as discussões que nos propomos nesse trabalho.

2. *O PPP como instrumento linguístico*

Nosso objetivo no presente trabalho é analisar o processo de institucionalização da LIBRAS nos cursos de graduação das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Nossas reflexões envolvem a construção de um arquivo institucional relacionado à história da LIBRAS nessas instituições por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos, cuja seção “apresentação” trata sobre a constituição dos cursos nessas universidades.

Para isso, nos inscrevemos na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), com base nos estudos de Sylvain Auroux (1989; 2014) e Eni Orlandi (2001; 2007; 2010), que buscam compreender os processos de constituição de identidades linguísticas, as relações entre os sujeitos e a institucionalização do saber.

Primeiramente cabe ressaltar que ao falarmos sobre a História das Ideias Linguísticas, não nos referimos a uma periodização cronológica de fatos históricos, e sim, de fazer história nas ciências da linguagem, pois a HIL parte de uma ótica intrínseca, um saber elaborado sobre uma língua, fruto de uma reflexão ou atividade metalingüística (AUROUX, 1989) e não do ponto de vista externo tal como faz o historiador.

Assim, para além de elencar cronologicamente fatos históricos que desencadearam a inserção da LIBRAS nas universidades, buscamos analisar como o processo de produção e institucionalização do saber dessa língua produz sentidos em um determinado contexto sócio-ideológico, pois:

Quando falamos das ideias linguísticas, referimo-nos à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhes são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala. (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 32)

Auroux (2014) define o conceito de “instrumento linguístico” como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (p. 65).

Orlandi (2001, p. 8) define os instrumentos linguísticos por sua vinculação com a ideologia a partir da forma como estabelecem historicamente as relações entre língua, sujeito e sociedade. Desse modo, a materialidade de uma prática que constituiu a cidadania tem de um lado, as Instituições, de outro, a sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (ORLANDI, 2001, p. 9)

Pela análise da produção desses instrumentos tecnológicos, podemos compreender de que forma a institucionalização da LIBRAS e sua instrumentalização constituíram um novo espaço político-social embasando uma consciência histórica acadêmica da língua de sinais que orientará a criação de outros cursos de Letras LIBRAS.

A partir dos documentos institucionais disponíveis, recorreremos, então, ao PPP uma vez que esses textos se convertem em fontes de documentação onde buscamos identificar particularidades que nos auxiliem a traçar a (re)construção de uma determinada realidade social contextualizada histórica e ideologicamente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), também conhecido apenas como Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Pedagógico Curricular (PPC), trata-se de um documento que reúne os resultados de processos coletivos de discussão, reorientação e avaliação dos cursos de graduação que orienta os docentes no planejamento da sua disciplina, de modo a concretizar a política educacional da instituição¹²⁰.

Segundo Freitas (2002, *on-line*¹²¹):

Entende-se por projeto pedagógico a proposta produzida coletivamente no âmbito da Unidade Acadêmica, que explicita um elenco de diretrizes e estratégias, cuja finalidade é orientar a ação político-pedagógica do fazer universitário. Ou seja, enunciar os procedimentos a serem desenvolvidos no processo educativo, explicando como se organizam, se constroem e acontecem as atividades de professores, de alunos e da administração dos cursos. Em última análise, trata-se de um compromisso definido e cumprido por todos os integrantes da comunidade acadêmica.

¹²⁰ Neste trabalho optamos por definir o documento como projeto político-pedagógico por acreditarmos e querermos enfatizar que todo projeto pedagógico é fundamentalmente político.

¹²¹ Disponível no site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em <http://www.dep.uerj.br/projeto-pol/C3%ADtico-pedag%C3%B3gico.html>. Acesso em 31/3/2019.

Isto é, em sua concepção, o PPP apresenta um compromisso firmado no coletivo a partir das teorias pedagógicas desse documento que visam à interação entre o curso e o contexto no qual está inserido. Dessa forma, ele deve ser desenvolvido a partir das diretrizes do Projeto Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a fim de representar a instituição, articulando-se com as especificidades próprias de cada curso e da sua localidade.

Ou seja, o delineamento do PPP envolve a relação interna da universidade com seu contexto externo. Ele resgata a memória da instituição e a sistematização dos saberes e faz projeção para seu futuro.

Se pensarmos as relações entre PPP e a HIL, observamos uma forma de constituição e institucionalização de saberes. Segundo Auroux (2014), todo conhecimento é uma realidade histórica, constituído por um horizonte de retrospectão e de projeção, os quais indicam que o ato de saber relaciona-se a um passado, por meio de um conjunto de conhecimentos anteriores e, ao mesmo tempo, a um futuro que dele se desdobra, pois:

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte retrospectão (Auroux, 1987b), assim como um horizonte de projeção. (AUROUX, 2014, p. 12)

Assim, de acordo com Auroux (2008), não há um conhecimento instantâneo, uma vez que ele está situado em um dado momento na história e é afetado por uma exterioridade que o constitui. Na produção de um conhecimento linguístico, considera-se o que já foi produzido no passado e como este pode projetar um possível futuro. Dessa forma, um horizonte de retrospectão estabelece o conjunto de conhecimentos que precedem uma atividade cognitiva, permitindo que se identifique o que de novo se instaura na produção do conhecimento linguístico.

Por meio da HIL podemos compreender o processo de produção e institucionalização dos estudos da linguagem. Esses, articulados à Análise do Discurso, tornam possível considerar também o PPP como um instrumento linguístico.

Como já citado anteriormente, para esse trabalho, analisaremos o capítulo “apresentação” dos PPPs dos cursos de graduação em Letras/LIBRAS das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Concordamos com Silva (2013, p.81), cujo trabalho analisa os prefá-

cios de dicionários, que esses se constituem também como discursos e projetam uma imagem de língua, pois:

[...] compreendemos que os prefácios [desses dicionários] funcionam também como um observatório de onde podemos visualizar os discursos dos autores, as concepções de língua, as condições de produção em que foram produzidos. (SILVA, 2013, p. 78)

Ao analisarmos a “apresentação” dos PPP, observamos o papel das instituições na constituição dos saberes sobre LIBRAS em sua produção, reprodução e divulgação.

Vejam, então, como se dá o processo de institucionalização e disciplinarizada LIBRAS nas universidades já mencionadas.

3. A estrutura organizacional de cada universidade

Como já citado anteriormente, a UFSC foi pioneira na capacitação de profissionais para atuação na área do ensino e interpretação e tradução da LIBRAS. Em parceria com diversas instituições de ensino, implantou em 2006 o primeiro curso de Licenciatura em LIBRAS da América Latina na modalidade a distância. E, em 2012, foi a primeira graduação presencial do país direcionada a formar professores, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi um dos polos da UFSC, no período de 2008-2012, ofertando o curso de Letras LIBRAS – Licenciatura e Bacharelado (EaD) a sessenta (60) alunos. A universidade foi uma das vinte e sete (27) Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas pelo Plano Viver sem Limite com o lote de vagas e aportes financeiros para a implantação do curso de graduação de Letras/LIBRAS no segundo semestre de 2014, tendo início as atividades letivas em 2015, com a oferta da Licenciatura.

Assim como a UFPR, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também foi polo do curso de Letras LIBRAS oferecido pela UFSC pelo mesmo período. Suas primeiras turmas, com total de quarenta e cinco (45) alunos, se formaram em Licenciatura e Bacharelado em 2012. Do mesmo modo que a UFPR, o curso presencial foi implantando em 2014, tendo suas atividades iniciadas em 2015, com a oferta do Bacharelado.

Diferentemente das outras IES, na UFRGS a proficiência em LIBRAS não é exigida para a realização do exame vestibular.

Além disso, na UFRGS, a graduação não é ofertada como um curso separado, mas sim como uma ênfase do curso de bacharelado. Sendo assim, inserido no conjunto das demais habilitações já existentes (português/alemão, português/espanhol, português/francês, português/inglês, português/italiano e português/japonês) do curso de bacharelado em Letras da UFRGS.

O curso de Letras-Bacharelado da UFRGS trata-se de um curso tradicional criado em 1973, inicialmente, com as habilitações Tradutor e Intérprete. A partir de 1991, a habilitação Intérprete deixou de ser oferecida e, segundo o *site* da instituição¹²², o curso hoje tem forte ênfase no texto escrito e nas habilidades e competências a ele ligadas, não oferecendo formação específica para o intérprete em situação de tradução simultânea em modalidade oral.

Apesar dessa informação, na página institucional do curso são listados todos os cursos de bacharelado em tradução na língua portuguesa e suas respectivas habilitações, destacando-se o de língua de sinais por ser o único curso que oferece bacharelado em tradução e **interpretação**¹²³ de LIBRAS (LIBRAS-português e português-LIBRAS).

Para melhor visualização da estrutura organizacional das IES, elaboramos a tabela a seguir:

	UFSC	UFPR	UFRGS
Tipo	Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado
Modalidade	Presencial	Presencial	Presencial
Denominação	Letras LIBRAS	Letras LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	Habilitação tradução e interpretação de LIBRAS (LIBRAS – Português e Português-LIBRAS)
Turno	Matutino	Noturno	Não informado
Local de oferta	Centro de Comunicação e	Setor de Ciências Humanas	Instituto de Letras Departamento de Letras

¹²² Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334. Acesso em 18/07/2019.

¹²³ Grifo nosso.

	Expressão		Clássicas e Vernáculas / Departamento de Línguas Modernas
Início	2012	2015	2015

Tabela 1: Estrutura Organizacional do curso de Letras LIBRAS nas IES.

Fonte: Elaborada pela autora.

A seção do PPP ao qual nos propusemos analisar nesse artigo foi nomeado de diferentes formas nas três instituições. A saber: “fundamentos conceituais” (UFSC), “apresentação” (UFPR) e “introdução” (UFRGS). A seguir, analisamos os discursos presentes nesses documentos.

4. Analisando os PPPs

Para reflexão acerca da construção dos PPPs dessas três universidades federais brasileiras, tomamos em conta alguns elementos estruturantes tais como: o aporte teórico ao qual se filiam e a justificativa que fundamenta a criação dos cursos, pois:

Construir um projeto político-pedagógico significa refletir sobre os cursos e, principalmente, sobre o tipo de profissional que se pretende realmente formar. Nesse sentido, é necessário explicitar o eixo epistemológico que sustenta o conteúdo acadêmico do curso, seu espaço, seu tempo, suas ementas e suas bibliografias. (VEIGA, 2004, p. 42)

Como cada universidade tem autonomia e flexibilidade na elaboração de seus PPPs, nem sempre encontramos exatamente os mesmos elementos nos mesmos espaços, assim, buscamos analisar o aporte teórico e a justificativa em que se baseiam por serem aspectos comuns em todos os documentos e que dão sustentação/fundamentação à criação dos cursos.

a) Linha teórica que fundamenta o currículo do curso

Dos três documentos analisados, o PPP da UFSC é o que apresenta de forma mais categórica sua filiação teórica que norteará a elaboração dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Há uma grande valorização do conhecimento científico que reverbera na quantidade de horas dedicadas aos estudos linguísticos em comparação aos estudos pedagógicos, por exemplo, na grade curricular do curso.

Esta parece ser uma questão tão cara a UFSC que é o primeiro tópico abordado no PPP, precedendo o histórico da instituição e do próprio curso.

Foi a única a nomear o autor e obra que sustentam seu discurso científico, definindo e delimitando, assim, os conceitos que norteiam suas perspectivas de língua. Assinala, então, que suas noções firmam-se na perspectiva sócio-semiótica do professor M. A. K. Halliday e cita sua obra clássica “Language as social semiotic” (p. 4).

Aqui fazemos pequenos parênteses para pontuar que, segundo Meurer e Balocco (2009), as primeiras notícias no Brasil sobre a Linguística Sistemico-Funcional, baseado nas concepções de Halliday, se dão exatamente na UFSC através das atuações das professoras Rosa Konder e Carmen Rosa Caldas-Coulthard para a formação de professores de inglês como língua estrangeira na década de 1980.

Orlandi (2007, p. 95), ao expandir a noção de arquivo, expõe a reflexão de que “todo dizer se liga a uma memória”. Por meio dessa perspectiva, as articulações entre arquivos e dizeres resgatam uma memória discursiva e uma força institucional que acabam ecoando nos PPPs.

Subscrito, então, na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), o PPP da UFSC propõe quatro dimensões acerca da linguagem como: i) sistema; ii) arte; iii) conhecimento e iv) comportamento.

Embora se apresentando a partir de uma linha teórica bem definida no início do PPP -a LSF - ao tratar das quatro dimensões supracitadas, observamos a inserção de outras concepções teóricas.

Ao tratar a “linguagem como conhecimento” declara que os subsídios teóricos podem advir da “psicolinguística, psicologia, dos estudos do cérebro humano e da cognição” (p. 5), enquanto que os “subsídios teóricos para o estudo da linguagem como comportamento podem derivar da Sociolinguística, da Sociologia, da Etnometodologia, da Antropologia e da Filosofia, entre tantas outras que poderiam ser citadas” (p. 6).

O texto termina explicando que essas dimensões não podem ser estanques e, por isso, procuram ser suficientemente abrangentes no intuito de concatenar todos os diversos elementos do currículo do curso.

Diferentemente da UFSC, as outras IES não citam autores cujos trabalhos científicos norteariam seus PPPs.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A UFRGS retoma as dimensões acerca da linguagem apontadas pela UFSC, porém apenas uma delas. De acordo com o PPP da instituição são duas as dimensões inter-relacionadas que constituem a base da nova habilitação proposta para o curso. A saber: i) a linguagem como sistema e ii) a linguagem como ação social.

Desse modo, ao falar de linguagem, o PPP da UFRGS parece ter se inspirado em parte no da UFSC.

Observamos que na primeira dimensão (linguagem como sistema) há uma imagem estruturalista da língua, porém, ao mesmo tempo, há uma perspectiva pragmática, baseada no uso com a segunda dimensão apresentada (linguagem como ação social).

Segundo o PPP da UFRGS, a modalidade viso-espacial da LIBRAS beneficia uma concepção para além da codificação e decodificação de mensagens em signos linguísticos:

Assim, sobretudo em se tratando da formação de profissionais que serão especializados em uma língua que se compõe de signos na modalidade de espaço-visual, privilegiam-se os usos primordiais da linguagem na fala-em-interação, percebida, portanto, como interação corporificada e organizada no decorrer do tempo físico real. Em outras palavras, envolve os participantes **não**¹²⁴ como entidades abstratas que pertencem a grupos predeterminados, com regras para a produção de elocuições e daí ficam inertes até receberem uma mensagem de volta, mas em vez disso, são concebidos como seres humanos contidos em corpos físicos, ocupando espaço em situações sociais simultaneamente capacitadoras e limitadoras. (p. 8)

Curioso observar que segundo o PPP, parece que a característica das línguas de sinais (por serem visuais-espaciais) propicia um distanciamento de uma visão de comunicação linear estabelecida entre um emissor–mensagem–receptor, que não contemplam o processo interativo dos sujeitos e tampouco os atores desse processo. Como se sua particularidade beneficiasse uma concepção dialógica da linguagem e não como uma perspectiva de linguagem de caráter mecanicista e simplificação excessiva passível tanto nas línguas orais quanto nas de sinais, a partir da adoção epistemológica a qual se inscrevem os sujeitos.

A UFPR tampouco cita autores em sua filiação teórica. Contudo, esclarece que busca oportunizar uma formação na perspectiva socioantropológica e que as ciências humanas (Antropologia, Filosofia, Linguís-

¹²⁴ Grifo do autor.

tica, Psicologia, Pedagogia...) constituirão o aporte epistemológico do curso (p. 40).

Na perspectiva ideológica, o curso apreende a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como a materialização de um produto cultural das comunidades surdas, ao longo de séculos, que deve ser apreendida como fenômeno político, histórico, cultural e linguístico, em detrimento da visão clínico-terapêutica que trata as produções linguísticas das pessoas surdas no campo da patologia da linguagem. (p. 40)

Embora em todos os documentos haja menções aos processos de exclusão pelo qual passaram/passam os surdos, observamos que o PPP da UFSC traz o discurso da ciência, do conhecimento acadêmico fundamentado nos estudos linguísticos aos quais se filia, enquanto que na UFPR, para além do discurso científico, há também um engajamento político que se volta para a questão da diversidade, das línguas minoritárias e a garantia de seus direitos linguísticos.

Ao longo de todo o documento, repercutem as divisões, as tensões acerca das concepções clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas sobre a surdez que implicarão nas condições de produção da institucionalização da LIBRAS nessa universidade. Retoma-se um horizonte de retrospectção que fundamentou a educação dos surdos por décadas (o oralismo) do qual, dentro de um horizonte de projeção, pretende-se rechaçá-lo a favor do discurso da diferença cultural e linguística. Dessa maneira, esse discurso fundador da LIBRAS no meio acadêmico nessa IES, volta-se para o passado, refutando-o para legitimar uma nova prática contemporânea.

Segundo Nunes (2008), é nessa prática que vemos constituírem-se diferentes horizontes de retrospectção, que relacionam o saber linguístico a certas temporalidades, pois:

[...] não se pode abordar a questão da história das ciências sem estudar a estrutura dos horizontes de retrospectção e o modo como os domínios de objetos são afetados pela temporalidade. Deparamo-nos aí com os chamados “modos de historicização”, ou seja, modos de os objetos estarem na “história real”. (AUROUX, 2006, p. 110 *apud* NUNES, 2008, p. 85)

Ainda de acordo com Nunes (2008), os trabalhos com horizontes de retrospectção explicitam organizações específicas da temporalidade, a fim de “retomar objetos deixados de lado, de transformá-los ou substituí-los, no jogo entre memória e esquecimento” (p. 85).

Dessa maneira, há diferentes discursos dando sustentação às apresentações dos três PPPs.

b) Justificativa do curso

Ao apresentar as justificativas para a abertura do curso de Letras/LIBRAS, observamos que as três universidades apresentam três argumentos em comum: i) políticas públicas de inclusão; ii) dados do IBGE e iii) resultados do Exame Nacional de Certificação e Proficiência em Língua Brasileira de Sinais e de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (ProLIBRAS).

i. Políticas públicas de inclusão

Ao apresentar as justificativas para a abertura do curso de Letras/LIBRAS na modalidade presencial, a UFSC afirma que se trata de uma proposição a fim de atender às demandas impostas pela inclusão dos surdos. Convoca, então, fatores de natureza legal para embasar essa prerrogativa: o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de LIBRAS 10.436/02, bem como a Lei de Acessibilidade 5.296/04.

A UFPR também aponta as mesmas Leis e Decretos em sua justificativa, além de trazer a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Além de toda a natureza legal apresentada, a UFPR marca a voz e o anseio dos surdos no documento, ao trazer a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), seus movimentos e lutas que culminaram em conquistas políticas para a comunidade surda:

Apoiada na determinação legal e em documentos internacionais a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), entidade “de” e “para” os surdos brasileiros, que representa todas as associações de surdos brasileiros e escolas de surdos filiadas, a implantação e implementação de uma política pública efetivamente direcionada aos surdos brasileiros em geral e, em específico, àqueles que têm a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua. Durante todo o ano de 2011, o **Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda**, esteve mobilizado na luta por **Escolas Bilíngues para Surdos (LIBRAS e Português-Escrito)**¹²⁵, nos termos do que determina a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de LIBRAS e o Decreto 5.626/2005. (p. 35)

É interessante pontuar como a instituição traz de forma tão pujante ao longo de todo seu PPP, como já citamos em outra oportunidade, um discurso engajado politicamente em questões de línguas e culturas de

¹²⁵ Grifos do autor.

minorias. E assim, dá voz a essa minoria por meio da federação que a representa, “uma entidade ‘de’ e ‘para’ surdos”. Para além da voz da federação e das leis que apresentam o desejo dessa população, os surdos ganham destaque no documento da instituição que inaugura o curso de Letras/LIBRAS por meio de elementos tipográficos como o uso do negrito, letras maiúsculas e o uso de aspas que marcam (também no papel) a participação desses sujeitos nesse processo.

Outro aspecto a ser observado é a qual surdo se direciona essa política pública defendida no trecho supracitado que é “efetivamente direcionada aos surdos brasileiros em geral e, em específico, àqueles que têm a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua”, diferentemente marcado no PPP da UFRGS que também “visa-se oportunizar àqueles que apresentam dificuldade de audição a continuidade de sua formação por meio de ingresso em Curso Superior” (p. 5).

Claro, que precisamos considerar que os cursos são de natureza distinta – licenciatura e bacharelado –, mas é curioso observar que a diversidade na surdez (surdos oralizados e surdos usuários de língua de sinais) não aparece comumente nos PPPs. Inclusive no PPP da UFSC mostra-se uma divisão muito demarcada no qual o curso de licenciaturas volta-se para os surdos e o de bacharelado para os ouvintes.

Retomando as justificativas apresentadas pelas IES, as políticas públicas educacionais de inclusão demandam professores bilíngues, professores de línguas de sinais e intérpretes que possam atuar na educação de surdos, o que atende tanto aos cursos de licenciatura e bacharelado e, provavelmente, por isso é utilizado como justificativa pelas três instituições.

A UFRGS, para além do que já foi apresentado na ordem do jurídico e das leis, faz um breve levantamento feito nas escolas de surdos do Estado. Assim, são listadas as escolas de surdos existentes no ensino médio e fundamental e é pontuado o fechamento nos últimos anos de algumas escolas de surdos devido às políticas de promoção da educação inclusiva e que o atendimento às crianças surdas nesses contextos tem deixado a desejar pela falta de profissionais qualificados.

Apesar de utilizar esse dado para argumentar a necessidade de formação de profissionais qualificados para atender essa demanda, a UFRGS usa como justificativa a falta de educação adequada para surdos, mas propõe uma habilitação em bacharelado e não em licenciatura: “[...] no ambiente que maximiza o desenvolvimento acadêmico e social e em-

pregando professores que são qualificados em língua de sinais” (p. 6) e “Deve-se destacar que um dos principais problemas nas escolas regulares que incluem o aluno surdo é a falta de professores suficientemente preparados[...]” (p.7). Aparentemente, um certo paradoxo.

Contudo, o PPP traz aspectos da educação bilíngue, mas a questão da educação inclusiva, que depende da presença do intérprete, é que atende mais especificamente ao curso de bacharelado.

Enfim, ao citarem as políticas públicas educacionais de inclusão, as IES revelam uma grande demanda de profissionais para atuar no âmbito educacional e em diversos contextos sociais. Para tratar desse mercado de trabalho em expansão, recorrem a dados estatísticos como vemos a seguir.

ii. Dados do IBGE

Para justificar a demanda do mercado de trabalho, as três instituições recorrem aos dados extraídos do Censo Demográfico do IBGE/2000 e INEP/2005 para contabilizar a população surda no Brasil e sua inserção (ou não) nos sistema de ensino brasileiro. Esses dados haviam sido utilizados na época para verificar a viabilidade da criação de novos polos de cursos EaD.

Compara-se o número de surdos nas universidades com o número de ouvintes e compara-se também o número de surdos que ingressaram no ensino superior após a Lei de LIBRAS (Lei 10.436) em 2002, mostrando um vertiginoso aumento. Tais resultados são utilizados a fim de comprovarem a necessidade da abertura do curso, pois é urgente observar a “função social da universidade em promover ações de acesso à democratização de ensino a grupos políticos minoritários historicamente excluídos do sistema de ensino, como é o caso das pessoas surdas”. (UFPR, p. 37 e 38)

Com exceção da UFPR, a partir da visão macro, volta-se para a visão local referente aos dados em Santa Catarina (UFSC) e Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim como anteriormente, a população surda é quantificada nesses Estados, bem como sua situação escolar.

Como também se tratam de dados estatísticos, seguiremos com os resultados do ProLIBRAS apresentados nos PPPs para prosseguir com nossa análise.

iii. Resultados do ProLIBRAS

Outro dado estatístico utilizado para analisar a demanda no mercado de trabalho provém do Exame Nacional de Certificação e Proficiência em Língua Brasileira de Sinais e de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (ProLIBRAS).

Os dados contidos nos relatórios desses exames apresentam o número de inscrições e aprovações em todo o Brasil.

A UFSC apresenta os números dos anos de 2006-2008 destacando a quantidade de inscritos e de aprovados no exame, esse último quase sempre muito inferior ao primeiro. Como nos dados do IBGE, parte-se dos números a nível nacional para depois, estadual.

Tanto a grande quantidade de inscritos quanto a de reprovados é utilizada para justificar a instituição de uma demanda e necessidade de profissionais que buscam por uma formação qualificada, além das políticas públicas de inclusão que vão corroborar com essa questão.

A UFPR, assim como a UFSC, menciona os mesmos resultados de 2006-2008 e, em seguida, dá um maior destaque aos dados do então, último exame em 2012, por meio de tabelas e percentuais. Ademais, utiliza como argumento para a abertura do curso de graduação, a classificação do Paraná a partir de seu desempenho nas últimas edições do ProLIBRAS.

O Estado do Paraná sempre ocupa posição privilegiada no ranking das inscrições para o exame em nível nacional, apresentando, por anos consecutivos, a terceira ou quarta posição em número de inscritos, comparativamente ao total. Isso aponta a demanda de potenciais candidatos para o curso de graduação em Letras/LIBRAS ora proposto (p. 37).

Interessante observar que as três universidades trazem números do IBGE sobre a quantidade de surdos em seus respectivos estados para justificar a necessidade da criação do curso de Letras/LIBRAS, bem como os percentuais de inscritos e aprovados no ProLIBRAS.

Assim, verifica-se o discurso estatístico (matemático, lógico, científico), que serve, entre outros, aos fins de controle social, sendo apresentado para legitimar a emergência disciplinar do curso de LIBRAS.

Cria-se uma demanda externa (IBGE, atendimento às escolas de surdos e/ou inclusivas, a falta de profissionais, etc.) para criar uma nova habilitação (demanda interna). Dessa maneira, se “reforça a ideia cartesi-

ana, lógica e objetiva da ciência” (MIGUEL, 2009, p. 6) que corrobora com a construção de legitimação científica e status linguístico a uma área do saber por décadas desconsiderada no meio acadêmico.

Dessa maneira, trazendo a noção de um discurso imparcial e modernizador por meio da verdade estatisticamente relatada e desvendada (MIGUEL, 2009, p. 6), sustentada em bases científicas (mensuráveis quantitativamente), se legitima a institucionalização da emergência disciplinar.

Observamos que, embora a UFRGS também acrescente os relatórios estatísticos da sexta edição do proLIBRAS (2013) em suas justificativas (p.6), há apenas uma breve explicação do que se trata o exame, sem a apresentação de qualquer dado/resultado da respectiva edição mencionada.

A UFSC também fundamenta a abertura do curso presencial de Letras/LIBRAS através de um discurso de autoridade institucional nesse campo do saber. A instituição resgata sua experiência e condição pioneira de ofertar o primeiro curso na modalidade EaD a vários estados brasileiros, assim como ter sido convidada pelo INEP e a secretaria de Educação Especial para a realização do Exame de Proficiência em Língua de Sinais, o ProLIBRAS. Além disso, o Programa de Pós Graduação em Linguística (CCE) que desenvolve pesquisas que, segundo o PPP, consolidam a UFSC enquanto centro de referência em relação à LIBRAS. E projetam outros programas que estariam abarcando pesquisas nessa temática, tais como: o Programa de Pós-Graduação em Tradução (CCE), o Programa de Pós-Graduação em Educação (CED) e o Programa de Pós-Graduação em Literatura (CCE).

A UFPR também utiliza a UFSC e seus pesquisadores como argumentos de autoridade ao trazer como proposta um curso que seja voltado para surdos:

Segundo Ronice Quadros, pesquisadora da área e coordenadora do projeto da UFSC (QUADROS, STUMPF, 2009), o curso de Letras LIBRAS foi construído na perspectiva de formar professores de Língua de Sinais, prioritariamente surdos, invertendo a lógica das relações sociais em que os sujeitos surdos são narrados como deficientes da linguagem e da audição, em direção ao reconhecimento de sua condição bilíngue, na qual a graduação constitui um dos eixos da política linguística. Assim, seu projeto-pedagógico busca tornar central o conhecimento na Língua de Sinais, bem como, captar as formas de ensinar e aprender voltadas às experiências visuais dos surdos. (p. 34)

A fim de validar a justificativa do curso (seja por sua criação ou pelo seu público-alvo), a UFPR traz a UFSC como argumento de autoridade.

5. *Tecendo (in)conclusões*

Para esse trabalho, pensamos como se daria a construção de uma territorialidade disciplinar apresentada nas práticas documentais como os primeiros PPPs dos cursos de Letras/LIBRAS das universidades federais da região sul brasileira. Para isso, nos filiamos a HIL, segundo Auroux (1989; 2008; 2014) e Orlandi (2001; 2007; 2010).

A partir da análise dos primeiros PPPs dessas IES, buscamos verificar como a LIBRAS é institucionalizada, como se produz uma historicização dessa área do saber.

Identificamos que a construção de uma territorialidade disciplinar se dá a partir da convocação da legislação para legitimar e justificar a abertura dos cursos de Letras/LIBRAS. Há um discurso da norma jurídica que sustenta o dizer da apresentação nesses documentos, bem como o discurso estatístico que quantifica e comprova a necessidade da institucionalização da LIBRAS no meio acadêmico.

Guimarães (2004) mostra em suas pesquisas como diferentes percursos históricos e institucionais levaram a linguística a se desenhar diferentemente em universidades brasileiras. Acreditamos que esse seja uma pequena colaboração para pensarmos o mesmo processo com a língua de sinais brasileira nas diferentes IES.

Obviamente, não findamos aqui as possibilidades de análise cujo material nos debruçamos nesse artigo, ele é apenas um pequeno capítulo de uma memória em processo de institucionalização.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. *Histoire dès idées linguistiques*. Tomo I. Paris: Pierre Mardaga, 1989.

_____. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Trad. DE Mariângela Peccioli Gali Joanilho. Campinas-SP: Editora RG, 2008.

_____. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

BRASIL, *Lei Federal 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/2002/110436.htm>. Acesso em 10/07/2019

_____. *Decreto 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/Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 10/7/2019

_____. *Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: SDH/PR – SNPD, 2014.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Muller de. BARBOSA, He-loiza. Formação de professores de letras-LIBRAS: construindo o currículo. In: *Revista e-Curriculum*, PUCSP-SP, v.4, n.2, junho, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230/2148>. Acesso em: 10/07/2019.

FREITAS, Angela M. R. (org.). *Referências para construção de projetos pedagógicos nos Cursos de graduação da UERJ – RJ*, 2002. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/projetopol%C3%ADticopedag%C3%B3gico.html>. Acesso em 31/3/2019.

GUIMARÃES, E. *História da Semântica. Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. A linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. A linguística sistêmico funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: *Anais do SILEL*, 2009. V1, EDUFU.

MIGUEL, Nadya Maria Deps. O IBGE e Teixeira de Freitas: discurso. In: *V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Bahia, 2009, p. 1-8. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19140.pdf>. Acesso em 31/7/2019.

NUNES, José Horta. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. In: *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 81-100, 2008.

ORLANDI, Eni P. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

_____. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007[1992].

_____. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2010.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras LIBRAS EaD. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). *Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 9-35

SILVA, Nilce Maria. Uma leitura dos prefácios de obras dicionarísticas da língua brasileira de sinais. In: DA MOTTA, Ana Luiza Artiaga R.; MACEDO-KARIM, Jocineide; BRESSANIN, Joelma Aparecida; ZATTAR, Neuza; KARIM, Taisir Mahmudo (Org.). *Acontecimento de linguagem: espaços de significação*. Campinas: Pontes e UNEMAT, 2013. p. 77-95

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

**TRANSFERÊNCIA CULTURAL DA LÍNGUA DE PORTUGAL:
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO LATIM AO PORTUGUÊS
FALADO NO BRASIL NO CONTEXTO ATUAL**

Cleber Nogueira Aleluia de Souza (UNEB)
clsnogueira@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma abordagem da história da língua portuguesa, analisando as interferências de Portugal sobre o português falado no Brasil. Para tanto, analisamos as raízes da língua e o contexto histórico que deram origem ao português: as línguas pré-românicas, o latim e o tupi, transcorrendo todo um período até alcançar o momento em que Portugal coloniza as terras brasileiras e impõe a sua língua. Pontuamos as especificidades do português falado no Brasil dentro do contexto da atualidade, suas particularidades, e em que nível ele mantém em seu léxico, características do latim. Por fim, pontuamos as interferências sofridas por ele em decorrência de outras línguas e qual a disposição de se tornar mais dinâmico com o intercâmbio sócio-cultural dada a facilidade de comunicação em nível mundial.

Palavras-chave:

Portugal. Língua. Português Brasileiro. Transferência Cultural.

1. Introdução

A concepção de uma língua está diretamente ligada ao seu contexto histórico, cultural e social. Assim, a evolução e a mudança de uma língua ocorrem através do tempo, levando em consideração fatores que estão inseridos dentro de normas da gramática tradicional, podendo ser compreendido através de estudos, ou ainda fatores extralinguísticos ou sócio-históricos.

Nesse sentido, de acordo com Assis (2015) é possível estudar a história de uma língua paralelamente compreendendo as relações estabelecidas entre ela e a comunidade que a utiliza, ao longo da história dessa comunidade. Historicamente, a língua pode ser estudada dentro de duas perspectivas: história externa – abrangendo acontecimentos políticos, sociais e culturais, que necessariamente repercutem na língua e a história interna, que descreve a sua evolução fonética, morfológica, sintática e semântica.

No processo de formação, a língua sofre interferências de diversas outras línguas. Uma vez tendo solidez e sendo considerada estabilizada, ainda assim, um determinado idioma está em constante processo de transformações, mesmo que de forma menos acentuada, visto que a lí-

gua é um fenômeno mutável. Para chegar a seu estado atual, a língua portuguesa passou por fortes influências de diversos países. Assim, não podemos considerá-la como língua pura, pois, nela encontramos características de outros idiomas.

Neste trabalho, temos o intuito de instituir as raízes que deram origem a língua portuguesa, caracterizando as suas principais influências, considerando a origem da língua. Para tanto, levaremos em considerações os contextos sócio-históricos e culturais na sua trajetória até o ponto que ela foi trazida para o Brasil pelos portugueses com toda sua tradição e costume, e, assim, implantada como língua mãe.

Este estudo tem ainda por objetivo ressaltar a língua atual falada no Brasil, a partir das interferências sofridas, fazendo uma abordagem de sua característica peculiar, que muitas vezes pouco se parece com o português falado em Portugal. Apontaremos as principais mudanças ocorridas: fatores ligados aos empréstimos linguísticos; estrangeirismos e outras características que fazem do português falado no Brasil, uma língua extremamente viva.

2. *Contexto histórico da língua portuguesa*

Pertencente à família das línguas românicas e derivada do latim vulgar que foi introduzido no oeste da Península Ibérica há cerca de dois mil anos, o português teve origem no norte de Portugal. Resultando da língua dos povos ibéricos, o português tem sua essência céltica lusitana. Durante o período de 409 a 711 D.C., alguns povos de origem germânica instalam-se na Península Ibérica. O efeito das migrações na língua falada das populações não é uniforme, gerando um processo de diferenciação regional. No período que vai do século IX, com o surgimento dos primeiros documentos latino-portugueses ao século XI, considerado uma época de transição, alguns termos portugueses aparecem nos textos em latim, mas o português, ou galego-português, é essencialmente apenas falado na Lusitânia.

Por muito tempo, a Península Ibérica não era habitada por romanos e sim por iberos. Por volta do século V a.C., a Península Ibérica foi invadida pelos Celtas, que por sua vez, estabeleceram uma relação tal que se miscigenaram, dando origem a uma nova etnia chamada celtibera. Depois disso, surgiram os fenícios que comercializavam com os iberos, os gregos e os cartagineses. Nesse período, os celtiberos recorrem aos romanos, a fim de obter apoio contra os cartagineses. No século III a.C.,

os romanos invadiram a Península Ibérica e expulsaram os cartagineses. No século II a.C., os romanos tomaram a península, tornando-se uma península militar e cultural, além de linguística.

A língua falada na Península Ibérica não era mais o latim, mas uma versão popular chamada latim-vulgar. O latim vulgar terá uma grande importância, pois é ele que irá originar mais diretamente a língua portuguesa no território português. No início do século V a Península Ibérica foi invadida pelos povos germânicos e o império romano começa a se desmoronar, porém ainda havia traços da cultura romana na região. O latim vulgar, falado na Lusitânia no século V d.C., quando entrou na península foi miscigenado pela língua existente naquela região, a língua dos ibéricos e a língua dos germanos. Dessa miscelânea linguística, deu-se origem a várias línguas românicas, dentre elas temos: o catalão, o castelhano que se tornou a língua da Espanha, e a língua portuguesa.

Mapa das línguas pré-romanas da Península Ibérica



Fonte: Davius – URL: http://www.oocities.com/linguaeimperii/Hispanic/hispanic_es.html.
Domínio público: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=685900>

Até 1143, Portugal partilhou muito de sua história com a Espanha, porém, num período relativamente curto, surgiram na Península Ibérica três línguas literárias independentes, contudo com muitas semelhanças entre si. São elas: o português, o catalão e o espanhol.

Por muito tempo, acreditou-se que os mais antigos textos em galego-português eram datados do final do século XII. Entretanto, através de recentes estudos, ficou comprovado que a data mostrava-se equivocada, tendo sido, portanto, no início do século XIII que esses textos surgiram.

Teyssier, 1994, destaca que os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII. Naquela época, segundo autor, “o português não se distingue do galego, falado na província (hoje espanhola) da Galícia. Essa língua comum – o galego português ou galaico-português – é a forma que toma o latim no ângulo noroeste da Península Ibérica”, (TEYSSIER, 1994, p. 06).

A respeito desses primeiros textos, Teyssier, 1994, esclarece que:

Acreditou-se muito tempo que dois documentos provenientes do Mosteiro de Vairão – o Auto de Partilhas e o Testamento de Elvira Sanchez, datados respectivamente de 1192 e 1193 – constituíssem os mais antigos textos escritos em galego-português [...]. A questão foi recentemente examinada pelo Pe. Avelino de Jesus da Costa no artigo “Os mais antigos documentos escritos em português; revisão de um problema histórico linguístico”, in Revista de Historia, XVII, 1979, pp. 263-340. Segundo o autor, o texto primitivo destes dois documentos, redigidos respectivamente em 1192 e 1193, era em latim e as versões galego-portuguesas que nos chegaram são traduções efetuadas uma centena de anos mais tarde, no fim do século XIII. Eliminados, assim, estes dois documentos, os mais antigos textos escritos em galego-português passam a ser, dentro do estado atual dos nossos conhecimentos, a Notícia de Torto (1214-1216), proveniente do mesmo Mosteiro de Vairão, e o Testamento de D. Afonso II, datado com segurança de 1214. (TEYSSIER, 1994, p. 81-2)

Mostraremos a seguir, o documento citado, e a sua respectiva versão para o português atual.

O Testamento do D. Afonso II – português arcaico (trecho, datado de 1214):

“En o nome de Deus. Eu rei don Afonso pela gracia de Deus rei de Portugal. seendo sano e saluo. temete o dia de mia morte. a saude de mia alma. e a proe de mia molier raina dona Orraca. e de meus filios. e de meus uassalos. e de todo meu reino fiz mia mada per que de pos mia morte. miamolier e meus filios e meu reino. e meus uassalos. e todas aquelas cousas que Deus mi deu en poder. stenen paz e enfolgacia. Primeiramente mado que meu filio infante don Sancho que ei da raina dona Orraca agia meu reino entregamente e en paz. e ssi este for morto sem semmel: o maior filio que ouuer da raina dona Orraca: agia o reino entregamente e en paz. e ssi filio barõ nõ ouermos: a maior filia que ouermos: agia o. e ssi no tẽpo de mia morte meu filio ou mia filia que deũer a reinar nõ ouer reuora: segia en poder rarainasa madre e meu reino segia en poder da raina e de meus uassalos ata quando agia reuora. e ssi eu for morto: rogo ao apostooligo, come padre e senior e beigio a terra ante seus pẽes que el receba em sacomẽda. e so seu difindemẽto a raina e meus filios. e o reino. e ssi eu e a raina formos mortos: rogoli e pregoli que os meus filios e o reino segia em as comẽda.” (Disponível em: <http://faseshistoricasdalp.wordpress.com/category/ellen/portugues-arcaico/>)

O Testamento do D. Afonso II – português moderno (trecho, datado de 1214):

“Em nome de Deus. Eu, rei D. Afonso, pela graça de Deus, rei de Portugal estando são e salvo, temendo o dia da minha morte, para a salvação da minha alma e para proveito de minha mulher D. Orraca e de meus filhos e de meus vassalos e de todo o meu reino, fiz meu testamento para que depois de minha morte, minha mulher e meus filhos e meu reino e meus vassalos e todas aquelas coisas que Deus me deu para governar estejam em paz e em tranquilidade. Primeiramente mando que o um filho, infante D. Sancho, que tenho da Rainha D. Orraca assumo o meu reino inteiramente e em paz. E se este morrer sem deixar descendentes, o filho mais velho que houver da rainha D. Orraca tenha o meu reino inteiramente e em paz. E se não tivermos filho homem, a filha mais velha que tivermos, assumo o reino. E se no tempo da minha morte, meu filho ou minha filha que deve reinar não tiver idade, esteja o reino em poder da rainha, sua mãe. E meu reino siga em poder da rainha e de meus vassalos até quando cheguem à idade. E se eu morrer, rogo ao Papa, como padre e senhor e beijo a terra ante seus pés para que ele receba sob sua guarda e sob sua proteção a rainha e meus filhos e meu reino. E se eu e a rainha morrermos, rogo e peço que meus filhos e o reino sigam sob sua proteção.” Ano de 1214. (Disponível em: <http://www.livros-digitais.com/artigos/2013/testamento-de-afonso-II/>)

O texto original apresenta a sua escrita com uma característica bem diferente da versão atualizada, mostrada posteriormente. Do português arcaico é possível entender muito pouco. Isso mostra que foi percorrido um processo de evolução muito grande e contínua, onde houve acréscimo e perdas no léxico da língua, para que então pudéssemos chegar ao português que falamos hoje.

3. Processo de transformação da língua: do latim ao português

A língua portuguesa é uma extensão do latim, que por sua vez dura como língua universal, cultural, científica e filosófica até o século XVI. A partir desse período, a língua começa a cair e outras línguas passam então a firma-se, a exemplo do inglês com Shakespeare, o português com Camões, o espanhol com Cervantes. A partir de então, o latim começa a perder, pouco a pouco a sua universalidade, no entanto segue com grande importância nas áreas médica, jurídica e principalmente filosófica até o século XX.

O latim, inicialmente utilizado em Roma, como ferramenta voltada para área literária, criando dois canais de comunicação, nas vertentes: clássica e o vulgar. Não se tratava de línguas distintas, mas eram variantes utilizadas com propósitos diferentes.

Costa e Fernandes, 2014, sintetizam essa diferença da seguinte forma:

Contemporaneamente, podemos dizer que o Clássico era a variante de prestígio, usada pela elite, estudiosos e escritores importantes e que o Vulgar era a variante popular usado pela grande massa que não possuía escolarização e bens. As duas modalidades do Latim eram denominadas pelos romanos respectivamente como: *sermourbanus* e *sermovulgaris*. (COSTA E FERNANDES, 2014, p. 03)

Sobre essa diferença e características de cada variante do Latim, Coutinho, 1976, faz seguinte afirmação:

Diz-se Latim Clássico a língua escrita, cuja imagem está perfeitamente configurada nas obras dos escritores latinos. Caracteriza-se pelo apuro do vocabulário, pela correção gramatical, pela elegância do estilo, numa palavra, por aquilo que Cícero chamava, com propriedade, a *urbanitas*. Era uma língua artificial, rígida, mota. Por isso mesmo que não refletia a vida trepidante e mudável do povo, pôde permanecer, por tanto tempo, mais ou menos estável. Chama-se Latim Vulgar o Latim falado pelas classes inferiores da sociedade romana, inicialmente e depois de todo o Império Romano. Nestas classes estava compreendida a imensa multidão das pessoas incultas que eram de todo indiferentes às criações do espírito, que não tinham preocupações artísticas e literárias, que encaravam a vida pelo lado prático, objetivamente. (COUTINHO, 1976, p. 29-30)

Embora considerada uma língua morta por não ser falada por nenhum povo, essa morte pode ser considerada relativa, uma vez que está presente em muitas línguas, bem como no vocabulário habitual do português. Para os biólogos, por exemplo, o latim é um código linguístico universal, pois é fazendo seu uso que eles se comunicam ao redor do mundo, através do nome científico dos animais. Diversas outras áreas de estudo se deparam com o latim. Além dos exemplos já citados anteriormente, o latim também pode ser facilmente encontrado na Sociologia, na Literatura, na Arquitetura, na Religião, dentre outros segmentos.

Diversos fatores fizeram com que ocorresse uma mudança de forma gradual até que pudéssemos chegar às características que marcam a língua portuguesa. Substratos linguísticos, fatores históricos, sociais, políticos e culturais podem ser considerados condições que influenciaram nessa mudança.

Coutinho (1984) destaca mudanças sofridas na transição do latim para o português. Dentre essas mudanças, podemos destacar as mudanças morfológicas, quando tratamos da estrutura da palavra; transformações sintáticas, estabelecendo relações entre as palavras nas orações e as orações nos períodos; alterações semânticas que diz respeito à utilização das palavras e a funcionalidade que é dada aos termos e como isso evolui com o tempo; transformações lexicais, analisando a composição do léxi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

co e sua história, levando em consideração empréstimos linguísticos de outros idiomas.

Apresentaremos a seguir um quadro com a evolução do latim clássico e a sua respectiva grafia no português atual.

Latim Clássico	Correspondente
Ficum	Figo
Sĭtim	Sede
Rēte	Rede
Tĕrra	Terra
Lātus	Lado
Amātum	Amado
Pōrta	Porta
Amōrem	Amor
Būcca	Boca
Pūrum	Puro

Fonte: Teyssier, 1994.

Segundo Teyssier (1994), Jerónimo Cardoso, redigiu os primeiros dicionários em Latim-Português e Português-Latim, em 1551, 1562, 1563, 1569-1570, sendo ele, o primeiro lexicógrafo. Outros dicionários surgem mais tarde como o de Agostinho Barbosa em 1611, Bento Pereira em 1634 e 1647, dentre outros nomes como D. Rafael Bluteau de 1712 a 1727, até que por fim, surge o Dicionário da Língua Portuguesa, de Antônio de Morais Silva em 1789, tendo sido reeditado e aumentado diversas vezes. Foi republicada a sua 10ª edição, em 12 volumes entre 1949 a 1959, podendo ser considerado o antepassado de todos os dicionários modernos da língua.

4. O caminho percorrido do português de Portugal ao português brasileiro

A língua portuguesa é a quinta mais falada no mundo e a terceira do mundo ocidental, superada pelo inglês e pelo castelhano. Atualmente, aproximadamente 250 milhões de pessoas no mundo falam português e, dada as suas dimensões, o Brasil é responsável por cerca de 80% desse total.

O português é instituído como língua oficial em Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe. Diante da grandiosidade da língua, em países do MERCOSUL é obrigatório o ensino do português como disciplina esco-

lar. Existem ainda lugares que utilizam a língua de forma não oficial, assim o idioma é falado por uma restrita parcela da população, são eles: Macau e Goa (um estado da Índia).

Mapa de países que têm o português como língua oficial:



Fonte: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/uma-academia-das-academias-lusofonas-para-a-lingua-portuguesa/3084>.

Sobre a magnitude territorial do Brasil, conseqüentemente o número de falantes de língua portuguesa, Teyssier, 1994, faz a seguinte declaração:

Com o seu enorme território (mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados) e a sua população de 120 milhões de habitantes, o Brasil não está em proporção com Portugal (92.000 km² e 9 milhões de habitantes). A língua desse imenso país é, no entanto, o português. Essa massa de lusófonos brasileiros contribui de uma forma decisiva, na atualidade, para fazer do português uma língua de importância internacional. (TEYSSIER, 1994, p. 62).

Embora esse percentual esteja defasado, visto que se trata de dados de mais de duas décadas, ainda assim, é um número extraordinariamente superior aos demais países falantes do português.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, o censo demográfico do Brasil, tendo como data de referência 1º de julho de 2016, a população brasileira está estimada em 206.081.432 habitantes.

5. A língua portuguesa instituída língua oficial

Na época em que o D. Afonso III era rei, Portugal se torna um país cada vez mais consolidado, sendo Lisboa e Coimbra os principais centros culturais e políticos daquele país. O isolamento entre Galícia e Portugal ocorreu devido à fronteira entre os Reinos de Leão e Castela, propiciando de forma mais intensa a expulsão dos mouros em 1249 e a derrota dos castelhanos em 1385. Com essa separação, Portugal se torna independente, fixando o português como língua e fortificando a unidade nacional. (COSTA E FERNANDES, 2014).

É em 1290 que D. Denis estabelece o português como língua oficial daquela nação.

Levou tempo para que se tomasse consciência do Português como uma nova língua. Tiveram importância nesse ofício duas instituições, que agiram como centros irradiadores de cultura na Idade Média: os mosteiros, onde se levavam a cabo traduções de obras latinas, francesas e espanholas (Mosteiros de Santa Cruz e Alcobaça) e a Corte, para a qual convergiam os interesses nacionais. Escreviam ali fidalgos e trovadores, aprimorando a língua literária. (CASTILHO, 2009. p. 34)

A igreja, através de religiosos e a Corte tiveram papel fundamental como propagadores da cultura na institucionalização da língua portuguesa.

No início do século XVI, precisamente em 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral chega às costas brasileiras, tomando posse em nome do rei D. Manuel de Portugal. “A colonização portuguesa, porém, só começa em 1532, com a atribuição de quinzecapitanias hereditárias”. (TEYSSIER, 1994, p. 62).

Ainda no início do século XVI, por volta de 1532, quando os portugueses se instalam no Brasil, o país já era habitado por índios. Foram trazidos posteriormente, da África um grande número de escravos. Assim, a base da população brasileira é constituída majoritariamente por portugueses, índios e negros, “mas no que se refere à cultura, a contribuição do português foi de longe a mais importante”. (TEYSSIER, 1994, p. 62).

No período de que estamos tratando a situação linguística do Brasil pode ser assim resumida. Os “colonos” de origem portuguesa falam português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a língua geral, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramatical-

zado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum. (TEYSSIER, 1994, p. 62)

Muitos povos indígenas conservaram os seus idiomas particulares, mantendo a sua tradição linguística, caracterizadas como línguas herméticas ou travadas.

A língua tupi era utilizada com o intuito de promover a comunicação desde os índios de diferentes tribos até entre os índios e os portugueses. A língua portuguesa, entretanto era utilizada pelos portugueses com determinados fins de produções documentais. Durante muito tempo, o tupi e a língua portuguesa estiveram pareadas como língua de comunicação.

Segundo Silva Neto (1963 *apud* Teyssier, 1994), nas palavras do Pe. Antônio Vieira,

As famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticam e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola. (SILVA NETO, 1963).

O primeiro dicionário conhecido da língua Tupi foi escrito pelo padre José de Anchieta e publicado em 1595, com o nome de “Arte de Gramática da Língua Mais Falada na Costa do Brasil”.



Fonte: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or812098/or812098.html#page/41/mode/1up.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A língua logo cai em decadência por volta da segunda metade do século XVIII, decorrente a chegada de numerosos imigrantes portugueses que eram seduzidos pela descoberta de minas de ouro e diamante.

Em 1757, foi criado pelo Marquês de Pombal o Diretório com decisões que se restringiam apenas ao Pará e Maranhão. É estendido para todo território brasileiro em 1758, no qual se pretendia proibir o uso das línguas gerais na colônia, sendo obrigatório o uso oficialmente da língua portuguesa. Em 1759 os jesuítas, principais protetores da língua geral são expulsos da colônia. Pouco tempo mais tarde, os portugueses eliminariam definitivamente essa última língua, restando dela apenas um determinado número de palavras no português local. É também no decorrer do século XVIII que se documentam as primeiras alusões aos traços específicos que caracterizam o português falado no Brasil. D. Jerônimo Contador de Argote fala dos dialetos ultramarinos “como Índia, Brasil, etc.”, que, segundo ele, se particularizam pelo uso de um certovocabulárioexótico ou arcaico. (TEYSSIER, 1994, p. 63)

Em 1816, D. João VI se torna rei, após as invasões francesas e refugia-se no Brasil. Estabelece o Rio de Janeiro como capital da monarquia de Bragança, empurra o Brasil mundo a fora e toma iniciativas que irão acelerar o progresso material e cultural brasileiros. “Em 1827, realizaram-se várias discussões em torno do ensino da língua, sugerindo que os professores ensinassem a ler e escrever usando a gramática da língua nacional” (COSTA; FERNANDES, 2014, p. 46).

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia. (SILVA NETO, 1963, p. 88-9)

Nessa época, havia um intenso esforço para que apenas a Língua Portuguesa fosse imposta como língua oficial do Brasil. A língua dentro da nação era adquirida de acordo com as características de cada região. Por este motivo notavam-se variações linguísticas em suas diferentes classes sociais.

6. O português contemporâneo no Brasil

Devido às interferências e o processo de transferência cultural que o português passou em todo o seu processo evolutivo, temos hoje no Brasil uma língua que preserva as raízes portuguesas. Porém, entende-se que devido a fatores geográficos, culturais, sociais e tantos outros, o português brasileiro se estabeleceu no país com suas características e especificidades.

A realidade, porém, e as divisões “dialetais” no Brasil são menos gráfica que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra. A dialetologia brasileira será, assim, menos horizontal que vertical. (TEYSSIER, 1994, p. 65)

Podemos entender, assim, que existem diversos níveis do português falado no Brasil. No topo da pirâmide está a língua falada por pessoas cultas, seguido da língua mais vulgar, praticada pela camada urbana gradativamente menos instruída, e por fim, os falares regionais e rurais.

Os estudos científicos a respeito desses diversos níveis de línguas ainda insuficientes. Além disso, as mudanças rápidas ligadas à urbanização e à industrialização tornam a realidade atual particularmente instável. Mas é sem dúvida nas grandes cidades que se elabora hoje, nas camadas socioculturais superiores, uma norma brasileira. (TEYSSIER, 1994, p. 65)

Segundo Teyssier (1994), a questão da língua não é, no Brasil, apenas uma controvérsia de gramáticos: é um problema nacional de alta importância. Após a Independência, muitos brasileiros pensavam ser impossível haver uma nação original, com sua cultura e com literatura própria, sem língua original.

O português brasileiro está constantemente passando por um processo de evolução e agregando características advindas de outros idiomas. Na dinâmica atual de globalização em que vivemos e na velocidade com as informações se processam, é comum e, inclusive normal, experimentar o processo denominado estrangeirismo. Entende-se por estrangeirismo o emprego de palavras, expressões e construções alheias ao idioma tomadas por empréstimos de outra língua.

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimo. A noção de estrangeirismo, contudo, confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que originou o empréstimo (GARCEZ; ZILLES, 2004, p. 15).

Contudo é muito pouco provável que esse fenômeno que permeia todas as línguas, seja suficiente para descaracterizar uma língua já consolidada, como é o caso do português falado no Brasil. Entretanto, como toda língua é dinâmica e mutável, em uma ou outra medida, sempre ha-

verá fatores que naturalmente modificarão, trazendo novas características para um determinado idioma.

7. Considerações finais

Com o advento dos linguistas e conseqüentemente, o estudo da linguística histórica, é possível resgatar a história de um determinado povo através de sua língua em suas diferentes vertentes. A partir desses estudos, podemos então compreender o processo de formação de novos povos, a relação de domínio e submissão de nações sobre outras e como a língua pode se constituir um artifício facilitador ou agravador no processo de transação e comunicação entre os povos.

Para chegar ao ponto em que se encontra atualmente, a língua portuguesa falada no Brasil passou por um longo processo de mutação, tendo as suas raízes no Latim, que por sua vez, já apresentava certa dualidade, sendo dividido em Latim Clássico e Vulgar. Nesse processo foi o Latim Vulgar que permaneceu “vivo” para então, poder dar origem ao português.

A língua portuguesa ao chegar ao Brasil, trazida pelos portugueses, ainda sofre influências de tantas outras línguas e dialetos que eram praticados aqui. Esse processo de transformação da língua foi naturalmente acontecendo com a miscigenação de outros dialetos, bem como as a inserção de contextos linguísticos diferentes. Isso fez que com os primeiros falantes, adquirissem a língua a partir de condições distintas da língua.

É importante, entretanto salientar que essa dinâmica de transição das línguas se deu num período bastante longo. Algumas línguas tidas como mortas, como é o caso do Latim, são praticadas apenas em termos específicos de determinadas áreas de estudo, não havendo mais condições de serem usadas para promover comunicação em níveis de quaisquer que sejam as relações estabelecidas.

O português no Brasil continua sofrendo pequenas alterações internas, partindo da sua própria norma culta e também sendo influenciada externamente, quando se apropria de termos que originalmente pertencem a outras línguas. Tais mudanças irão continuar ocorrendo, visto que a língua não é estática. Os falantes estão cada vez mais preparados e receptivos a essas modificações dado o avanço da tecnologia e ao intenso nível da comunicação global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Maria C. *História da língua portuguesa*. 2015.
- CASTILHO, A. Como, onde e quando nasceu a Língua Portuguesa? In: *Museu da Língua Portuguesa*. 2009. p. 06, 19, 22, 34. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em: 04 dez. 2018.
- COSTA, Natalina S. A.; FERNANDES, Patrícia D. A origem da língua portuguesa: contexto geral e brasileiro. In: *Web-Revista SOCIODIALETO*. V. 5. n. 14. Novembro, 2014.
- COUTINHO, I. L. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976. p. 29-30
- CRISTÓVÃO, Fernando. Uma Academia das Academias lusófonas para a língua portuguesa, 2014. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/uma-academia-das-academias-lusofonas-para-a-lingua-portuguesa/3084>>. Acesso em: 04. dez. 18.
- FREITAS, Eduardo. Países que falam português. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/paises-que-falam-portugues.htm>>. Acesso em: 04. dez. 18.
- Fases Históricas da Língua Portuguesa: O português arcaico: apresentação geral. Testamento de D. Afonso II. Disponível em: [<http://faseshistoricasdalp.wordpress.com/category/ellen/portugues-arcaico/>], 2013. Acesso em: 04 dez. 18.
- GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-30
- Livros Digitais. O Testamento de D. Afonso II. Disponível em: <<http://www.livros-digitais.com/artigos/2013/testamento-de-afonso-II/>>, 2013. Acesso em: 04 dez. 18.
- Mapa das línguas pré-romanas da Península Ibérica. Disponível em: <http://www.oocities.com/linguaeimperii/Hispanic/hispanic_es.html. Domínio público: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=685900>>. Acesso em: 04 dez. 18.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O dicionário do Padre José de Anchieta, 2015. Disponível em: <<http://www.dicionariotupiguarani.com.br/o-dicionario-do-padre-jose-de-anchieta/>>. Acesso em: 04 dez. 18.

PEREZ, Luana C. A. Tudo que você precisa saber sobre: estrangeirismo. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/gramatica/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-estrangeirismo.html>>. Acesso em: 04 dez. 18.

SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. MEC/INL, Rio de Janeiro, 1963, p. 55.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

**UM DIA NA VIDA DE EDUARDO COUTINHO:
TV E CINEMA EM TENSÃO¹²⁶**

Guilherme Veiga Rodrigues de Mendonça (UNIGRANRIO)

gvmendonca19@gmail.com

Anna Paula Soares Lemos (UNIGRANRIO)

anna.lemos@unigranrio.edu.br

RESUMO

O presente trabalho consiste em mapear em que termos Eduardo Coutinho faz crítica à televisão por meio do seu cinema-documentário. Para isso utilizaremos como ponto de partida o filme *Um Dia na Vida* (2010) que nos parece ser um exercício estético que coloca a própria televisão na tela do cinema, o que tende a ampliar os sentidos da crítica. A partir deste filme de 2010, estabeleceremos diálogo com os outros documentários de Coutinho, mostrando que sua estética de “verdade da filmagem” e “cinema de conversa” sempre trouxeram a crítica e a tensão com a estética de “filmagem da verdade” e “imparcialidade” dos telejornalismos televisivos.

Palavras-chave:

Cinema. Documentário. Televisão. Eduardo Coutinho.

1. Considerações iniciais

A filmografia do documentarista brasileiro Eduardo Coutinho possui características bem particulares. Seus filmes são construídos através de conversas com pessoas, em sua maioria, marginalizadas e comuns, como moradores de favelas, de lixões, camponeses e afins. Através de pequenos estímulos durante o diálogo, e da sua postura em não procurar afirmar nenhuma ideia pré-concebida com o filme, mas sim de escutar o que seus personagens têm a dizer sobre determinado tema, o diretor consegue fazer com que seus entrevistados falem espontaneamente diante da câmera, permitindo que eles tenham a liberdade de se expressar.

As entrevistas, ao estilo de conversas, possuem vitalidade e espontaneidade. Características que ajudam Coutinho a falar dos marginalizados sem a necessidade de encaixá-los em conceitos pré-determinados. Ele, assim, utiliza-se de um pré-roteiro com perguntas abertas e permite que o campo de filmagem e pesquisa o surpreenda com as respostas que tem. Nesta medida o que interessará será a “verdade da filmagem” e não uma “filmagem da verdade”.

¹²⁶ Os autores agradecem à Funadesp pelo incentivo fornecido.

Contudo, o filme “Um dia na vida” rompe radicalmente com o “Cinema de Conversa” que tornou o documentário de Coutinho algo tão reverenciado e estudado por teóricos e críticos de cinema e parece estabelecer um exercício crítico à televisão, lugar onde ele trabalhou e por conta de suas críticas ao formato asséptico e superficial de sua produção, resolveu sair para novos voos no documentário cinematográfico.

2. Eduardo Coutinho em o Globo Repórter

Para melhor entendermos a relação de Eduardo Coutinho com a televisão, é necessário voltar para o início de sua carreira como documentarista, nos anos 70, quando passou a integrar a equipe do *Globo Repórter*. Apesar de pertencer a Rede Globo, o programa conseguia produzir matérias que fugiam do padrão da emissora, devido ao pouco controle que a direção da emissora possuía. A tecnologia da época ajudava os cineastas, já que o “programa era feito em película reversível, um filme sem negativo, obrigando que a montagem fosse feita no próprio original. Isso complicava o visionamento frequente do material por parte da direção do telejornalismo” (LINS, p. 23), além disso, a equipe do programa não ficava na sede da Globo, mas em um local próximo. Embora as restrições ainda existissem, elas por vezes possuíam aspectos muito autorais, como em *Seis Dias de Ouricuri*, dirigido por Coutinho que retrata as consequências da estiagem em Ouricuri, que possui um plano de três minutos e dez segundos de um entrevistado falando sobre suas experiências durante a seca passada, ou como em *Teodorico, O Imperador do Sertão*, onde o diretor divide sua função com o personagem principal.

Nos anos 80, no entanto, a chegada do vídeo permitiu um controle maior da direção, e facilitou a imposição de um padrão às matérias, que perderam seu aspecto autoral.

Até 1982, tudo era feito em película reversível 16mm. Havia algo de nobre nesse detalhe técnico: O silêncio, os planos longos, um necessário respeito por quem falava, uma relativa liberdade, apesar da censura. A partir dos anos 1980, o *Globo Repórter* se tornou eletrônico. E a “era eletrônica”, com sua imediatez, foi também a “era do controle” [...] A textura do 16 mm já não mais serviria ao tão propagado “padrão global” (ALBUQUERQUE; MELO, 2018, p. 35-6).

O *Padrão Globo de Qualidade* estabeleceu, assim, tempo para as reportagens, manual de redação e estilo, definição de público-alvo e revisão editorial. Assim, a possibilidade de que o campo de observação sur-

preendesse o documentarista-repórter diminuiu muito e fez com que Eduardo Coutinho percebesse a chegada de uma produção industrial e formatada. Seu olhar crítico a televisão pautou sua forma de fazer documentário e inspirou o filme-ensaio “Um dia na vida”.

3. “Um dia na vida”, um exercício crítico de montagem

“Um dia na vida” (2010) não traz “interação, conversa ou troca de impressões entre os dois lados da câmera” (LINS/OHATA, p. 385), e foi composto inteiramente de imagens retiradas da programação aberta da TV brasileira. Gravado a partir da manhã do dia 1º de outubro até a madrugada do dia 2 de outubro, o material bruto resultou em 19 horas de gravação simultânea da programação das seguintes emissoras: Bandeirantes, CNT, Rede Globo, Record, SBT, Rede TV, TV Brasil e MTV. “Segundo Eduardo Coutinho, a escolha do dia para fazer a gravação do que estava sendo transmitido pelas emissoras de tevê recaiu propositalmente sobre um dia comum, sem futebol ou qualquer evento de relevo previsível”, conta Eduardo Escorel, em artigo publicado na Revista Piauí.¹²⁷

Dessas 19 horas, foram montadas uma hora e meia para compor o filme que Eduardo Coutinho chamava de “o filme da televisão”. Jordana Berg, montadora do filme pela produtora Copacabana Filmes conta que na própria produtora

[...] estavam ligadas nove TVs abertas, conectadas a nove monitores em uma mesa de corte, como se fossem câmeras num estúdio de televisão. Ficamos dezenove horas assistindo as nove tevês ao mesmo tempo e cortando, como num programa ao vivo ou numzapping. E o material que ia sendo escolhido era gravado. Saímos com 19 horas de imagem gravadas e fizemos uma edição deste material (COUTINHO/OHATA (Org), 2013, p. 353-4)

Devido à natureza das imagens, das quais o diretor não tinha o direito autoral, a primeira exibição do filme, na Mostra de Cinema de São Paulo, foi cercada de mistério, e recebeu o título de “Um dia na vida **de Andrei Arsenievitch**”, e contou com a presença do diretor, algo que se repetiria em sessões futuras do longa, além de todas as exibições do filme serem gratuitas. Após a morte do diretor, em 2014, o filme foi vazado na

¹²⁷ <https://piaui.folha.uol.com.br/um-dia-na-vida-pesquisa-ou-filme>. Acesso em : 20/09/2018.

internet através do *Youtube*,¹²⁸ e se encontra disponível em sites de *Torrent*.

Uma das grandes questões acerca do filme na época de seu lançamento era: Qual a intenção de Coutinho com esta obra? Já de início, “Um dia na vida” se apresenta como “material de pesquisa” para um filme futuro, o que a princípio era verdade, já que a ideia de Coutinho era de usar as imagens e utilizar atores para reinterpretarem os acontecimentos, no entanto,

Quando ele [Coutinho] viu que as imagens eram tão fortes, e que qualquer coisa que fosse feita a partir delas era menos do que ele já tinha, então resolveu fazer um filme só com as imagens, mas prevendo que não poderia ser exibido comercialmente, que ele jamais poderia se dizer autor, porque era tudo apropriado, e que, portanto, ele podia fazer disso a questão do filme.¹²⁹

Outra visão acerca das intenções do filme era a de que ele serviria como um ponto de partida para se discutir e pensar o conteúdo produzido pela TV aberta brasileira, como revela João Moreira Salles: “Lembro da resposta do Coutinho para quem lhe perguntava para que serve esse filme: “serve para discutir”. ”¹³⁰

Além do formato do filme, outra característica que faz “Um dia na vida” se destacar é a postura de Eduardo Coutinho ao discutir o conteúdo do filme. Durante toda sua carreira, o diretor sempre rejeitou fazer julgamentos sobre seus personagens e temas, e desenvolveu seu método documental de modo a dar espaço para seus entrevistados serem livres para dizer o que desejam.

Vou dar um exemplo: filmar no lixo. O cineasta tradicional vai ao lixo, a partir de um espírito de revolta e de sua consciência de intelectual da classe média de que aquilo é um horror, um inferno e que ele tem que mostrar que é um inferno e que as pessoas odeiam aquilo (...) O meu propósito ao filmar o lixo é o contrário. Como eu já conhecia alguma coisa do cotidiano do lixo, era interrogá-los sobre esse cotidiano a partir

¹²⁸ A divulgação de “Um dia na vida” na *internet* era algo que Coutinho era contra. Para ele, era essencial que o filme fosse visto em uma sala de cinema (COUTINHO/OHATA (Org), 2013, p. 178-9).

¹²⁹ In: <http://cinefestivals.com.br/joao-moreira-salles-fala-sobre-um-dia-na-vida-e-critica-falta-de-estudos-sobre-tv/>. Acesso em: 20/04/2019.

¹³⁰ In: <http://cinefestivals.com.br/joao-moreira-salles-fala-sobre-um-dia-na-vida-e-critica-falta-de-estudos-sobre-tv/>. Acesso em: 20/04/2019

de um princípio: Como eles interpretam viver no lixo, trabalhar no lixo (COUTINHO/OHATA (Org), 2013, p. 26).

Ao falar do conteúdo de “Um dia na vida”, entretanto, o diretor é extremamente crítico do conteúdo do filme, e chega a dizer, sem meias palavras que sabe que “a televisão é ruim”. (COUTINHO/OHATA (Org.), 2013, p. 179). Outro momento que revela sua crítica ao material é relatado por Jordana Berg, que conta que durante a divisão do material gravado para o filme, Coutinho criou algumas categorias, entre elas estavam: “Bunda”, onde se encaixam programas em que mulheres são exibidas ou de dietas milagrosas, “Pureza”, que englobava aulas de inglês e o programa do Chaves, e “Pedofilia”, que eram os anúncios voltados para ou com crianças (COUTINHO/OHATA, 2013, p. 354). Para um cineasta que chegou a alterar o título de um filme¹³¹ para evitar conotações negativas, taxar algo de “pedofilia” revela uma postura negativa inédita. Somado a isso, no debate após a primeira sessão do filme, afirmou novamente que as imagens são “pavorosas” e que retirou propositalmente do produto final “momentos que considerou pavorosos demais para incluir no material final”.¹³²

Mas “Um dia na vida” não é formado somente por exceções. Por trás do formato completamente diferente de outros filmes do diretor e da inédita postura crítica do cineasta, existe algo que sempre foi a matéria prima do seu cinema, o interesse por aquilo que é o “comum” ou “ordinário”, como um prédio qualquer de classe média em Copacabana (*Edifício Master*) ou uma favela à vespera do ano novo (*Babilônia 2000*), e através de pessoas que se expressam bem, mostrar que esses personagens escapam de rótulos simplistas.

De uma certa maneira, [Coutinho] tem abordado universos comuns à tradição documental brasileira que se iniciou com o Cinema Novo, mas tenta falar deles com precisão, captar seus movimentos, os ínfimos desvios, os acidentes, paradas, sem se prender aos grandes “tipos” que perpassam o nosso cinema: o camponês, o favelado, o religioso, o classe-média, o operário (LINS, p. 15).

Como o próprio nome da produção indica, “Um dia na vida” é uma compilação de uma pequena amostra do que a TV exhibe em um dia

¹³¹ Originalmente, *Boca de Lixo* se chamaria *Uma Temporada no Inferno*. (O Homem que caiu na real, p. 86)

¹³² <http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/critica/filme/5947/um-dia-na-vida>. Visto em 28/04/2019

qualquer, sem nenhuma programação excepcional. O foco no comum é mantido, mas a perspectiva é outra, já que não há entrevistas, somente exposições das imagens televisivas que formam parte da consciência da pessoa comum que é tão essencial ao trabalho do diretor. Como explicita a professora Consuelo Lins no texto “O Cinema de Eduardo Coutinho: Entre o Personagem Fabulador e o Espectador-Montador”:

Como compreender esse filme dentro da trajetória artística de Eduardo Coutinho? Podemos arriscar uma hipótese e afirmar que *Um Dia na Vida* traz para o primeiro plano uma espécie de “pano de fundo” que sempre esteve ativo nos documentários de Coutinho. Esse concentrado de imagens expressa, de certo modo, o negativo do cinema do diretor, uma espécie de reverso do que ele frequentemente fez(...)nos coloca cara a cara com uma cultura audiovisual midiática que de certo modo, “forma” parcialmente seus personagens e também a todos nós, em graus diferenciados, queiramos ou não (LINS/OHATA (Org), p. 385)

Nesse sentido, o filme em si não passa uma mensagem sobre o que está sendo retratado de modo direto. Isso se deve a sua própria natureza compilatória e no mínimo possível de alteração nas imagens, já que no processo de montagem, as imagens foram colocadas em ordem cronológica, e não em uma ordem que poderia produzir algum sentimento ou reação específica no público que o assiste.

4. Considerações finais:

Ao mapear em que termos Eduardo Coutinho faz crítica à televisão por meio do seu cinema-documentário, utilizamos como ponto de partida o filme “Um dia na vida” (2010) que nos parece ser um exercício estético que coloca a própria televisão na tela do cinema, o que tende a ampliar os sentidos da crítica. A partir deste filme, estabelecemos diálogo com os outros documentários de Coutinho como “Seis dias de Ouricuri e Teodorico, o Imperador do sertão”, mostrando que sua estética de “verdade da filmagem” e “cinema de conversa” sempre trouxeram a crítica e a tensão com a estética de “filmagem da verdade” e “imparcialidade” dos telejornalismos televisivos. E que, ao chamar seu filme “Um dia na vida” de filme-ensaio identificamos a crítica na forma e no conteúdo da produção. Isso porque a perspectiva do *filme-ensaio* não leva em conta prioritariamente o público-alvo ou a possibilidade da grande produção de encher as salas de cinema, fazendo um exercício de arte que vale em si como possibilidade crítica a essas predeterminações.

Desde 1940, os cineastas assumem como ensaísticos seus filmes que não estavam claramente vinculados a nenhum gênero clássico. Se-

gundo Olzon e Gontijo foram considerados filmes-ensaios “A corner in wheat”, de D. W. Griffith, de 1909, “Sinfonia da metrópole” (“Berlin, die Symphonie der Grosstadt”, 1927), de Walter Ruttmann, “O Homem com a Câmera” (“Chelovek’s kinoapparatom”, 1929), de Dziga Vertov, “Manhatta” (“Manhatta”, 1921), de Charles Sheeler e Paul Strand, “A Ilha de 24 dólares” (“24 Dollar Island”, 1926), de Robert Flaherty, “São Paulo, sinfonia da metrópole” (1929), dos húngaros Adalberto Kemeny e Rudolf RexLustig e “Somente as horas” (“Rien que lês heures”, 1926), do brasileiro Alberto Cavalcanti.

O ensaio-fílmico encontra-se na fronteira entre o documentário e a ficção, mas também avança aos domínios do cinema expandido, com estreitas relações com o filme experimental. Acredita-se que não costuma seguir padrões formais, conceituais ou convenções estilísticas que comumente operam o cinema tradicional. (OLZON; GONTIJO, 2018, p. 106).

Assim, Eduardo Coutinho – mesmo sem ter assumido tal fronteira enaística como a intenção de seu filme – nos parece ter adotado o filme-ensaio para romper os padrões formais e fazer crítica pela forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos; MELO, Luis Alberto Rocha. *Um Dia na Vida visto por*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

CORRIGAN, Timothy. *O filme-ensaio: Desde Montaigne e depois de Marker*. Campinas: Papirus, 2015.

LINS, Consuelo. *O Documentário de Eduardo Coutinho: Televisão, Cinema e Vídeo*. v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 354 p.

MATTOS, Carlos Alberto. *Eduardo Coutinho: O Homem Que Caiu Na Real*. 1. ed. Portugal: [s.n.], 2003. 109 p.

OLZON, André e GONTIJO, Rodrigo. O filme-ensaio e sua contemporaneidade: imagens para além da sala escura. In: *Texto Digital*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-113, jan./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2018v14n1p104>

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. *O ensaio no cinema*. Formação de um quarto domínio das imagens na cultura audiovisual contemporânea. São Paulo: Hucitec Editora, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. v. 1, 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 704 p.

UM ESTUDO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES METONÍMICAS DA
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS TIRINHAS DA TURMA DO
XAXADO, DE ANTÔNIO CEDRAZ

Carla Bianca Chagas Chagas de Jesus (UNEB)
carlabia12@yahoo.com.br

Edna da Paixão Pereira (UNEB)
edna.life@hotmail.com

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)
elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Partindo-se do pressuposto de que para estudar os fenômenos linguísticos, em particular, a variação linguística, é preciso considerar as experiências humanas em contextos interacionais e os sistemas conceptuais oriundos destas, almeja-se verificar, neste trabalho, como a variação linguística é conceptualizada em tirinhas da Turma do Xaxado, de autoria de Antônio Cedraz. Para isso, foram levados em conta os postulados teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva, disciplina que trouxe um novo olhar epistemológico sobre os estudos relativos à significação e, por conseguinte, à categorização e à conceptualização. Intentou-se explicitar como os processos metonímicos atrelam-se à produção de sentidos, ultrapassando o plano verbal do texto multimodal, uma vez que se propõe um estudo da metonímia conceptual também no plano imagético. Como se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e, portanto, de caráter interpretativo, procurou-se identificar e estudar duas tirinhas produzidas pelo referido cartunista, disponíveis em revistas impressas e em sites na internet, com o intuito de apresentar os resultados obtidos a partir das observações e estudo das conceptualizações da variação linguística nos textos em questão. Como aporte teórico, foram consultadas pesquisas dos precursores dos estudos metonímicos, a exemplo de Goossens (2003) e Barcelona (2003), bem como Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Almeida e Santos (2015; 2016), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005; 2011) e Faraco (2005).

Palavras-chave:

Conceptualização. Metonímia. Linguística Cognitiva. Variação Linguística.

1. Reflexões iniciais

O texto intitulado “Um estudo das conceptualizações metonímicas da variação linguística nas tirinhas da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz”, apresenta um estudo introdutório sobre a metonímia, segundo os princípios da Linguística Cognitiva. Para tanto, objetivamos promover uma discussão acerca do modo como ocorrem as conceptualizações de variação linguística em tirinhas da Turma do Xaxado, disponíveis em revistas impressas e em sites na internet. Como aporte teórico, foram consultadas pesquisas dos precursores dos estudos metonímicos, a exemplo

de Goossens (2003) e Barcelona (2003), bem como Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Almeida e Santos (2015; 2016), e, também, Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005; 2011) e Faraco (2005).

Para alcançarmos o objetivo deste texto, o dividimos em quatro seções que se somam à Introdução e às Considerações Finais. Na primeira seção, apresentamos uma breve explanação sobre as tiras da Turma do Xaxado, do cartunista Antônio Cedraz. Já na segunda seção, tecemos alguns comentários sobre os avanços dos estudos linguísticos e como a variação linguística tem sido contemplada. Em seguida, traçamos um panorama sobre a metonímia conceptual. Na última seção, antes das Considerações Finais, fizemos um estudo do *corpus*, na tentativa de compreender os mecanismos cognitivos que propiciam a multiplicidade de sentidos, recorrendo particularmente, às noções de conceptualização, bem como da metonímia como expressão linguística e como mecanismo conceptual.

2. O que nos mostram as tirinhas da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz

O gênero textual tirinha é um recorte da História em quadrinhos. Sua origem remonta ao período de 1895, quando foram produzidos os primeiros textos em tiras por Richard Felton Outcault, no jornal *New York World*.

Tal como as Histórias em Quadrinhos, as tirinhas podem evidenciar muito sobre os grupos sociais dos quais fazemos parte, uma vez que os quadrinistas buscam revelar e/ou denunciar mazelas sofridas pela população nordestina, que é foco da sua denúncia social. A turma do Xaxado, de Antônio Cedraz revela a vida simples do sertanejo que clama por chuva e busca, por meio das autoridades, melhores condições de vida.

As histórias relatadas são contemporâneas e universais, voltadas para temas como variação linguística, seca e a pobreza, atraindo a atenção das pessoas e instigando o pensamento crítico de crianças, jovens e adultos. Através das personagens, o leitor é convidado a fazer parte do cenário que o sertanejo vive: secas periódicas, vegetação escassa e desigualdades sociais, com tirinhas repletas de informações e bom humor. “Suas historinhas encontram espaços por serem inteligentes, bem roteirizadas e engraçadas, sem perderem o senso reflexivo e educativo” (MATOS, 2012, p. 5).

Como leitura das tirinhas de Cedraz, é possível perceber que os personagens representam um grupo heterogêneo, tipicamente brasileiro, de várias classes econômicas e graus de instrução. Talvez essa peculiaridade no trabalho do cartunista baiano contribua para que suas histórias alcancem os palcos internacionais e ganhem visibilidade no Brasil, principalmente, nos livros didáticos distribuídos em rede municipal e estadual de ensino, e também, em canais de televisão, blogs, jornais, dentre outros meios de comunicação que passaram a divulgar os conteúdos das tirinhas e o nome do referido cartunista baiano.

Vale ressaltar que *A Turma do Xaxado* é uma produção essencialmente baiana. Antônio Cedraz viveu e experienciou a vida sofrida do sertanejo. Sua arte torna pública uma crítica social, política e econômica que assola a população em várias partes do país. Suas narrativas abordam, com humor e sem subestimar a capacidade dos leitores, temas sociais polêmicos como, por exemplo, o coronelismo, a pobreza, o preconceito e a dominação cultural.

3. *Variação linguística e cognição*

Conforme sabemos, há muitas maneiras de compreendermos o mundo e uma delas é pela linguagem, por meio da qual é possível interligar sujeito, história e língua. Muitos estudos linguísticos já apontavam a necessidade de se analisar a língua, de forma atrelada à sociedade e sua historicidade. Câmara Júnior (1972, p. 273) defendeu, nos idos de 1970, que “a língua é parte da cultura”; Benveniste (1989) discorreu sobre a relação entre língua e sociedade; Faraco (2005) tratou da linguagem como essencialmente social correlacionada de forma sistemática com a história social dos falantes; Paim (2018, p. 173) “considerou a linguagem como atividade social histórica e cognitiva”; Lakoff e Johnson (1980, 2002), na década de 80, trouxeram para a agenda dos estudos linguísticos o foco para o experiencialismo e, mais recentemente, estudiosos como Silva (2010), agregaram estudos sociolinguísticos aos estudos feitos na perspectiva cognitiva, dando início assim, à Sociolinguística Cognitiva.

De acordo com enquadramento teórico pautado nos princípios cognitivistas, buscamos compreender, organizar e categorizar o mundo por meio da linguagem. Lakoff e Johnson (2002) postulam que a experiência é determinante para o processo de categorização. “Isso significa que as coisas do mundo exterior só têm existência para os homens quando são nomeadas” (FIORIN, 2015, p. 15-6), o domínio da língua tem es-

treita relação com a possibilidade de plena participação social e as experiências do homem com o meio.

Para tanto, o conhecimento humano depende de como categorizamos os elementos, já que os significados dos nomes organizam as formas de perceber e compreender a realidade, além de estarem ligados diretamente com uma cultura ou uma comunidade.

Na perspectiva sócio-histórico-cognitiva, compreendemos que falamos e/ou escrevemos sobre a visão que construímos do mundo e não propriamente sobre o mundo, tal como dado independente de nós. Então, os conceitos gerados pela espécie humana acham-se inter-relacionados ao tempo, à cultura, à ideologia que os produzem e os recriam ou, até mesmo, às posições individuais que afloram no uso linguageiro [...] (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 157)

Quanto à conceptualização, podemos dizer que se baseia na experiência, na subjetividade do sujeito e é produto das relações com a mente, com o ambiente e com a vida em sociedade. Em outras palavras, os fenômenos que ocorrem na língua não são mudanças aleatórias, pois não estão dissociadas da cultura e da sociedade.

A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto, essa relação não se dá, diretamente; quer dizer, não se dá entre palavras e as coisas. Essa relação se dá entre as categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de que a língua vai dispondo para expressar tais categorias. Quer dizer, as palavras são “representações linguísticas” dessas categorias cognitivas que construímos e armazenamos [...] (ANTUNES, 2012, p. 27-8)

A Linguística Cognitiva baseia seus estudos na percepção e conceptualização humana do mundo, ou seja, recupera o interesse pelo significado linguístico ao invés dos estudos da gramática ou descrição da língua, ao contrário do Estruturalismo e do Gerativismo. Ao posicionar-se a esse respeito, Almeida e Santos (2019) descrevem que:

Estudos sobre a significação, que nascem no bojo das ciências cognitivistas, mostram-nos que a nossa linguagem, bem como conceitos fundamentais sobre o que nos cerca estão intrinsecamente atrelados a construtos sócio-histórico-cultural-político-ideológicos que emergem de nossas experiências sensório-motoras e de percepções de eventos e ações que evidenciam a natureza corporificada, subjetiva e situada do significado linguístico, esquecida pelos formalistas, mas tão propalada pelos cognitivistas. (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 157)

As mudanças em relação à concepção de língua evoluíram consideravelmente nos últimos anos, graças aos estudos concernentes aos usos linguísticos. Se antes tínhamos uma língua dissociada do contexto sócio-histórico dos falantes, hoje não estudamos a língua sem antes considerar

os contextos de fala de cada indivíduo. É consenso entre aqueles que se dedicam e se preocupam com o uso de que fazemos da língua que esta não pode servir de exclusão social.

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é preciso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social. (BAGNO, 2007, p. 160)

Compreender os aspectos linguísticos em seus contextos de uso vai muito além da proposta das gramáticas normativas e, neste viés, a língua não pode ser rotulada como “certa” ou “errada”. Pensando assim, o avanço do ensino nas escolas brasileiras foi impulsionado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que representou uma importante mudança na concepção de ensino de línguas, introduzindo novos conceitos, até então, pouco conhecidos na prática docente, como por exemplo, a disciplina Sociolinguística¹³³.

Ainda, segundo Bagno (2007), temos nas sociedades complexas e letradas uma realidade linguística composta pela variação linguística, ou seja, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade, e a norma-padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados. Daí a concepção de erro que permeia as relações entre os mais letrados, em detrimento daqueles que sofrem estigma e preconceito por não dominarem as regras da Gramática Normativa.

A concepção de língua moldada pela prescrição nos leva a perceber o quanto os avanços nos estudos linguísticos têm contribuído para desmistificar as ideologias que estão em torno dos fenômenos linguísticos. Sendo assim, Bortoni-Ricardo (2005) vai nos alertar que “o comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social”, já que alguns grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua.

Partindo desses pressupostos e avanços no estudo da língua, é possível perceber que um dos mecanismos utilizados para trabalhar a

¹³³ O objetivo da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma construindo a outra. Para a sociolinguística, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada [...] (BAGNO, 2007, p. 38).

questão da variação linguística nas escolas, principalmente nos livros didáticos, são as tirinhas e Histórias em Quadrinhos, que têm sido empregadas como um mecanismo de incentivo à leitura, por inserir o leitor em um mundo imagético e textual, repleto de metáforas e metonímias.

4. Entendendo um pouco mais a metonímia conceptual

A metonímia é, tradicionalmente, considerada como uma figura de linguagem que consiste no uso de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva material ou conceitual com o conteúdo ou o referente ocasionalmente pensado. Trata-se de um método empregado recorrentemente na linguagem humana, na vida cotidiana. O conceito mais comum de metonímia está relacionado à ideia de um termo que é substituído por outro, estabelecendo uma associação por contiguidade, que remonta à Antiguidade Clássica e estava presente na retórica de Aristóteles. Entre os vários exemplos de metonímia, podemos citar aquele em que a parte substitui o todo, também denominada de sinédoque.

Não obstante, Jakobson (1956) apresenta uma nova configuração, para o conceito de metonímia, quando ele propõe dois polos fundamentais para o funcionamento da linguagem humana: o paradigmático ou metafórico e o sintagmático ou metonímico. De acordo com esse teórico, o “desenvolvimento de um discurso pode ocorrer ao longo de duas linhas diferentes: um tópico pode levar ao outro ou por suas similaridades ou por suas contiguidades” (JAKOBSON, 1956/2003, p. 43). O primeiro, ele nomeia de processo metafórico e o segundo, de metonímico.

Os estudos da Semântica Cognitiva nos fazem refletir sobre a ideia de que a metonímia não é somente um fenômeno linguístico, conhecido como “figura de palavra”, dentro da tradição aristotélica de estudos da linguagem, uma vez que se trata de um fenômeno conceptual de produção de sentido. De acordo com Lakoff (1987), as relações metonímicas estabelecem pontos de referências para uma categoria, viabilizando a emergência de normas e expectativas a partir das quais outros membros da categoria são avaliados. Lakoff e Turner (1989, p.37) afirmam que a metonímia tem função referencial que permite o “uso de uma entidade no lugar de outra”, possibilitando focar mais especificamente certas peculiaridades do que está sendo referida. A partir da década de 80, com os estudos desenvolvidos por Lakoff e Johnson (1980), surge a Teoria da Metonímia Conceptual, que “não é um mero recurso referencial. Ela

também tem a função de propiciar o entendimento” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 93). Segundo os referidos autores, as ocorrências não são arbitrárias, mas sistemáticas e permeiam a nossa cultura por meio do nosso sistema conceitual, processo que envolve a forma como são organizados as nossa linguagens, pensamentos e ações.

Nesse sentido, esse artigo apoia-se em estudos que assumem a metonímia como esquemas naturais de inferência, que produzem efeito de sentido social e bem demarcados. Os estudos mais recentes evidenciam que a metonímia embasa esquemas representacionais, que se estruturam na linguagem, e que são altamente dependentes de fatores sócio-histórico-culturais. Assim, analisar a metonímia no plano imagético possibilita-nos observá-la numa perspectiva que vai além de um mero processo de referência para o cerne da inferência.

Segundo Lakoff e Johnson (2004):

Metáfora e metonímia são processos de natureza diferente. A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A **metonímia**, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Mas metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento (LAKOFF; JOHNSON, 2004, p. 92-3) (grifo nosso)

Tendo como base esse conceito de metonímia cunhado por Lakoff e Johnson (2004), percebemos que metonímias são altamente dependentes dos processos de significação que se estruturam na dependência dos contextos de que participam, permitindo que o/a falante identifique determinado elemento como mais representativo, em detrimento de outro, numa relação de inferência, como *preciso de sua cabeça*, numa definição de PARTE COMO TODO, um exemplo de sinédoque que destaca não apenas a parte de um todo, mas a parte relevante para a predicação, segundo Ferrari (2016).

Nesse caso, o membro do corpo, cabeça, assume uma posição de importância maior em detrimento do próprio corpo que é o domínio – matriz. A significação acontece através do processo de produção de sentido em que o falante aciona a força do específico, do particular, provocando no/a leitor/a um olhar para a materialidade, para o imediato. A escolha metonímica seleciona o específico como modo de olhar que quase nunca passa por escolhas pessoais e, sim, culturais, sociais.

A metonímia como um processo cognitivo revela íntima relação entre o significado que se deseja transmitir e o significante usado para

expressá-lo. Ainda de acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 59), os conceitos metonímicos emergem das correlações em nossa experiência com os objetos físicos e são sustentados em nossas experiências concretas. Eles destacam que a metonímia viabiliza a emergência de normas e expectativas a partir das quais outros membros da categoria são avaliados através de subtipos: (1) estereótipo social; (2) exemplo típico; (3) ideal; (4) modelo; (5) gerador; (6) exemplos salientes. Para ilustrar como funciona esse subtipo, vejamos os exemplos metonimicamente interpretados:

- (01) Mulçumano para terrorista. (Estereótipo social)
- (02) Irmã Dulce para pessoa caridosa. (Modelo)
- (03) Bombril para palha de aço. (Exemplos salientes)

Lakoff e Turner (1989) sugerem que a projeção metonímica envolve um só domínio. De acordo com Ferrari (2016, p. 103), “a metonímia promove o realce de um domínio específico no âmbito de um domínio-matriz complexo e abstrato, estruturado por um único Modelo Cognitivo Idealizado” e esses domínios possuem uma grande importância na interpretação dos modelos metonímicos. Conforme Santos (2012), nesse processo de domínio, podemos utilizar de um mesmo elemento em um único esquema para fazer referência a outra entidade no mesmo esquema ou uma entidade pode substituir outro elemento no mesmo esquema ou todo o esquema.

Assim, a metonímia coloca em evidência a informação relevante da caracterização do domínio matriz em um determinado contexto. De acordo com Croft (2003), esse domínio produz um realce, uma ativação mental que pode transformar em principal o que era secundário no sentido literal.

Nessa perspectiva, estudar textos multimodais como as *Tirinhas da Turma do Xaxado* significa trazer para reflexão elementos essenciais que subjazem o processo complexo de produção de sentido, uma vez que as cenas são evocadas através de elementos ou atributos de elementos em interação dentro de uma mesma cena. Dessa forma, os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual) que, segundo Gpareto Sé (2008), empregam duas ou mais formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Em face disso, trabalhar com o texto multimodal como as tirinhas, numa perspectiva de análise da metonímia conceptual, é uma forma de experienciar o processo cognitivo e a materialidade textual, pois nessas análises existem possibilidades infinitas de processamento de sentidos em pequenas e grandes escalas, pois o sentido é produzido na proliferação de cenas, diálogos, palavras, textos, gêneros que permeiam o texto multimodal, podendo ativar um domínio experiencial.

A materialidade textual tem adquirido novos formatos e moldes, o que tem deflagrado novas formas de ler e de compreender textos. Desse modo, o processo metonímico de produção de sentido está presente nesse contexto, não apenas no pensamento, mas também na ação, seja esta materializada em gestos, textos escritos ou imagéticos e sons, possibilitando que dentro de um mesmo domínio funcional, haja vários subdomínios, entretanto, apenas um deles será ativado, conforme o contexto (BARCELONA, 2003).

Assim, Domingues (2016, p. 101) pontua que a metonímia é considerada um elemento constituinte de operações cognitivas gerador de significados que regem as atividades humanas e se refletem no uso das diferentes linguagens da espécie. Tal questão é, portanto, um dos objetos de estudo que apresentamos na seção seguinte.

5. *Estudo do corpus*

A variação linguística é um aspecto da língua bastante presente em nosso cotidiano. É possível observar nos enredos das *Tirinhas da Turma do Xaxado*, *corpus* selecionado para este estudo, a presença de personagens do meio rural e tipos urbanos, com a finalidade de ressaltar aspectos característicos da sociedade vigente. O uso da língua, nesses textos, é, muitas vezes, marcado por ideologias sociais de prestígio, conforme assegura Bortoni-Ricardo (2005, p. 36), ao afirmar: [...] “o português falado pelas classes mais favorecidas tem sua variedade mais prestigiada em detrimento de outras [...]”.

Por meio das tirinhas e do ambiente em que as histórias acontecem, Antônio Cedraz deseja revelar a realidade da região nordestina. Ele dá vida a personagens que se relacionam, diretamente, com esse espaço, podendo mostrar traços peculiares de suas localidades e dos grupos sociais aos quais pertencem.

É nessa perspectiva que se insere a Linguística Cognitiva, pois a noção entre linguagem-cultura-ideologia irá contribuir para a compreensão da linguagem no seu aspecto sociocognitivo. Sendo assim, o regionalismo que acompanha o cenário das tirinhas da Turma do Xaxado implica numa orientação sociolinguística cognitivista para o estudo da variação da linguagem e das metonímias presentes nesse contexto, pois, segundo Silva (2008), a variação é consequência imediata e inevitável do uso.

Por essa razão, elegemos duas tirinhas do já citado cartunista, para fazer um estudo pautado no aparato teórico da linguística Cognitiva, uma vez que essa teoria adota o modelo baseado no uso e que ilustram a variação. As histórias da Turma do Xaxado são atuais, contextualizadas e de inserção social, pois defendem os interesses da região nordeste, transmitindo as preocupações e reivindicações do semiárido. Silva (2008) afirma que não é possível evitar o estudo da variação linguística a partir do momento em que assumimos um modelo baseado no uso.

Neste estudo, as tiras escolhidas representam o estereótipo social presente nos personagens, pois elas corporificam um grupo específico da sociedade. As ações ali expostas são resultantes da experiência de mundo e, principalmente, do contexto cultural no qual se enquadra o seu próprio autor. Para melhor ilustrarmos, fizemos um estudo, à luz do arcabouço teórico sobre os processos metonímicos que acionam o conceito de variação linguística.

5.1. Estudo da tirinha 1

XAXADO / Antonio Cedraz



Fonte: Disponível em <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/2012/>. Acesso em julho de 2019.

Na tirinha apresentada, ocorre um diálogo entre dois matutos que refletem sobre a condição de vida dos sertanejos. A materialidade textual aciona dois domínios conceptuais diferentes: a seca e a política. O quadrinista recorre ao contexto da seca para representar um cenário político do país, acionando um modelo cognitivo metonímico de estereótipo social. O diálogo entre os dois personagens revela o caráter da injustiça social, uma vez que existe um contexto de seca, mas *na fazenda do patrão não há, porque ele é rico*. Por inferência, o que estava presente na memória e intuição das personagens se materializa e se corporifica prototipicamente na figura *do patrão*.

Partindo dessa análise, percebemos que o patrão representa o político. Temos uma metonímia, pois um subdomínio (patrão) é usado para simbolizar um domínio todo (políticos). Para, além disso, no último quadrinho da tirinha, as personagens afirmam que a seca é corrupta, ativando mais uma vez o processo de inferência, em que um domínio inteiro é usado para simbolizar um subdomínio que, mais uma vez, se apresenta por meio da fonte metonímica estereótipo social, pois a seca prototípica é aquela que rouba, que destrói e acaba com sonhos, nesse caso, representada pela corrupção. As conceptualizações de seca e patrão são metonímicas, porque, quando acessamos os domínios patrão e seca, acionamos os malefícios que esses dois domínios trazem para os principais afetados, a população, e em especial, a população nordestina.

Segundo Silva (2008), as estruturas linguísticas exprimem conceptualizações e as conceptualizações realizadas na e através da linguagem têm uma base experiencial, isto é, estão intrinsecamente relacionadas ao modo como os seres humanos experienciam a realidade, tanto fisiológica como cultural (SILVA, 2008, p. 4). Nesse caso, a variação linguística presente na tirinha revela a situação de uso da língua num contexto específico, pois percebemos que a variação diatópica e diastrática perpassam a linguagem dos personagens, uma vez que nossa prática comunicativa está inserida em determinado entorno cultural, histórico e social.

5.2. Estudo da tirinha 2



Na tirinha apresentada, Zé Pequeno é um menino que vive na roça; gosta das coisas simples da zona rural, tais como passear de jumento, tomar banho no rio e subir em árvores. Tem fama de preguiçoso, não tem afinidade com os livros e, conseqüentemente, não gosta de ir à escola. Xaxado, seu melhor amigo, é neto de um famoso cangaceiro que vivia no bando de Lampião e um menino alegre, sempre atento aos problemas da vida no campo. A característica que denota o parentesco é o chapéu que representa o cangaço. Marieta, diferentemente, dos seus amigos, vive corrigindo a fala “errada” das pessoas, em defesa da língua portuguesa preconizada nas gramáticas normativas. É apaixonada por livros, por estudar e aprender coisas novas. Sonha um dia em ser uma professora.

Ao observarmos a tirinha, percebemos a intenção de Marieta e Xaxado em aproximarem o menino dos livros. A expressão no rosto de Zé Pequeno é de resignação, resistência, pavor e medo, ao perceber que está chegando perto do objeto exposto. Mas, seus amigos tentam justificar que o livro é o melhor amigo do homem, porque cuida, protege, acolhe e está sempre presente para nos ajudar.

Percebendo que não está convencendo o amigo de que o livro é bom, é divertido e faz bem, Xaxado reafirma, na segunda tirinha, que o livro é o melhor amigo do homem. É interessante notar que, em nossa cultura, conceptualizamos que o “melhor amigo do homem” é o cachorro, pois este não abandona, é fiel e está sempre por perto para proteger e

cuidar do seu dono. No entanto, Zé Pequeno faz uma indagação se referindo ao melhor amigo como feroz, bravo, e que age por impulso, ao compará-lo com um “pittbul”.

É possível notar que as conceptualizações de melhor amigo para livro nas tirinhas depende do ponto de vista de cada interlocutor. Se para Xaxado, o livro é para a vida toda, é companheiro, é fiel, remetendo a uma categorização de cachorro dócil e amigável, o livro, na concepção de Zé pequeno, é bravo, malvado, perigoso, é o “Pittbul”, que pode representar ferocidade, agressividade e terror, inclusive quando na imagem e na fala do personagem há a presença da focinheira, como forma de neutralizar e tornar inofensivo algo que para ele pode proporcionar algum mal.

A conceptualização metonímica do tipo de cachorro está perspectivada no sentimento, pois o cachorro pode expressar várias emoções. Marieta e Xaxado esperam que seja de carinho, mas para Zé Pequeno é de ferocidade. Essas percepções são possíveis por se tratar de um texto multimodal. Segundo Almeida (2016, p. 104), “com o desenvolvimento de estudos sobre a metonímia na multimodalidade, ficou constatado que as imagens podem funcionar como ponto de referência para, cognitivamente, ativarem outra imagem ou manifestação linguística”.

Ainda segundo Almeida (2016), “a metonímia multimodal é aquela em que, em um mesmo Modelo Cognitivo Idealizado, veículo e meta são ativados por diferentes modos”. Sendo assim, na multimodalidade, a entidade conceptual, o veículo, promove acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo em um mesmo Modelo Cognitivo Idealizado, através de modos distintos. Os processos cognitivos estão diretamente ligados a fatores históricos e culturais.

6. Reflexões finais

O estudo realizado nos fez verificar o papel da interconexão entre texto imagético e verbal, na conceptualização, e indicamos a construção de sentidos, por meio de mapeamentos metonímicos, estruturados por esquemas imagéticos. Constatamos, por meio da multimodalidade, que a variação linguística contorna as tirinhas da turma do Xaxado e pode ser inferida, seja pela forma de falar dos personagens ou pelo modo como se vestem. É percebido, nas tiras, que os personagens que falam de acordo com a gramática normativa dispõem de uma condição social mais eleva-

da, em detrimento daqueles que fazem uso da linguagem popular, por exemplo, Marieta e Zé pequeno respectivamente.

Também observamos que as construções metonímicas foram intermediadas pelos efeitos de sentido proporcionados pelos contextos sócio-culturais dos personagens. Na primeira tirinha, temos a presença de dois matutos que dialogam sobre a seca e suas consequências para a vida do sertanejo, em contrapartida, as imagens e as falas nos fazem refletir a diferença entre o terreno do pobre, trabalhador do campo e sem estudo (inferência feita pela coloquialidade presente na fala dos personagens e suas roupas), e o terreno do patrão, rico, escolarizado e livre da seca. Sendo assim, trazendo para o bojo do cenário nacional, em que a corrupção ultimamente tem permeado principalmente o meio político e econômico da sociedade brasileira, a conceptualização SECA É CORRUPTA aciona as nossas experiências sócio-histórica-culturais.

Já na segunda tirinha, o cerne da questão variacionista está no fato de que Zé Pequeno não gosta de estudar e Marieta, além de defender a gramática normativa, sonha em ser professora de língua portuguesa, sendo assim, não concorda com o modo de falar do amigo, que, segundo ela, não condiz com o que preceitua a norma padrão, por isso, tenta a todo custo, juntamente com Xaxado, intermediar a relação de Zé Pequeno com o livro, já que este pode proporcionar conhecimento, aprimorar a leitura e consequentemente auxiliar na oralidade e na escrita. Percebemos, portanto, certo preconceito por parte de alguns personagens da segunda tirinha, mesmo não estando explícito o contexto sócio-histórico e cultural dos personagens. Sendo assim, o estudo nos mostrou que a metonímia transcende o campo das figuras estilísticas de linguagem e que a relação entre linguagem e referência é insuficiente para desvelar as complexidades do processo metonímico em sua rica abrangência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues de. *Brasil, 2015: como a presidenta, seu partido, seus eleitores e seu governo podem ser conceptualizados em rede social*. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 99-118, 2016.

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues de; SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado em semântica sócio-histórico-cognitiva. In: *Macabéa – Revista Eletrônica do Nelli*, Vol. 8, n. 2. 2019. p. 136-57

ANTUNES, Irandé. O Léxico da Língua. In: *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 27-49

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

BARCELONA, A. The cognitive theory of metaphor and metonymy. In: BARCELONA, A. (Ed.). In: *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p.1-28

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2000.

BORTONI-RICARDO S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. Língua e Cultura. In: *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972, p. 265-273.

CROFT, W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Eds). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 161-205

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo, 2002 [1980].

MATTOS, S. Os dez anos da Turma do Xaxado. In: CEDRAZ, A. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 5-6

PAIM, Marcela. M. T. Variação Linguística no livro didático para o Ensino Médio: algumas considerações. In: Simone Bueno Borges da Silva; Júlio Neves Pereira. (Org.). *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Di-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dático: desafios e perspectivas. v. 1, 1. ed. São Paulo: Pontes, 2018, p. 169-83

SANTOS, Ione Aires. Um estudo sobre a metonímia como um processo cognitivo. In: *Percursos Linguísticos*, Goiabeiras Vitória – Espírito Santo, v. 5, n. 2, p. 40-56, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3568/2846>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, Augusto Soares da. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. In: *Veredas – revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 12, p. 1-21, 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25230>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

UM OLHAR SOBRE AS LINGUAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Elisa Moreira da Silva (UNIGRANRIO)

lisatpt2@hotmail.com

Eline das Flores Victor (UNIGRANRIO)

eline.victor@unigranrio.edu.br

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

O tema alfabetização continua sendo preocupação de pesquisadores e professores. Objetivamos refletir sobre as diferentes linguagens relacionadas ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trazemos em nossa reflexão a matemática, como uma linguagem presente no processo de alfabetização. Pensamos que o termo alfabetização relacionado apenas ao enfoque da língua materna impede que a maioria dos professores reconheçam a matemática como uma linguagem. Geralmente, a matemática é conhecida como ciência hipotético-dedutiva e não uma linguagem com seus códigos e símbolos, representações e significados. Para o desenvolvimento da nossa reflexão buscamos apoio nos estudos de Ferreiro (1987), Soares (2001), Danyluk (2015), Kami (1986), entre outros autores que abordam a alfabetização em diferentes aspectos. Os resultados mostram que ao considerarmos a alfabetização matemática, habilidades de interpretar, analisar, significar, conceber e projetar precisam ser consideradas e desenvolvidas. Concluímos ser fundamental ampliar a discussão sobre alfabetização e estabelecermos, nos anos iniciais, as relações entre os diferentes tipos de linguagens.

Palavras-chave:

Alfabetização. Linguagens. Alfabetização Matemática.

1. Introdução

Ao iniciarmos nossa pesquisa e buscarmos nos trabalhos acadêmicos sobre o processo ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos, nos anos iniciais, nos deparamos com o conceito da Alfabetização Matemática, ainda sendo uma discussão pouco explorada pelos educadores e refletindo desta forma em uma literatura em processo de construção e fortalecimento.

Acreditamos que os profissionais da educação já são familiarizados com o termo alfabetização, contudo atrelado à matemática, para alguns ainda é um tema pouco conhecido, entendendo tão somente a matemática como ciência hipotético-dedutiva e não uma linguagem, com seus códigos e símbolos, representações e significados.

Talvez um dos motivos seja que muitos profissionais da área definem o termo alfabetização somente no enfoque da língua materna, não atribuindo à matemática o juízo de linguagem, estando à margem de tal discussão, deduzindo de forma equivocada, que nos anos iniciais a prioridade do aluno seja a apropriação do código linguístico, ou de modo mais direto, a apropriação de ler e escrever, contudo acreditamos que esta habilidade não está tão somente encarcerada na língua materna.

Assim, buscamos refletir sobre as diferentes linguagens relacionadas ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo analogias entre a alfabetização da língua materna e a matemática, e modo à favorecer os docentes do ciclo de alfabetização uma visão dos processos envolvidos, principalmente aos atos de “ler” e “escrever” matematicamente.

A presente reflexão está organizada da seguinte forma: a) Alfabetização Matemática, com a intenção de apresentar analogias entre a alfabetização da língua materna e Alfabetização Matemática; b) O letramento e *numeramento* como dimensões da Alfabetização Matemática.

2. Alfabetização Matemática: reflexões

Partindo do pressuposto da matemática como uma linguagem, Danyluk (2015, p. 24) estabelece que “dentre os vários tipos de linguagens presentes no horizonte da existência humana, encontra-se a linguagem matemática expressa pelo discurso matemático”. Entendendo o ler e escrever matemático com seus processos de construção tanto quanto o da língua materna. Desta forma, se faz necessário buscarmos nas produções acadêmicas sobre a alfabetização da língua materna, algumas concepções que nos norteiem sobre essa aquisição e construção do saber ler e escrever, estabelecendo as relações sobre os temas que serão tratados na área matemática.

Ao apoiar no conceito de Soares sobre alfabetização, verificamos que:

Alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de compreensão/expressão de significados do código escrito. (SOARES, 2001, p. 40)

Ao estabelecermos a correlação com o campo matemático, neste caso com a apropriação da alfabetização matemática, definida por

Danyluk (2015, p. 19) “como os atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nos primeiros anos da escolarização”, podendo traçar um paralelo ao processo na língua materna, poderíamos assim, inferir que os algarismos e símbolos matemáticos seriam os “grafemas”, enquanto o que eles representam (quantidades, significados, operações) seriam os “fonemas”, necessitando como Soares acima aponta, para a codificação/decodificação passando pelo processo, matematicamente, do que se “lê” e do que se “escreve”.

É necessário ressaltar que nesta reflexão, nosso enfoque está em alunos do ciclo de alfabetização, compreendido entre do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, pois o termo Alfabetização Matemática abrange também outros públicos, como as modalidades de Ensino para Jovens e Adultos, pois considera-se “que uma pessoa está alfabetizada matematicamente quando consegue realizar o ato de ler e escrever a linguagem matemática encontrando significado” (DANYLUK, 2015, p. 15).

Continuando a traçar a relação entre os processos de alfabetização, sendo ela na língua materna ou na matemática, e tendo em vista que a alfabetização perpassa pelos atos de ler e escrever, entendemos que possivelmente essa construção se inicie pela leitura, sendo esta exigente de processos cognitivos menos elaborados, ainda que complexos, do que a escrita, assim poderíamos dizer como o começo do processo de Alfabetização Matemática, sem estar dissociado dos atos de escrever.

Ler matemática significativamente é ter a consciência dirigida para o sentido e significado matemático do que está sendo lido. É compreender, interpretar e comunicar ideias matemáticas. É nesse ato de conhecimento que os atos de criticar e de transformar se fazem presentes [...] o leitor não é o consumidor passivo de mensagens. (DANILUK, 2015, p. 25)

Desta forma, compreender que o aluno não tem um papel de receptor de conhecimento, e sim um agente de sua aprendizagem, de forma crítica e reflexiva de suas “leituras” de mundo. Ainda refletindo sobre o “ler” e buscando no dicionário, obtivemos alguns significados sobre o termo, contudo ressaltamos as que atendem a nossa interpretação deste texto: “decifrar, interpretar o sentido”, “ver e interpretar o que está escrito” (Bechara, 2011, p. 781). Mas em que sentido podemos estabelecer a relação dessa leitura expressa no campo matemático?

Talvez se considerarmos os numerais e símbolos matemáticos como parte do “alfabeto matemático” estaremos estabelecendo analogias que favoreça o desbravamento desse tema pelos profissionais que objetivamos alcançar, os professores alfabetizadores.

Sendo estes de suma importância para o início da vida escolar dos alunos, tanto na alfabetização da língua materna quanto matemática.

Ainda estabelecendo um paralelo com a alfabetização, chegamos a “escrita matemática”, entendendo como o ato de registrar a compreensão do discurso matemático. Mais uma vez, ao buscarmos sobre a “escrita” são inúmeros os trabalhos sobre o ato de escrever na língua materna, mas no tocante a Alfabetização Matemática a literatura é restrita a poucos autores. Temos a visão de Emília Ferreiro, na linguagem, que a escrita foi “construída de um sistema de representação, não de um processo de codificação” (FERREIRO, 1987, p. 12) e que as crianças na escola, reinventam os sistemas de representação.

[...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. (FERREIRO, 1987, p. 13)

Em relação à alfabetização na língua materna, as contribuições de Emília Ferreiro e seus colaboradores já foram amplamente divulgadas, desde a década de 80, onde realizaram grande estudo sobre a leitura e escrita no processo da alfabetização, sendo que esses autores destacam quatro grandes níveis da construção da escrita, sendo estes: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. A descrição sobre estes níveis não é pertinente no momento, distinguimos para embasar o processo de aprendizagem do aluno, que em sua maioria realiza progressivamente a construção de suas relações grafema/fonema, construindo seu sistema de representação. Mas de que modo esse processo de “leitura” e “escrita” acontece na área matemática?

Acreditamos que a Alfabetização Matemática não se define, em decodificar o “alfabeto” da Matemática, reduzindo assim a sua linguagem a um conjunto de símbolos de uma linguagem formal.

Para Garnica (1991),

Mesmo se o alfabeto da Matemática for tomado como sendo dado pelas noções básicas de Lógica, Geometria e Aritmética, é preciso que se apresente uma via que possibilite transcender o código fixado pela escrita da mesma forma que almejado na língua materna as noções dadas pelo escrito e falado estejam vinculadas “a articulações mais profundas que unem escrita e fala, a saber, uma representação do que se mostra. (GARNICA, 1991, p. 2)

Desta forma, entendemos que a Alfabetização Matemática necessita de que algumas habilidades sejam desenvolvidas anteriormente, co-

mo a capacidade de interpretar, analisar, significar, conceber, projetar, ir além. Paralelamente, observamos que a escola, em sua grande maioria, apresenta o número como um dos primeiros conhecimentos no campo matemático aos alunos. Estabelecendo ainda, atividades com o registro do número, quando poderia ser explorada outras formas de grafismo, que realizasse aprendizagem para a criança.

A autora Danyluk, (2015, p. 63) descreveu que após uma pesquisa com autores referendados sobre o ato de escrever, levou-a a compreender “que o processo da aquisição da escrita em matemática é altamente complexo, abrangendo a compreensão, a interpretação e a comunicação das idealidades matemáticas.” Contudo, ressalta que as crianças muito antes de chegarem à escola, conseguem de alguma forma expressar a sua escrita. Em sua pesquisa procurou compreender o processo da escrita da linguagem matemática, sob os sujeitos “que estão vivendo o processo de aprender a expressar sua compreensão e sua interpretação de ideias matemáticas em uma linguagem escrita” (DANYLUK, 2015, p. 63).

A autora relata que em sua pesquisa fenomenológica buscou o estudo do ato de escrever a linguagem matemática, em crianças que não frequentavam ainda uma instituição de ensino, na faixa etária de quatro a cinco anos, onde desenvolveu atividades conjuntas e trabalhos individuais, acompanhando o pensar e agir, atribuindo significados às experiências por elas vivenciadas. Sendo o objeto contextualizado, a quantidade numérica, pode perceber relações, ainda em construção de agrupamento, de contagem e correspondência, comparação, percepção: tamanho, altura, quantidade, diferença, direção e ordem.

Desta forma, demonstrando que mesmo que a criança ainda não realize “leituras” e “escritas” matemáticas, estabelece relações, percepções e ideias sobre aspectos matemáticos. Nesse sentido, chegamos a um questionamento: estamos promovendo a Alfabetização Matemática?

Segundo Kamii (1986), muitas crianças “aprendem de maneira mecânica os números, apenas decorando sequências, mas sem ter o conceito, sem raciocinar qual número representa determinada quantidade.” Se faz necessário oportunizar espaços e propostas para que o aluno possa transcrever livremente o seu pensar matemático, intervindo de maneira mais dinâmica. Essa autora ainda ressalta que a criança avança na construção do conhecimento lógico matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos:

Quando as crianças colocam todos os tipos de conteúdo em relações, seus pensamentos se tornam mais móveis [...] Encorajar a criança a estar

alerta e colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações. A pensarem sobre números e quantidades de objetos quando estes sejam significativos para elas. Encorajar a criança a quantificar objetos logicamente e a comparar conjuntos e a fazer conjuntos com objetos móveis. (KAMII, 1986, p. 16)

Vemos que a autora já ressaltava há 30 anos a importância e necessidade em estar utilizando materiais concretos, objetos, para os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Observando o cotidiano das escolas, as quais tivemos contato, como profissionais da educação, nos últimos 10 anos, avançamos pouco nessa construção de oportunidades mais contextualizadas. Deixamos, muitas vezes, em estarmos nos apropriando das vivências dos alunos, das quais pelo envolvimento, seria material rico de sentidos e significados. Negligenciamos dinâmicas e materiais que devem e podem ser usados como estratégias para a construção de conceitos, estabelecendo a relação concreto/abstrato, tão pertinente dos conteúdos matemáticos. Continuamos a fazer o de sempre com algumas roupagens diferentes, contudo sem mudança de abordagem.

A matemática, salvo as exceções, continua sendo apresentada de forma desinteressante, e os alunos, na maioria dos casos, ao avançar os anos escolares vão se distanciando, reforçando o estigma que seja um “saber” de poucos.

Se faz necessário ampliarmos as discussões sobre a Alfabetização Matemática, com a mesma relevância das construções da língua materna. Pesquisar sobre os processos de leitura e escrita matemática, estabelecer maior embasamento teórico para possíveis rupturas necessárias, para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

3. *Letramento e Numeramento: dimensões da alfabetização matemática*

Ao ampliar a discussão sobre a Alfabetização Matemática, reconhecemos a relevância do tema na construção da pesquisa, em abordamos o Letramento Matemático e conseqüente o *Numeramento*.

O mundo se transforma cotidianamente, em pequenos e grandes acontecimentos, e um fenômeno recorrente são novas palavras que aparecem na fala de indivíduos de uma sociedade. Amplia-se o vocabulário, e novos sentidos são agregados às palavras que já existem, tornando a língua viva, orgânica.

Desta forma, ao buscarmos pelo termo *Numeramento*, encontramos definições, analogias, mas não ainda um significado formal, ainda sem ser inserido como um verbete em um dicionário. Alguns autores já utilizam esse termo com o significado de letramento matemático, contudo numa perspectiva que *Numeramento* é uma das dimensões do letramento.

Ao estabelecer analogias para o campo matemático, recorreremos ao processo da construção da leitura e escrita da língua materna, por acreditar que a alfabetização caminha com o letramento, não sendo possível dissociar os dois processos. Soares define como alfabetização a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2001, p. 47) ou ainda o “processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p. 91) (aspas da autora).

A autora destaca que as sociedades se organizam de formas cada vez mais centradas na escrita, já que historicamente mais pessoas aprendem a ler e a escrever. Contudo, é necessário compreender o letramento. Esse fenômeno, o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 17). Para ela, esse conceito de letramento traz implícita a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (*Ibidem*, p. 17).

Assim, entendemos o letramento, na língua materna, como o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita, enquanto que a alfabetização como aquisição do sistema alfabético e ortográfico, sendo dois processos distintos, mas que devem atuar simultaneamente na aprendizagem inicial da língua escrita, assim a criança se alfabetiza num contexto de letramento e se letra, na alfabetização.

Da mesma forma, acreditamos que a Alfabetização Matemática está entrelaçada com o Letramento Matemático, devendo os dois processos ocorrerem de forma simultânea, estabelecendo as relações dos conceitos com sua aplicabilidade cotidiana e social, agregando valor e significado ao aprendizado.

Segundo o PISA (2015, p. 138), o “letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos”. Levando desta forma o aluno a raciocinar matematicamente para explicar e descrever fenômenos utilizando concei-

tos, fatos e ferramentas matemáticas, a “reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias” (PISA, 2015, p. 1).

A relevância do processo de letramento na alfabetização, tanto na língua materna quanto na matemática, é destacada por diversos autores, dado a percepção que os processos se completam, sendo reafirmado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sobre a importância do tema:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2017, p. 264)

Acreditamos que o desenvolvimento dessas habilidades não tão somente torna o aluno um futuro cidadão consciente e com poder de análise de situações cotidianas, como favorece o desenvolvimento de seu pensamento matemático.

Por conseguinte, ao desenvolvermos as potencialidades matemáticas de nossos alunos, estamos contribuindo para o desenvolvimento de nossa sociedade como um todo. Oportunizar que as futuras gerações sejam melhor preparadas e aptas para um mundo que cada vez mais irá demandar por processos matemáticos mais complexos, mas que na mesma proporção serão utilizados em maior escala. Faz-se necessário que os professores alfabetizadores estejam atentos ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC, adotando estratégias e ferramentas para favorecer o processo de ensino–aprendizagem na Alfabetização Matemática.

Destacamos que os processos de investigação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos são exemplos da atividade matemática, que podem e devem ser desenvolvidos ao longo da Alfabetização Matemática, como todo o Ensino Fundamental.

Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemá-

tico (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional. (BRASIL, 2017, p. 264)

O foco do desenvolvimento das competências tem sido nas últimas duas décadas, o norteador para a elaboração dos currículos de vários Estados e Municípios brasileiros e de outros países. A BNCC aponta que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Percebemos assim, ser necessário abordar tais conceitos, Alfabetização, Letramento e *Numeramento*, por serem de fato entrelaçados e muitas vezes indivisíveis no processo da construção dos saberes pelos alunos.

O entendimento sobre *Numeramento* abrange um conceito mais amplo que o do Letramento Matemático, sendo uma dimensão deste. Segundo Faria (2007, p. 57), “a perspectiva do numeramento baseava-se na visão do numeramento como um conjunto de práticas sociais com a matemática que se inserem no contexto mais amplo das práticas sociais de leitura e escrita”. Desta forma poderíamos distinguir o Letramento como a capacidade de articular conhecimentos diversos na vida real, estes matemáticos, sendo capaz de explicar, organizar, decidir em situações cotidianas, onde o indivíduo necessita a aprender “ler” números, preços, tabelas, gráficos, pois é com base nessa leitura que muitas decisões são tomadas, tais como consumir ou não um produto, escolher o que e onde se vai comprar, alterar um tratamento de saúde, escolher um candidato. Enquanto que o *Numeramento* abrangeria a preocupação em entender os papéis dessa informação quantificada ou os efeitos de sentido que conferem aos textos.

Assim, as práticas de *Numeramento* referem-se às “formas de uso, objetivos, valores, crenças, atitudes e papéis que estão ligados não apenas à escrita numérica, mas às práticas relacionadas às formas de quantificar, ordenar, medir e classificar existentes em um grupo num contexto específico” (FARIA, 2007, p. 63). Desta forma é possível inferir que o *Numeramento* abrange práticas sociais de determinado grupo que podem dife-

rir de outro quanto a aplicabilidade dos conceitos matemáticos, de sua leitura de mundo matemático, às suas vivências cotidianas, onde se faz necessário utilizar de tais conceitos.

É um construto teórico que visa elucidar conceitos, concepções, representações, crenças, valores e critérios, padrões de estratégias, procedimentos, atitudes, comportamentos, disposições, hábitos, formas de uso e modos de matematizar que se forjam nas, e forjam as, situações em que se mobilizam conhecimentos referentes à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e à espacialização, bem como suas relações, operações e representações. Visa, ainda, analisar a relação de todos esses aspectos com o contexto sociocultural no qual se configuram – e que são por ele configurados. (FARIA, 2007, p. 66)

Podemos desta forma, pensar o *Numeramento* como as diversas práticas relacionadas aos contextos que fazem uso do conhecimento matemático, que na maioria, tais práticas são diferentes as que utilizadas no ensino da matemática na escola.

Contudo, os eventos que abordam o *Numeramento* não estão isentos da leitura e escrita matemática, pois tais ações podem estar presentes nestes momentos. Por exemplo, ao utilizar da leitura matemática, em uma promoção, onde se destaca a porcentagem de um desconto, a interpretação deste evento irá solicitar do comprador alguns conhecimentos matemáticos, tais como o conceito de porcentagem e valor final. Conduzindo assim a tomada de decisão pelo comprador, se é vantajoso ou não a compra.

Esse exemplo também cabe para o conceito de Letramento, contudo esta interpretação, se mesmo com o desconto é válida a compra, comparado ao preço de mercado, no contexto em que está inserido o indivíduo, se não irá onerar suas despesas previstas, esta reflexão é o que se baseia o conceito de *Numeramento*. Não só os atos de leitura e escrita matemática, mas a reflexão no contexto social do indivíduo.

Podemos entender o numeramento estando intrinsecamente ligado ao letramento, isto é, creio ser difícil pensar em eventos e práticas que sejam exclusivamente de numeramento sem que as práticas de letramento estejam presentes. Também, podemos entendê-lo como parte do fenômeno do letramento, para isso, faz-se necessária uma visão ampliada de escrita que envolva diversos códigos de representação: alfabético, numérico, simbólico, visual, etc. O uso do termo numeramento pretende ter a função de chamar a atenção para as especificidades que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita relativas ao fazer matemático na sociedade. ” (MENDES, 2005)

Assim sendo, ao avaliarmos as perspectivas do Letramento Matemático e o Numeramento entendemos que estes estão de forma intrín-

seca na Alfabetização Matemática, que desta forma visa a promover um aprendizado contextualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

Acesso em: 13 mar 2019

CASTRO, Viviane Oliveira de. *A construção do conceito de sistema de numeração decimal durante a alfabetização matemática: uma proposta de intervenção de ensino*. Ilhéus-BA: UESC, 2016.

DANYLUK, Ocsana Sônia. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Passo Fundo-RS: Universidade de Passo Fundo, 2015.

DANYLUK, Ocsana S. *Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida*. Passo Fundo, Gráfica e Editora UFP, 1989.1. Por Por Antonio Vicente Marafioti Garnica

FARIA, Juliana Batista. *Relações entre Práticas de Numeramento Mobilizadas e em Constituição nas Interações entre os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FERREIRO, E; PALACIO, G. M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KAMMI, Constance. *A criança e o número*. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: *Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendesJackelineRodrigues.htm.

OCDE, Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOARES, Magda. Plataforma do letramento. Entrevista com Magda Soares – Parte I. Publicado em 30 de outubro de 2013. Acesso em

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

03/06/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wIznCg_Ad0.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.