ISSN: 1519-8782

XXV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A JOSÉ PEREIRA DA SILVA
E AOS 100 ANOS DA SEMANA DE ARTE MODERNA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rio de Janeiro, 30 de agosto a 1º de setembro de 2022

CADERNOS DO CNLF, V. XXV, N. 03,
ANAIS DO XXV CNLF, TEXTOS COMPLETOS,
TOMO I

RIO DE JANEIRO, 2022

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro
20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 3368-8483
http://www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE:
José Mario Botelho

VICE-DIRETORA PRESIDENTE:
Anne Caroline de Morais Santos

SECRETÁRIA:
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:
Aline Salucci Nunes

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:
Juan Rodrigues da Cruz

DIRETORA CULTURAL:
Leonardo Ferreira Kaltner

DIRETORA FINANCEIRA:
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

XXV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 30 de agosto a 1º de setembro de 2022

COORDENAÇÃO GERAL:

José Mario Botelho

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Anne Caroline de Morais Santos
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner

COMISSÃO EXECUTIVA:

Aline Salucci Nunes
Anne Caroline de Morais Santos
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cruz
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Aline Salucci Nunes
Anne Caroline de Morais Santos
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner

COORDENAÇÃO LOCAL:

Leonardo Ferreira Kaltner

SECRETARIA GERAL:

Melyssa Cardozo Silva dos Santos

EXPEDIENTE

Os Anais das edições do Congresso Nacional de Linguística e Filologia são publicados em Cadernos específicos (ISSN 1519-8782) como este. Tais Cadernos do CNLF são ancorados no *site* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) como um periódico anual, o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Aline Salucci Nunes, Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes, José Mario Botelho, Juan Rodrigues da Cruz, Leonardo Ferrira Kaltner e Melyssa Cardozo Silva dos Santos, que são os atuais Diretores do Círculo.

Editor-Chefe: José Mario Botelho

Redator: Juan Rodrigues da Cruz

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e prévia avaliação das propostas de trabalho, cujos textos completos são encaminhadas para o Conselho Editorial e posteriormente para a publicação do *Caderno do CNLF*.

CONSELHO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Científica de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. Of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, é a responsável pela avaliação das textos completos que compõem o *Caderno do CNLF*.

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXV dos *Cadernos do CNLF*, com os 40 textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 20 de agosto de 2022, que foram apresentados no XXV Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 30 de agosto a 1º de setembro deste ano de 2022, em formato virtual, totalizando 578 páginas neste Tomo I, dos Anais deste XXV CNLF.

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 Profª Drª Magali Moura, Diretora do Instituto de Letras. No ano de 2021, também em agosto como é de praxe, realizamos o XXIV CNLF no formato virtual, que transcorreu sem nenhum problema, pois a Equipe de Trabalho já era detentor de um *savoir faire*, adquirido dos outros três Eventos anteriores.

Nesse ano de 2022, também em agosto/setembro, realizamos o XXV CNLF no formato virtual, e esperamos ter oferecido à comunidade

cifefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 28 anos de existência do Círculo.

Esta é, portanto, a segunda vez que este, que é o Evento principal do Círculo, foi realizado em formato virtual, que já é um conhecimento sólidificado para esta Comissão Organizadora.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o Livro de *Programação*, o Livro de *Resumos* e agora esta edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital). Para conforto dos congressistas, editamos, em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxv_cnlf) a Programação do Evento.

Mais uma vez, os *Anais Eletrônicos do XXV CNLF*, que já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de quarenta e um textos completos deste XXV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, que corresponde a esta 1ª edição dos Anais, não foi entregue aos Congressistas para que pudessem ter 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.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria agradece a todos pela participação dessa rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2022.

Editor-Chefe dos Cadernos do CiFEFiL

SUMÁRIO

Apresentação.....5-6
José Mario Botelho

1. **A dura realidade da mulher moradora de comunidades, por meio do olhar de Conceição Evaristo.....11-20**
Dorcas Pinto Paiva e *Andre Benatti*

2. **A formação inicial de professores alfabetizadores no Brasil e a política nacional de alfabetização.....21-34**
Andreia Cristina da Silva

3. **A gênese de "Memorial de Aires" por meio do epistolário e da Crítica Literária.....35-48**
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima

4. **A gíria e suas manifestações sociais: uma análise das gírias de um grupo de jovens funkeiros de São Paulo.....49-62**
João Soares Rampi e *Raul Silvestre Benitez Aguilera*

5. **A língua latina e a "Eneida": um método de ensino.....63-70**
Fernanda de Oliveira Leite Vieira de Castro e *Leonardo Ferreira Kaltner*

6. **A literatura infantil indígena como recurso de contato literário de alunos indígenas.....71-86**
Paulo Fernando de Lucena Borges Ferreira

7. **A noção de *ethos* em Aristóteles e Maingueneau.....87-96**
Sonia Gonçalves Batista Dias

8. **Acessibilidade comunicacional: língua e identidade cultural na educação do surdo.....97-115**
Joicy de Souza Ribeiro Quitete

9. **Análise e avaliação de aplicativos para o ensino de Língua Inglesa.....116-32**
Márcio Luiz Corrêa Vilaça e *Lilia Aparecida Costa Gonçalves*

10. **Análise sociorretórica da seção "Introdução" de monografias da área de Letras–UFRRJ.....133-45**
Millena Goes da Costa e *Marli Hermenegilda Pereira*

11. **Artes, afectos e perceptos nas vivências semióticas e aiônicas dos bebês e das crianças.....146-59**

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Antonio Cilírio da Silva Neto e *Misleine Andrade Ferreira Peel*

12. **As contribuições de Geoffrey Chaucer para a Literatura Inglesa Medieval.....160-77**
João Bittencourt de Oliveira

13. **As múltiplas representações do fonema /s/ no livro didático do Ensino Fundamental: uma proposta de análise.....178-84**
Lucirene da Silva Carvalho e *Vanessa da Silva Braz*

14. **Diálogos entre Berman e Macunaíma.....185-200**
Cesar Christian Ferreira dos Santos

15. **Didática no ensino da Língua Inglesa: a importância de jogos educativos no processo de aprendizagem.....201-10**
Uilian Mendes da costa e *Elza Sabino da Silva Bueno*

16. **Dino Preti e os pressupostos para uma análise sociolinguística em textos literários.....211-27**
Keila Vasconcelos Menezes e *Raquel Meister Ko Freitag*

17. **Educação em diferentes contextos.....228-42**
Hugo Augusto Turaça Leandro e *Tais Turaça Arantes*

18. **Entre saudações, abraços e bênçãos: um percurso epistolográfico e estilístico nas correspondências da família Rodrigues Ferreira.....243-56**
Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli Delecrode e *Edina Regina Pugas Panichi*

19. **Estilo e variação linguística no gênero textual canção popular: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa.....257-68**
Letícia Maria de Jesus Monteiro

20. **Estratégias (hiper)textuais e(m) ensino de redação do ENEM no *Instagram*.....269-86**
Ana Clara Benevides Lopes, Márcia Helena de Melo Pereira, Ana Claudia Oliveira Azevedo e *Filipe Santos Guerra*

21. **Gênero normativo: estrutura potencial de gênero – operadores argumentativos.....287-300**
Nelia Edna Miranda Batisti e *Edina Regina Pugas Panichi*

22. **Linguagem e identidade na tradução da legendagem do filme "Bacurau": uma perspectiva de ensino de línguas adicionais a-**

através da tradução audiovisual (TAV).....301-15
Luana Senger dos Santos e *Laura de Almeida*

23. **Línguas em contato: a influência da língua espanhola na escrita dos adolescentes em uma escola municipal na cidade de Tabatinga-AM.....316-25**
Adriana Aparecida das Neves de Queiroz, Breno Guilherme Mendes Obando e *Francisco Carlos da Silva Marinho*

24. **Marcação diferencial de agente (DAM) em latim clássico..326-35**
Élder Henrique Attala e Paiva

25. **Nada neste livro é verdadeiro: o contexto histórico em que *Cama de gato* foi escrito.....336-54**
Diane Nascimento de Oliveira e *Thiago Martins Caldas Prado*

26. **O discurso humorístico: um lugar de resistência na língua.....355-69**
Ivana Salum Acunha

27. **Os duplos na estrutura sintática do latim clássico: duplo acusativo e duplo dativo.....370-80**
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e *Ivan Miranda Frias*

28. **Os (outros) sujeitos do discurso literário: o lugar do sujeito ledor em uma análise semiolinguística do discurso.....381-95**
Elisson Ferreira Morato

29. **Pandemia de Covid-19 e os discursos produzidos nas mídias sociais: uma revisão bibliográfica.....396-410**
Alice Monteiro Tannus, Rosalee Crespo Istoe, Lidiane Silva Torres e *Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes*

30. **Para a história do pensamento linguístico no Brasil: o período missionário quinhentista.....411-24**
Leonardo Ferreira Kaltner

31. **Projeto seguidores de Esopo: contação de histórias – caminhos possíveis para a formação do leitor literário.....425-41**
Andreia Cristina da Silva

32. **Protestante, ecumênica e inclusiva: uma igreja em três determinações discursivas.....442-58**
Dilermando Moraes Costa

33. Regularidades e recursividades criativas: gêneses textuais.....459-71
Edina Regina Pugas Panichi

34. Repertórios linguístico-culturais comunicados por *charges*: a pandemia de Covid-19 e o trabalho dos profissionais da saúde.....472-83
Adriana Beatriz Levone Affonso, Pedro Renato Teixeira Baptista, Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes e *Fernanda Castro Manhães*

35. SER OU NÃO SER: representatividade política da personagem Claudius, em "Hamlet".....484-96
Adelson Oliveira Mendes e *Adriana Gomes*

36. Toponímia na escola – pesquisa científica no Fundamental II marcas culturaisda comunidade do Arenoso.....597-14
Amilca Maria de Lima Fernandes

37. Um estudo com quadrinhos para o ensino de Língua Portuguesa.....515-32
Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze

38. Uma breve análise crítica de textos dos séculos XIV-XVI para uma reflexão sobre a periodização tradicional com foco na emergência de um português pré-moderno.....533-50
José Mario Botelho

39. Uso do aplicativo *Whatsapp* no ensino de Língua Portuguesa na educação superior: possibilidades e limitações.....551-65
Lilia Aparecida Costa Gonçalves e *Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

40. Variações linguísticas e suas mutabilidades históricas.....566-78
Diego Carmo e *Nayra de Paiva Oliveira*

A DURA REALIDADE DA MULHER MORADORA DE COMUNIDADES, POR MEIO DO OLHAR DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Dorcas Pinto Paiva (UEMS)
dorcaspp@hotmail.com
Andre Benatti (UEMS)
andrebenatti@uems.br

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar reflexões a partir do conto "Quantos filhos Natalina teve", em "Olhos d'água" (2016), de Conceição Evaristo. Ela expressa e representa, por meio dos seus textos, indivíduos marginalizados, na grande maioria mulheres e crianças, contribuindo assim para que conteúdos como estes se insiram na literatura brasileira contemporânea, e o engajamento da sociedade na luta pela igualdade de direitos para as mulheres, principalmente a negra feminina.

Palavras-chave:
Favela. Conceição Evaristo. Mulher negra e parda.

ABSTRACT

This article aims to present reflections from the short story "How many children Natalina had" from "Olhos d'água" (2016), by Conceição Evaristo. She expresses and represents, through her texts, marginalized individuals, mostly women and children, thus contributing to the inclusion of contents such as these in contemporary Brazilian literature, and the engagement of society in the struggle for equal rights for women, especially black women.

Keywords:
Favela. Conceição Evaristo. Black and brown women,

1. Introdução

O significado de favela, segundo o dicionário Michaelis, sinaliza:

> Área de povoamento urbano, formada por moradias populares, onde predominam pessoas socialmente desfavorecidas. Essa comunidade é o resultado de um processo histórico de exclusão social e de um modelo de má distribuição de renda. Em geral carece de saneamento básico. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2006)

Consequentemente "favela" tem um peso social, desde os tempos do colonizador português e dos fatos conhecidos mundialmente, por conseguinte ao falar a palavra favela, vem nosà mente a inexistência de estruturas básicas tais como: saúde, saneamento, água, energia, esgoto etc. Paralelamente à desigualdade existe uma questão dúbia, pois de um lado

temos os moradores associados ao crime e do outro temos moradores identificados como vítimas da sociedade.

Dessa forma, ambos os estereótipos têm algo em comum: são associados aos aspectos morais, às condições objetivas de existência destas pessoas, mostrando um perfil preconcebido de suas práticas e vivências cotidianas. Entre as desconformidades existentes na América Latina, constatamos a violência contra a mulher de uma maneira geral, e com um peso ainda maior quando esta mulheré negra, parda, pobre ou com idade avançada.

Os afrodescendentes, em sua maioria a margem da sociedade brasileira, sem habitação, recorrem as favelas que formam verdadeiros centros adjacentes, espaço visto como facilitador de violências, associadas aos crimes ou não, ocasionado pelo desemprego e a fome. Neste aspecto a favela podeser entendida como um território de maioria negra, como construção da base material sobre a qual é produzida a história.

Conceição Evaristo, escritora negra, manifesta-se no seu tempo, contemporânea que é, e, a partir de sua vivência, enxergou as trevas no meio das luzes sociais, conforme afirma Agambem (2009):

> Todos os tempos são para quem dele experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo, é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que écapaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGABEM, 2009, p. 62)

A afrodescendente, desde que o mundo é mundo, ou seja, no início de tudo, tem sido uma das padecedoras da desigualdade racial na sociedade em geral, ou seja, tem dois agravantes um por ser mulher e outro, por ser negra.

Constatamos na maioria das vezes no nicho social, que as pardas e negras trabalham preferencialmente como cozinheiras, na limpeza, doméstica, baba etc. E às de pele branca comumente trabalham como: secretárias, banco, recepcionistas, atendentes de lojas de grife, gerente etc. E são as preteridas pelos pares para relacionamentos etc.

A luta da mulher pobre e negra é diária, e na grande maioria mantém a casa e os filhos(as). As mulheres pobres do terceiro mundo têm dentre suas diversas tarefas a de garantir a reprodução familiar (Cf. MOSER, 1995). A mulher negra tornou-se parte fundamental para a manutenção da vida social. E a pobreza que circunda as favelas, um obstáculo aos bens e serviços necessários à sua sobrevivência.

É neste ambiente que, no dia a dia, a mulher garante sua subsistência e correlaciona com diversasconfigurações deracismo, as desigualdades de gênero e desenvolvendo diversos tipos informais de organização, gerador de mudanças sociais.

> A experiência de vida dessamulher exige que ela negocie, reivindique, construa alianças, estabeleça diálogo com diferentes interlocutores. Dito de outra forma se organize criativamente diante da dinâmica da sua realidade. (REZENDE, 2008 p. 28)

É neste universo da vida cotidiana, em um conjunto de interações e relacionamentos que surgemas organizações informais, se constituem tendo em vista a conservação e persistênciaara continuar a sobrevivência, provocando com isso mudanças em um contexto local.

Ao longo dos anos, constatamos por meio das estatísticas que a favela é um o lugar subalternizado das pessoas afrodescendentes no Brasil e que tem as piores condições de vida e que as acompanham historicamente e abrangem, desde índices inferiores de inserção no mercado de trabalho, salários baixos e com altos índices de mortes violentas e de cárcere privado.

> Segundo afirma, Guimarães (1999, p. 27), "o racismo e o 'preconceito de cor' são formas racializadas de se naturalizar a segmentação da hierarquia social. A racialização desta hierarquia pode, inclusive, ajustar-se, segundo as regiões e o tempo histórico, provendo sucedâneos simbólicos aos 'negros', como são, no Sudeste brasileiro, os epítetos de 'baianos', 'paraíbas' e 'nordestinos'".

A dinâmica social onde está inserida a mulher negra é movida pela ordem capitalista, o que faz com que a luta da maioria seja por direitos sociais e muitas vezes direitos básicos de sobrevivência, reivindicando junto aos poderes públicos a satisfação de demandas que decorrem das próprias exigências do capital, tal como ele se constitui atualmente.

A mulher negra sempre necessitou estar obrigatoriamente inserida na luta por melhores condições de existência e isto se dava por meio de diversas formas de organização, desde o período escravagista, no pós-abolição e até os dias atuais, com organizações que nem sempre se acomodaram nos moldes formais, mas que sempre foram constantes.

Os desamparados articulam entre si, buscando estratégias de sobrevivência. E que para conhecer, como eles vivem, énecessário ir à favela (*in loco*), e é nesse espaço de construção da história, que se pode aprender como eles se fundam parasubsistir ou resistir, àsordens e os discursos fragmentados e destrutivos da sociedade.

2. *Gravidez na adolescência*

A gravidez indesejada ocasiona uma variedade de barreiras e dificuldades na vida de jovens mães e pais que ainda não se encontram se preparados para criar um novo ser. A adolescência é o período da dualidade entre ser criança e ter corpo de adulto. É o momento de conhecer o próprio corpo e experimentar novas sensações, e um começo de uma novafase, a de entrar em contato com a sexualidade.

> Os negros são maioritariamente pobres na sociedade brasileira e povoam as favelas que formam verdadeiros centros periféricos, espaço visto como gerador de violência, muitas vezes ocasionado pelo desemprego e a fome. Neste aspecto a favela entendida como um território de maioria negra, como construção da base material sobre a qual é produzida a história. (CUNHA, 2001 p. 5-15)

Em nosso entendimento a gravidez precoce reflete a pobreza, problemas sociais das favelas, ambiente familiar desestruturado, falta de informação e violência sexual. Isso faz com que as meninas tenham seus projetos de vida modificados, o que pode contribuir a perpetuação dos ciclos de pobreza,

> [...] à mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma e que iria preparar os chás. Como haveria de criar mais uma criança ~ o que fazer quando o filho da menina nascesse. Na casa já havia tanta gente! Ela o marido e sete crianças. E agora teria o filho da filha. (EVARISTO, 2016 p. 27)

A favela dificulta o ambiente familiar, colocando a gravidez como um acidente que desestrutura o pouco que ainda existe. A menina mulher, também, não reconhece os atributos que o corpo oferece, que não passam pela relação amorosa desestruturante e se auto afirma nessa relação. É chegada a hora de encarar o sexo com consciência e prevenção, não obstante as doenças sexualmente transmissíveis que estão ainda tirando vidas que se perdem na fragilidade.

Em um primeiro momento a família, quando existe, assume a paternidade de criação afetiva de aquele ser. O abandono da escola, a vergonha, a baixa estima: o se esconder e o se arrepender de um passado presente.

Nos tempos atuais, um dos fatores que contribui para ocasionar esse desajuste familiar é uma escola desestimulante e sem método que não atende as ansiedades dos jovens frequentadores, criando um vazio muito grande dentro do binômio família-comunidade. Daí, a busca que confunde afeto com realização, o casal que ora busca entretenimento nos

bailes e eventos sociais, traduzem uma ansiedade incontrolável que acaba gerando uma falsa relação de realização e que atribui a mulher o atributo de oferecer satisfação.

A falta de reconhecimento da sexualidade adolescente e a persistência de expectativas tradicionais em relação ao comportamento sexual esperado de homens e mulheres, aliadas à dificuldade do acesso à contracepção e aos outros meios de prevenção para um sexo mais seguro, produzem não apenas as condições de uma alta prevalência da gravidez não planejada, mas também podem ser associadas a uma maior suscetibilidade das mulheres jovens a infecções pelo HIV e outras DSTs (BRASIL, 2009).

3. "Quantos filhos Natalina teve", de Conceição Evaristo

A literatura da escritora negra Conceição Evaristo demonstra a obtundência de sua escrita para as questões sociais que (re)surgem com ampla força na contemporaneidade, que são as lutas contra o racismo, o machismo e os privilégios de classes.

É imprescindível perceber que a obra evaristiana vem conquistado um público diverso. Dessa forma a característica principal da escrita de Evaristo se concentra em uma nudação da realidade muito silenciada, o que a autora faz com tanto esmero.

Portanto na obra "Quantos filhos Natalina teve", de Conceição Evaristo (2016), constatamos que a vivência de Natalina, moradora de favela, se parece com o cotidiano de muitas mulheres, principalmente as negras dos subúrbios e zonas periféricas, assim também, como a personagem Natalina.

Conhecedores somos que na época atual muitos grupos, movimentos sociais, estudos culturais, muito têm feito na defesa dos grupos marginalizados. Entre outros acontecimentos apartir desses movimentos escritores contemporâneos que abordam esses conteúdos, se destacam na literatura e produçõesartísticascontemporâneas.

Nesta linha de abordagem a escritora Conceição Evaristo vem se destacando com força por meio de suas produções relacionadas a mulheres avós, filhas, netas dentre outras**.**

Além disso, a própria concepção do ser (e estar) mulher (na) é variável, como apontou Beauvoir (2016 p. 190) ao dizer que "(...) em ver-

dade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; e a condição feminina impossibilitou até agora esse 'tornar-se'" (p. 190), frase célebre caracterizada como um importante marco do feminismo contemporâneo.

Fica evidente que "Olhos D'água", de Conceição Evaristo (2016), é um texto complexo, não pela dificuldade linguística que, por vezes, dificulta a leitura literária na educação básica, mas por oportunizar fértil e prolífero texto simbólico decomposição única.

O conto "Quantos filhos Natalina teve?", um dos mais significativos da obra "Olhos d'água", bem como a forma da abordagem do conteúdo que a escritora aborda, oportuniza a interação na problemática enfrentada pelas mulheres negras. Embora estes problemas existam desde a formação da sociedade humana ainda nos afetam de alguma forma. E na atualidade são temas que estão presentes nas discussões contemporâneas como a personagem Natalina, apesar das situações embaraçosas que vivenciou, ainda teve forças e fé para criar o único filho que chamou de seu.

"Olhos D'água" estão narrados em terceira pessoa, sendo outros dois em primeira e um que utiliza tanto a primeira quanto a terceira pessoa, sendo que o narrador coloca a voz do sujeito em posição de narrar a totalidade de suas experiências.

A narrativa apresenta a históriade natalina e suas impressões quanto a maternidade, pois não tinha entendido o significado de ser mãe devido à falta de orientação e ser muito jovem, quase uma menina na primeira gestação e seu quarto filho representa sua maturidade, e o ser forte que tornou, diante dos fatos e de suas experiências.

O conto retrata ainda as váriasformas de violência sofrida por ela, ainda menina, pois as meninas da Comunidade faziam abortos por meio de chás ou até mesmo de maneira invasiva por Sá Praxedes que era uma parteira.

Natalina decidiu fugir, pois não se exporia à parteira, sem entender muito bem, ela mal sabia o que seria a função de uma parteira clandestina:

> [...] Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria amenina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariamlivres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio.
> Sá Praxedes, não! Elamorria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças

> que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não! A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para as crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. (EVARISTO, 2016, p. 44-5)

Nesta abordagem fica evidente o medo e a desinformação e até mesmouma exploração psicológica para com as crianças da comunidade. Durante os processos de gestação, a personagem sofre a exploração de seu próprio corpo: aprimeira delas, como objeto, ocorre na casa de um casal de classe econômica alta, na qual trabalha como doméstica, pois, a esposa do patrão nãoconsegue engravidar e ter um filho, Natalina aceita a proposta de gerá-lo:

> A terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem natalina trabalhava. Os dois viviam bem. Viajavam de tempos em tempos e quando regressavam davam sempre festas. [...] Um dia, enquanto divagavaem seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligavado estrangeiro, em prantos, e lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter umfilho. [...] A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada eenvergonhada por isso. Ela e o marido já haviam conversado. Era só aempregada fazer um filho para o patrão. Elas se pareciam um pouco. Natalinasó tinha um tom de pele mais negro. (EVARISTO, 2016, p. 47)

Nesse ponto percebemos que natalina não teve saída, precisava se manter, viver para não passar fome, aceita a condição impostapelo casal, então temosaí a situação da barriga de aluguel embora ela não tenha recebido nada por isso.

Tal situação nos remete as escrituras sagradas, quando Sara pede para Agar deitar-se com Abraão (Gênesis: 16-19): “Ora, Sara, mulher de Abrão, não lhe gerava filhos, e ele tinha uma serva egípcia, cujo nome era Agar. ... E disse Sarai a Abrão: Eis que o Senhor me tem impedido de gerar; entra, pois, à minha serva; porventura, terei filhos dela.

Ou seja, uma prática antiga, escravos. E empregados que não tem condições de sobrevivência se submetem a ordem de seus senhores. Agar, na condição de empregada, não escolheu engravidar de Abraão. Nestes tempos modernos temos a barriga de aluguel e ou por outros meios como formas de exploração. Vemos no conto a jovem Natalina, que em dada ocasião sofre um estupro por um desconhecido e em seguida, após o ato aproveitando um descuido, matou o homem que a violentou e por incrível que pareça ficou gravida e desejou a criança para si:

> Não dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu e tudo tinha sido feito como uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de aí, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de atroes. E haveria de

> ensinar para ele que a vida e viver e morrer. E gerar é matar. (EVARISTO, 2016, p. 46)

Neste conto, percebemos uma Natalina disposta a romper com o ciclo a que viviam fadadas as meninas, marginalizadas do seu meio social. Não queria construir um modelo familiar tradicional, pois acreditava ser um meio socialmente injusto, carregado de preconceitos, violências e desigualdades. Dessa maneira, pensou ter e criar um filho, sem a presença de um pai, e principalmente deum homem que nem ela mesma conhecia.

Já que dificilmente escaparia da violência e exploração, devido as condições de vida, ela pensou, esse filho eu posso dizer, que ésó meu. Existem muitas Natalinas espalhadas pelo mundo afora, sem perspectivas, sem desejos, sem vontades próprias, mas subjugadas a vontade dos outros.

Em termo de Brasil, foi somente a partir da Constituição brasileira de 1988 que as mulheres conseguiram articular os Conselhos dos Direitos das mulheres, ou seja, pouco mais de trinta anos que obtiveram esta conquista em uma perspectiva de igualdade dos direitos específicos, sejam eles: no âmbito familiar, discriminação no mercado de trabalho, planejamento familiar, obrigação do Estado coibir a violência familiar e no trabalho etc.

Nesse cenário, é que foi criado, em 1985, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, responsável ela formulação “de diretrizes e políticas em todos os níveis da administração pública, direta e indireta, com vistas a eliminação das discriminações contra a mulher” (ALMEIDA, 2007, p. 9).

4. Considerações finais

Historicamente, as mulheres são protagonistas desta luta em defesa do direito de ser respeitada, valorizada e de se representar como tal. O principal marco legal considerado de combate à violência contra a mulher foi a lei Maria da Penha, Lei nº 11. 340 (BRASIL, 2006), que foi significativa para a conquista contra a violência de gênero.

Em 10 de março de 2015, foi aprovada a lei contra o feminicídio, indicando que, se homem ou mulher cometer um crime contra uma mulher, responderá por feminicídio (Art. 121 do código penal), mas o que vemos na atualidade e uma enxurrada de atos criminosos contra mulhe-

res; nos noticiários, quase todos os dias, acontecem crimes contra mulheres. Parece que houve um retrocesso no Brasil; os homens não estão levando em consideração toda a legislação vigente. que coíbe tal ato.

Em um país onde se tem uma das melhores e bem elaborada legislação em defesa dos direitos da mulher, não existe um programa de prevenção bem como uma rede de apoio as vítimas, e se não bastasse os números de violência crescendo a cada dia, tudo isso soa irônico e como se não existissem leis e programas de combate à violência.

Verifica que está havendo um certo desmonte dos direitos já conquistados, devido a ala conservadora no governo e por fatores econômicos. A violência tem origens nas relações sociais e se apresenta de variadas formas: sexual, física, psicológica, racial entre outras. Ressaltamos que o Estado é o principal meio de conscientizar a sociedade, e promover mudanças na visão das pessoas quanto aos direitos das mulheres, promovendodebates e informações na sociedade em geral.

As mulheres em situações de vulnerabilidade na maioria não sabem aonde recorrer e buscar ajuda, por isso muitas entram em relações perigosas, desconfortantes e em muitos casos nem sabem identificar um ato de violência, poisapesar de tudo, existem fatores culturais que interferem na existência, legitimidade e estratégias de enfrentamento. Por exemplo, um ato violento pode parecer trivial para uns e para outros não.

Enfim, como sociedade, estamos caminhando a passos lentos no processo de compreensão das necessidades das populações inferiorizadas. No nosso país, Brasil, ainda não consolidou esse processo de justiça para as populações subalternizadas, e anda sem contar as populações incluímos indígenas. A nação brasileira tem saldo negativo e deve muito para os africanos e para as comunidades indígenas.

Enquanto não houver igualdade de direitos em termos de oportunidade, estudo, trabalho, habitação, saúde, para todos, a sociedade brasileira ainda será profundamente injusta.

Diante do exposto, temos uma Conceição Evaristo, escritora negra, mulher e originária de camadas populares, que utilizou a sua literatura para protagonizar àqueles a quem o silenciamento foi dado como regra. A obra mexe com as estruturas tão perversas da sociedade para dar lugar à autoria negra, à voz feminina e à discussão sobre a dureza enfrentada pelas famílias pobres.

O movimento negro representa uma revolução social e cultural, que contribuiu e contribuí para o desnudamento das feridas deixadas pelo colonizador português e ainda traz à tona fatos e ações conduzidos por aqueles que geralmente nao têm voz e vez, como é o caso dos negros, indigenas, das mulheres e dos pobres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Suely Souza de. Essa violência maldita. In: ____. *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo?. In: ___. *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

BEAUVOIR, S. *O segundo Sexo*. Vol. 1. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Lei Maria da Penha (2006) nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 34 p. (Série ação parlamentar n. 422)

BRASIL. Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.645, de 10 de março 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

MOSER, Caroline; MACILWAINE, Cathy. *Encounters with violence in Latina America*: urban poor perceptions from Colombia and Guatemala. Routledge, London, 2004.

GUIMARÃES, Beatriz. Feminismo Trans. Disponível em: Dicionário MICHAELYS Língua portuguesa, 24. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

LIMA. A. Barbosa. Participação social no cotidiano. São Paulo: Cortez, 1983.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Andreia Cristina da Silva (UEG)
andreia.silva@ueg.br

RESUMO

Em pleno século XXI, os educadores brasileiros ainda lutam para melhorar a qualidade da alfabetização e superar o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, problemas que persistem no cenário educacional de todo o país. Ensinar a ler e escrever para muitos profissionais é um desafio. Nesse contexto, tornar-se professor alfabetizador não é uma tarefa fácil. A docência no cotidiano do ciclo de alfabetização exige não só a mobilização de conhecimentos de diversas áreas para compreender como os alunos aprendem, requer também o conhecimento de variadas metodologias para auxiliá-los a adentrarem no mundo da leitura e da escrita. O problema definido para a investigação é: quais são as mudanças introduzidas pelas políticas públicas na área da alfabetização e como elas alteram os rumos da formação inicial dos professores alfabetizadores no Brasil? A pesquisa tem como objetivo investigar como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC) influencia na formação inicial de professores alfabetizadores. Com o estudo busca-se refletir sobre quais são as bases teóricas para a compreensão dos aspectos cognitivos, linguísticos e culturais envolvidos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, além dos caminhos metodológicos para seu ensino. Ademais, apresentam-se algumas reflexões sobre como o ensino de Língua Portuguesa é abordado no referido documento.

Palavras-chave:
PNA. Formação Inicial. Professores alfabetizadores.

ABSTRACT

In the 21st century, Brazilian educators are still struggling to improve the quality of literacy and overcome absolute illiteracy and functional illiteracy, problems that persist in the educational scenario across the country. Teaching to read and write for many professionals is a challenge. In this context, becoming a literacy teacher is not an easy task. Teaching in the daily life of the literacy cycle requires not only the mobilization of knowledge from different areas to understand how students learn, it also requires knowledge of various methodologies to help them enter the world of reading and writing. The problem defined for the investigation is: what are the changes introduced by public policies in the area of literacy and how do they alter the directions of the initial training of literacy teachers in Brazil? The research aims to investigate how the National Literacy Policy (PNA) of the Ministry of Education (MEC) influences the initial training of literacy teachers. The study seeks to reflect on what are the theoretical bases for understanding the cognitive, linguistic and cultural aspects involved in the process of acquiring the alphabetic writing system, in addition to the methodological paths for its teaching. In addition, some reflections are presented on how the teaching of Portuguese is addressed in that document.

Keywords:
PNA. Initial formation. Literacy teachers.

1. Introdução

Este artigo está situado no âmbito da formação inicial de professores alfabetizadores e objetiva refletir sobre o ensino da leitura e da escrita com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019). Vale lembrar que buscar soluções para os problemas referentes à escolarização da população brasileira parece ser a única preocupação dos governantes nas últimas décadas quando o tema é a Educação Básica, mesmo que, em muitas ocasiões, isto não se materialize em ações concretas e efetivas, tampouco leve em consideração os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores e pelos próprios professores.

Dentre os problemas a serem enfrentados no que diz respeito à educação está a alfabetização. Por todo o país, inúmeros debates têm ocorrido com o objetivo de fomentar os processos de alfabetização. Segundo Soares (2004, p. 97), a "alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais".

Em conformidade com a referida autora, pode-se afirmar que os termos alfabetização e letramento são processos que apresentam distinções, dessa forma "distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos" (SOARES, 2004, p. 97). Se por um lado a autora destaca a distinção entre estes termos, por outro, enfatiza que embora eles sejam distintos, são também interdependentes e indissociáveis, por esta razão, argumenta que é necessário alfabetizar letrando.

A concepção de Soares (1998; 2004) de que a alfabetização deve ocorrer em um contexto de letramento também já havia se consolidado nos cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo MEC. Desse modo, com o Pró-letramento – programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental – o professor foi orientado a perceber que somente a codificação e decodificação da língua escrita não bastaria para considerar uma criança alfabe-

tizada, portanto, tornou-se necessário ampliar o conceito de alfabetização e assim se incorporou a esse processo o termo letramento. Nesse sentido,

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11)

O Pró-letramento contribuiu para a consolidação da ideia de que deve-se alfabetizar a criança em um contexto de letramento, pois, apenas ensiná-la a ler e escrever não era suficiente, tendo em vista a necessidade de se fazer uso dessas habilidades nas práticas sociais em que a leitura e escrita se fizessem necessárias.

Outro aspecto que merece ser discutido, se refere aos fatores que influenciam no processo de alfabetização. Assim, conforme Coelho (2011):

> [...] em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador. (COELHO, 2011, p. 62)

Sob esse viés, alguns aspectos merecem uma atenção especial, a saber: a qualificação do professor, os materiais utilizados para essa formação e a caracterização dos métodos e/ou fundamentações teóricas utilizadas pelos professores para alfabetizar. E não menos importante, as políticas públicas voltadas para a educação.

Indiscutivelmente, a qualidade da educação está relacionada, entre outros aspectos, com a formação do professor, daí a necessidade de garantir que este profissional receba uma formação teórico-prática, que o habilite a desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos alunos em processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, a formação inicial é, sem sombra de dúvidas, uma etapa fundamental para garantir aos futuros docentes o conhecimento dos saberes necessários à prática pedagógica e é, justamente, neste momento tão importante do processo formativo que o futuro educador poderá adquirir os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício da profissão com vistas ao aprimoramento e à transformação da educação por meio de sua prática pedagógica cotidiana.

Sendo assim, esta investigação tem como problema central analisar as continuidades bem como as rupturas teóricas e metodológicas ocasionadas pelas políticas públicas e de que forma elas influenciam na formação inicial de professores alfabetizadores no contexto atual. Ademais, pretende-se identificar a concepção de alfabetização presente e suas principais implicações sociais e políticas. Outrossim, busca-se corroborar as contribuições dos vários autores, que há muito vêm se debruçando sobre a problemática da alfabetização no Brasil e que têm contribuído para auxiliar os professores no processo de ensino da leitura e da escrita.

Posto isto, convém lembrar que as reflexões sobre a política em estudo serão sintetizadas em três seções: assim, na primeira seção, apresenta-se resumidamente a PNA. Posteriormente, na segunda seção, discutem-se os termos e conceitos presentes no documento e suas implicações para a educação brasileira. Por fim, na terceira e última seção, apresenta-se as principais implicações do documento para a formação dos professores alfabetizadores no tocante ao ensino da leitura e da escrita.

2. Análise descritiva preliminar da Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Com o objetivo de divulgar a Política Nacional de Alfabetização, o MEC elaborou um documento denominado Caderno PNA, o qual foi apresentado no dia 15 de agosto, de 2019. Este documento amplia o Decreto nº 9.765/2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Contendo 54 páginas, o Caderno está dividido em três seções, a saber: Contextualização; Alfabetização, literacia e numeracia; Política nacional de alfabetização. Por fim, têm-se as referências e o Decreto.

Na primeira parte, traz a contextualização do cenário atual da alfabetização no Brasil e mostra “a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019, p. 10). Assim, para justificar a necessidade de tais mudanças, o Caderno apresenta dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do ano de 2016, ainda apresenta dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na sequência apresenta um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo. Traz também uma linha do tempo com os marcos históricos e normativos a partir da Constituição de 1988

Na segunda parte, trata dos conceitos de alfabetização, literacia e numeracia. Por conseguinte, o documento apresenta a definição dos seguintes termos alfabetização, decodificação, codificação, princípio alfabético, analfabetismo funcional e absoluto, consciência fonológica e fonêmica, a ciência cognitiva da leitura, dentre outros. Além disso, apresenta algumas considerações sobre a alfabetização de jovens e adultos evidenciando que nela devem estar presentes os mesmos componentes elencados no documento para a alfabetização das crianças, a saber: "leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER, 2010 *apud* BRASIL, 2019, p. 35).

Já na terceira parte, o Caderno trata da Política Nacional de Alfabetização e apresenta princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, agentes envolvidos, forma de implementação, de avaliação e monitoramento.

Inicialmente, no texto, põe-se de manifesto os níveis insuficientes alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas em escrita, leitura e matemática. Posteriormente, destaca-se a estagnação no desempenho dos estudantes matriculados em turmas de alfabetização com base em uma análise comparativa dos dados das edições de 2014 e 2016 da ANA e, por fim, coloca-se em evidencia a distância da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que objetiva alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019).

As consequências de uma alfabetização ineficaz são apontadas no documento, estas são: "altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão" (BRASIL, 2019, p. 11). Além do mais, o Caderno PNA esclarece que os estudantes brasileiros também apresentaram desempenho insuficiente na avaliação do Pisa.[1] Outra questão apontada, se refere à persistência do analfabetismo (absoluto e funcional). Os dados apresentados mostram que "faltam ainda 7,0 pontos percentuais para a erradicação do analfabetismo absoluto, conforme a meta 9 do PNE, projetada para 2024" (BRASIL, 2019, p. 12).

Indiscutivelmente, os índices de desempenho demonstrados pelos estudantes brasileiros na alfabetização, mensurados pelas avaliações externas, são, sobremaneira, preocupantes. Contudo, é preciso lembrar que a educação brasileira é marcada por uma desigualdade histórica a qual se

[1] O Pisa tem como população-alvo estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, matriculados em uma instituição educacional. Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. (Cf. BRASIL, 2019).

originou no Brasil Império, período em que apenas a elite usufruía da educação formal. Portanto, causa estranheza o fato de um documento elaborado para propor soluções para as mazelas da educação do país tratar de forma tão reducionista e acrítica o contexto social e os condicionantes que influenciam significativamente no percurso escolar das crianças oriundas das classes trabalhadoras.

Diante deste cenário, vale lembrar que o analfabetismo é um problema que requer um enfrentamento por parte do Poder Público o qual não será resolvido com a mera adoção das chamadas ciências cognitivas. Além disso, é necessário elucidar que a PNA desconsidera os conhecimentos acumulados sobre a alfabetização e assume uma postura muito otimista com relação ao potencial da neurociência como um campo de conhecimentos promissor para a educação, entretanto, ela não traz contribuições pedagógicas muito concretas, como supõem os organizadores da política em questão, portanto saber quais áreas são acionadas num ato de leitura ou de escrita serve tão somente para aprofundar os conhecimentos a respeito do funcionamento cerebral e do desenvolvimento biológico como o próprio documento esclarece:

> [...] as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado. (DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013; NASCHOLD *et al.*, 2017 *apud* BRASIL, 2019, p. 20)

Verifica-se que na PNA a chamada "ciência cognitiva da leitura" é apresentada como algo extraordinário capaz de solucionar todos os problemas relativos à alfabetização por meio da propalada "promoção da alfabetização baseada em evidências científicas"; e mais ainda, fica evidente no documento a pressuposição de que, anteriormente, os professores alfabetizadores brasileiros não se utilizaram da ciência para respaldar as práticas pedagógicas de alfabetização. Verifica-se, contudo, que tal anúncio não se sustenta e a proposta de alfabetização mostra-se simplista, com equívocos de várias ordens, significando, na prática, um retrocesso.

Com relação aos marcos históricos e normativos, o Caderno menciona a Constituição Federal de 1988, que dispõe, em seu art. 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que determina que no ensino fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do

cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos. Menciona a criação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003, com o objetivo de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade.

Além disso, destaca o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, elaborado por um grupo de cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e publicado em 2003 no qual concluí-se que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo. Destaca o documento publicado em 2011, Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, o qual ratifica a tese do relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos e traz novas evidências. Faz uma referência ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012, à primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada em 2013, à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, referente ao decênio 2014–2024, à promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 e, por fim, menciona que, em 2018, foi criado o Programa Mais Alfabetização.

Em linhas gerais, este é o panorama mostrado resumidamente no documento. Entretanto, convém elucidar que a realidade mostrada - o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a persistência do analfabetismo dentre outros problemas que historicamente assolam a educação brasileira – não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores e ao uso de qualquer que seja o método de alfabetização, mas precisa ser considerado na sua relação com as questões mais amplas, como, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores, a organização da escola e do currículo, o contexto social dos estudantes dentre outros fatores.

Vale lembrar que, teoricamente a PNA fundamenta-se nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, para promover a prática de ensino da língua escrita. É inegável que essa área do conhecimento é uma referência considerável para o direcionamento das práticas pedagógicas na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Apesar disso, acredita-se que a ação pedagógica não pode ser viabilizada com base em um único referencial teórico, como também os seus produtos não podem ser assim avaliados.

Na sequência deste artigo, apresenta-se os principais conceitos presentes no Caderno PNA, analisando os encaminhamentos e propostas de mudanças para a alfabetização.

3. Os principais termos e conceitos presentes na PNA

Um dos conceitos basilares para uma melhor compreensão da política é o de alfabetização, desse modo, conforme o Caderno PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define-se a "alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético." (BRASIL, 2019, p. 18). Como se pode constatar, o documento ignora a concepção de alfabetização adotada no país há aproximadamente duas décadas na qual a aprendizagem da língua escrita envolve a compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento, como já fora apresentado na introdução. Magda Soares (1998) trata da distinção desses termos e ainda sobreleva as ações pedagógicas neles implicadas:

> Alfabetização: ação de ensinar a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. [...] Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47)

Outro conceito apresentado no documento, trata-se do sistema alfabético que é entendido como "aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala." (BRASIL, 2019b, p. 18). O Caderno traz também o termo literacia o qual "Consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado." (BRASIL, 2019, p. 18). Vale lembrar que o termo letramento fora substituído pelo termo literacia, desconsiderando as contribuições de vários estudiosos da área como Soares (1998, 2004), Carvalho (2009) dentre outros, fato que provocou inúmeros debates entre os estudiosos da área.

Além dos conceitos acima listados, a PNA destaca a instrução fônica, tendo como base a ênfase na ciência cognitiva como um elemento importante para direcionar o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2019). Apesar de o texto não explicitar claramente se haverá um modelo específico de Alfabetização a ser seguido, mesmo assim, o MEC recomenda a abordagem fônica como a mais eficiente para o ensino sistemá-

tico da leitura e da escrita. Os termos "consciência fonêmica", entendido como o "conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente" e a "instrução fônica sistemática", entendida como o "ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada" (BRASIL, 2019), relacionados ao método fônico, são evidenciados como componentes essenciais nos quais será dada ênfase no ensino.

A proposta de alfabetização, conforme o MEC, apoia-se na chamada ciência cognitiva da leitura. Entretanto, pesquisadores da área da alfabetização como Magda Soares (2019) e Marlene Carvalho (2009) reforçam que a discussão sobre abordagens e métodos já foi superada. Isto inclui a abordagem fônica. Portanto, a alfabetização não se realiza com um único método. Esta orientação precisa ser discutida no âmbito da formação inicial de professores alfabetizadores já que, conforme Magda Soares (2019), em uma entrevista concedida ao Site Desafios da Educação:

> Em primeiríssimo lugar, é necessário lembrar ao MEC que a escolha de método de alfabetização, como também de métodos para qualquer conteúdo de ensino, é direito assegurado por lei aos professores e às escolas. Nem é preciso justificar isso com os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou do Plano Nacional de Educação (PNE) (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2019, [s.p])

Esse cenário precisa ser analisado e debatido no âmbito dos cursos de formação inicial de professores. Portanto, refletir sobre as políticas públicas da alfabetização abre caminhos para que os futuros educadores possam compreender a importância do processo de alfabetização e letramento bem como aprofundar sobre os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para entender como a criança aprende a leitura e a escrita e se apropriar de metodologias e conceitos que possam contribuir para a superação dos problemas elencados.

De acordo com Frade (2005),

> As mudanças conceituais no campo da alfabetização são de ordem geral e não dependem apenas da adesão de um professor ou de uma escola. Num sentido amplo, elas abarcam alterações de atitude e de paradigmas para pensar a alfabetização, alteram os projetos políticos de redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores. (FRADE, 2005, p. 11)

Conforme Magda Soares (2019):

> É surpreendente que ainda se acredite que a alfabetização se realiza com um único método e que se alegue que o método fônico é o único que se fundamenta em "evidências científicas". Insiste-se em método – em como ensinar – quando o necessário é focar a aprendizagem – como a criança aprende. E há "evidências científicas" sobre como a criança aprende a língua escrita geradas por várias ciências e pesquisas, não apenas pela psicologia cognitiva da leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico. (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2019, [s.p])

Outra discussão importante que deve ser desencadeada dentro dos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores se refere aos fatores escolares e extraescolares apontados como os responsáveis pelo desempenho insuficiente dos estudantes em leitura e escrita que já concluíram o ciclo de alfabetização.

Conforme Carvalho (2009) os fatores escolares são,

> As condições inadequadas de ensino, que estamos ainda longe de superar mesmo nas grandes cidades, são turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura etc. (CARVALHO, 2009, p.15)

A autora aborda uma questão fundamental que é a preparação dos professores alfabetizadores para atuar nas turmas de alfabetização. Assim, corrobora-se o entendimento de que a formação teórico-prática é uma condição *sine qua non* para assegurar a qualidade da alfabetização. Esta formação requer um conhecimento aprofundado sobre todos os métodos de alfabetização, suas vantagens e desvantagens. Além do mais, é igualmente importante conhecer as várias ciências que explicam como a criança aprende a língua escrita.

Ainda de acordo com Carvalho (2009):

> Os fatores extraescolares são sociais e decorrem da pobreza das famílias, do ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias. (CARVALHO, 1987 *apud* CARVALHO, 2009, p. 15)

Conforme Carvalho (2009), de forma isolada, nenhum dos fatores acima elencados podem explicar as dificuldades de certos estudantes. Segundo a autora, há fracassos que são previsíveis, no entanto, há estudantes que, apesar das situações adversas como a miséria, pais analfabetos, escolas de baixa qualidade, conseguem se alfabetizar no primeiro ano de escolarização.

O conhecimento dos métodos de alfabetização é importante durante a formação inicial de professores, entretanto, nem sempre tais métodos conseguem responder às questões cruciais da prática. Portanto, a formação inicial de professores alfabetizadores requer, para além de conhecimentos teóricos, uma experiência prática que permita ao futuro educador resolver problemas do cotidiano relacionados à aquisição da leitura e da escrita. Conforme Frade (2005) "A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época" (p. 8).

Assim, no cenário atual, a metodologia não é mais considerada a questão central ou a mais importante na área da alfabetização uma vez que o professor alfabetizador, independentemente do método de alfabetização, necessita de um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização. É importante que se esclareça que os métodos tradicionais de alfabetização (métodos analíticos e sintéticos) não serão plenamente eficazes para todos os estudantes.

No contexto educacional brasileiro, geralmente os professores alfabetizadores criam os próprios métodos de alfabetização com base em um método tradicional. Para atender às necessidades dos educandos, os professores fazem adaptações, criam recursos e inovam a prática. Isto permite que os professores possam utilizar a criatividade para elaborar atividades e produzir recursos didáticos para as turmas de alfabetização. Essa liberdade foi assegurada aos professores alfabetizadores durante as últimas décadas. No entanto, no Caderno da PNA, há uma recomendação explícita do MEC para que os professores alfabetizadores elejam o método fônico.

Conforme Magda Soares (2004) a aprendizagem da língua escrita, nas últimas décadas, tem sido objeto de pesquisas e estudos de diversas ciências, cada uma delas prioriza uma das facetas dessa aprendizagem. Desse modo, enfatiza que,

> [...] a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc.

> Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras (SOARES, 2004, p. 99)

Diante do exposto, pode se concluir que a área da alfabetização tem recebido contribuições de diversas áreas do conhecimento e todas elas são importantes para explicar como as crianças aprendem a ler e escrever, portanto, corrobora-se o entendimento de Soares (2004) de que não é viável privilegiar apenas uma faceta. Convém lembrar que, de forma equivocada, na PNA, privilegia-se o método fônico como o único capaz de possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, como já fora mencionado anteriormente.

4. As principais implicações do documento para a formação dos professores alfabetizadores

No que diz respeito às implicações da PNA para a formação dos professores alfabetizadores, destacam-se inicialmente dois aspectos que recaem diretamente sobre a prática pedagógica, a saber: a adoção do método fônico como único panorama eficaz, o que desvela a tentativa de homogeneizar a atuação dos professores, além disso, a suposta concepção científica presente na PNA, ao defender que a alfabetização deve ser baseada na ciência cognitiva da leitura e não apresentar orientações pedagógicas concretas para a prática dos professores. Além do mais, o documento nega tanto aos estudantes quanto aos professores o papel de protagonistas do processo.

Sob esse viés, observa-se que tanto os professores quanto os estudantes são excluídos da totalidade social. Isto fica evidente na apresentação dos índices das avaliações externas, já que a PNA nega a classe social e a cultura da qual os indivíduos são provenientes, desconsidera as particularidades locais e regionais e os condicionantes que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Ao eleger exclusivamente uma área do conhecimento para direcionar a prática pedagógica dos alfabetizadores, corre-se o risco de esfacelar o ensino nas escolas públicas com orientações limitadas dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Evidentemente, observa-se, que, ao desconsiderar tanto os conhecimentos linguísticos quanto os pedagógicos, a PNA acaba por refrear as possibilidades da ação educativa nas escolas quando separa o ensino vol-

tado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras (BRASIL, 2019, p.28) de outros aspectos da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática.

5. Considerações finais

A implementação da PNA já em andamento, e a forma como essa política está desenhada, com base em um paradigma científico, tem suscitado várias discussões no campo da formação de inicial de professores. Acredita-se ser um retrocesso a redução de uma política para a alfabetização a imposições de um método de ensino.

Convém lembrar que a implementação das políticas públicas deve minimizar as desigualdades sociais e possibilitar a apropriação da leitura e escrita por crianças, jovens, adultos e idosos. Para tanto, é importante pensar a formação docente de maneira crítica e contextualizada, na qual os(as) professores(as) precisam ser concebidos como sujeitos pensantes, capazes de avaliar a realidade e, a partir disso, organizar o próprio trabalho pedagógico. No entanto, a questão econômica é tratada de forma superficial, atribuindo o fracasso escolar à escola e aos professores.

É inconcebível propor uma política de alfabetização que não leve em consideração as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Vale ressaltar que, a educação deve propiciar a busca pelo conhecimento crítico e problematizador e, portanto, deve priorizar a ampla divulgação das pesquisas científicas e possibilitar aos professores a problematização do contexto social em que eles atuam, priorizando o desenvolvimento de uma consciência crítica, possibilitando a criação de instrumentos para a superação e, consequentemente, uma possível transformação da realidade concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BRASIL. *Pró-Letramento*: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019a. *Institui a Política Nacional de Alfabetização*. 2019b. Diário Oficial da União, 11 abr. 2019.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar*: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Vozes, 2009.

COELHO, S. M. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. In: Universidade Estadual Paulista Prograd – *Caderno de Formação. Formação de professores didáticas dos conteúdos.* São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011. p. 58-71

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização*: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*: Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

_____. Estou indignada com o MEC. *Desafios da Educação*, 08 de abril de 2019. Disponível em https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/mag da -soares-Alfabetizacao-saeb/. Acesso em: 23 mar. 2022.

A GÊNESE DE "MEMORIAL DE AIRES" POR MEIO DO EPISTOLÁRIO E DA CRÍTICA LITERÁRIA

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (UFF)
fabianapatueli@gmail.com

RESUMO

"Memorial de Aires" é o último romance de Machado de Assis e é considerado uma das principais obras do autor. Neste romance o autor dá voz ao conselheiro aposentado José da Costa Marcondes Aires, que em formato de recorte de diário faz publicar os eventos observados por ele entre 1888 e 1889. A presente pesquisa pretende demonstrar o período de gestação criativa e publicação de "Memorial de Aires", de Machado de Assis, publicado em 1908 por Hippolyte Garnier. A partir da fundamentação da Crítica Genética buscaram-se os testemunhos, que pudessem trazer os eventos de concepção e de publicação do romance. Assim, por meio das correspondências trocadas entre o autor e demais intelectuais, bem como acerca da crítica literária sobre o romance que foi publicada nos principais periódicos na época, pudemos traçar um percurso sobre a história da obra.

Palavras-chave:
Crítica Genética. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

ABSTRACT

"Memorial de Aires" is Machado de Assis' last novel and is considered one of the author's main works. In this novel, the author gives voice to the retired counselor José da Costa Marcondes Aires, who, in a diary cutout format, publishes the events observed by him between 1888 and 1889. The present research intends to demonstrate the period of creative gestation and publication of "Memorial de Aires", by Machado de Assis, published in 1908 by Hippolyte Garnier. From the foundations of Genetic Criticism, we sought the testimonies that could bring the events of conception and publication of the novel. Thus, through the correspondence exchanged between the author and other intellectuals, as well as about the literary criticism of the novel that was published in the main periodicals at the time, we were able to trace a path on the history of the work.

Keywords:
Genetic Criticism. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

1. Introdução

O manuscrito "Memorial de Aires", de Joaquim Maria Machado de Assis, foi escrito em 1907 e publicado em livro em julho de 1908 por Hippolyte Garnier. O trajeto desde a sua elaboração até a publicação ficou registrado nas correspondências escritas pelo ou para o autor. Por es-

se motivo, as correspondências são de extrema importância para estudos críticos acerca do manuscrito ou da edição em livro do referido romance.

De igual maneira há registros sobre a crítica literária em periódicos no ano de publicação do livro, mais precisamente a partir de 18 de julho de 1908. Os relatos descrevem o pano de fundo saudoso que a viuvez trouxe para Machado de Assis, ao mesmo passo que tais críticos também experimentaram o luto pelo falecimento do escritor, que ocorreu pouco tempo depois do lançamento da edição em livro, em 29 de setembro de 1908.

Desta forma, as críticas literárias sobre "Memorial de Aires" dão lugar as merecidas homenagens ao autor, que entrega para o deleite de seus leitores um romance que tem muito a nos dizer seja sobre a época (1888–1889) ou sobre as figuras eternas emuladas como personagens pelo Bruxo do Cosme Velho, que podiam ser qualquer pessoa: "Nós todos os conhecemos, mais ou menos; são nossos vizinhos, alguns; alguns são outros parentes; são, alguns, nossos amigos" (O PAÍS, 1 out. 1909, p. 3).

Dado o exposto, consideramos o "Memorial de Aires" como uma das principais obras do autor, muito mais do que extratos de diários de um velho conselheiro aposentado, que o autor chamou por Aires, por isso tanto seu epistolário como a sua crítica são importantes para a análise literária, a crítica textual e genética desta obra machadiana.

2. As correspondências que falam sobre "Memorial de Aires"

As correspondências se mostraram testemunhos importantes para o estabelecimento da gênese textual ou sua autenticação, sobretudo a machadiana cuja coleção cartográfica é muito rica. Em relação ao romance "Memorial de Aires", identificamos as correspondências trocadas de 1906 a 1908 entre o autor e as seguintes personalidades: Afrânio Peixoto (1908), Almáquio Diniz (1908), Graça Aranha (1908), Joaquim Nabuco (1906–1908), José Veríssimo (1907–1908), Julien Lansac[2] (1907/1908), Lúcio Mendonça (1908), Magalhães de Azeredo (1908), Mário de Alencar (1907-1908), Oliveira Lima (1906–1908), Salvador Mendonça (1908), Souza Bandeira (1908).

[2] Julien Emmanuel Bernard Lansac gerenciou os negócios da editora junto a Hippolyte Garnier após o falecimento do outro irmão Baptiste-Louis Garnier em 1893, conforme Souza (2017).

Diante de tal preciosidade, estes importantes marcos sobre a gênese do romance virão melhor exemplificarmos por meio dos extratos de algumas de suas correspondências. Entre as quais figura-se a carta a Oliveria Lima, de 5 de fevereiro de 1906, em que o autor diz: "Eu nada tenho. Reuni alguns retalhos inéditos e impressos, que o Garnier faz sair em volume [*Relíquias de casa velha*], e é tudo. Tinha um livro em projeto e início, mas não vou adiante. Sinto-me cansado, estou enfermo, e falta-me o gosto" (ASSIS, 2019, p. 88).

Em 11 de janeiro de 1907, por exemplo, José Veríssimo, sem saber que o velho amigo já tinha em mente um "memorial", dizia que queria ver publicadas asmemórias de Machado de Assis:

> Como vai Você? Sabe? Sonhei que V*ocê* fazia um livro e que eu dizia dele no *Jornal*. Quem me dera ver o meu sonho realizado. E as *Memórias*, esse é o livro que eu lhe quisera ver fazer e que (ou então eu sou um tapado em psicologia literária) auguro V*ocê* faria excelentemente de um modo original e raro. (ASSIS, 2019, p. 153) (grifo do autor e do editor)

Assim, julgamos que Machado de Assis em 7 de fevereiro de 1907, na carta endereçada a Joaquim Nabuco, falava do manuscritode "Memorial de Aires": "Não sei se terei tempo de dar forma e termo ao livro que medito e esboço; se puder, será certamente o último. As forças compreenderão o conselho, e acabarão de morrer caladas" (ASSIS, 2019, p. 161).

Decorrido o tempo, em 16 de dezembro, a leitura das provas do romance ficou encarregado de Mário de Alencar que escreveu suas impressões à época:

> 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 [...] e querendo qualificar o *Memorial de Aires*, os adjetivos que achei ajustados foram estes: delicioso, fino, superior, perfeito [...] 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 de admirá-la como criação de arte; eu, que adivinhei o modelo, li-o comovido, cheio do respeito pela doce evocação [...].
>
> Os outros tipos todos são admiráveis desde a Mana Rita, Faria, o criado José Cesária, Aguiar, até Fidélia, até Dona Carmo, que não tem igual em outro livro. (ASSIS, 2019, p. 267-9) (grifos do autor)

Entende-se, com isso, que a partir de 22 de dezembro de 1907, Machado de Assis devolveria as provas do romance, conforme o que respondeu a Mário de Alencar:

> Confiando-lhe a leitura do meu próximo livro, antes de ninguém, correspondi ao sentimento de simpatia que sempre me manifestou, e em mim sempre existiu, sem quebra nem interrupção de um dia; não há que agradecer este ato. Queria a impressão direta e primeira do seu espírito culto, embora certo de que aquele mesmo sentimento o predispunha à boa vontade [...] a carta que me mandou [16/12/1907] respira toda um entusiasmo que estou longe de merecer, mas é sincera e mostra que me leu com alma. Foi também por isso que achou **o** modelo íntimo de uma das pessoas do livro, que eu busquei fazer completa sem designação particular, nem outra evidência que a da verdade humana.
>
> Repito o que lhe disse verbalmente, meu querido Mário, creio que esse será o meu último livro; faltam-me forças e olhos outros; além disso, o tempo é escasso e o trabalho é lento. Vou devolver as provas ao editor e aguardar a publicação do meu *Memorial de Aires.* (ASSIS, 2019, p. 270-71) (grifo do autor)

Em fevereiro de 1908, Machado de Assis ficou preocupado com um possível boato sobre a publicação do seu último romance. Logo, há algumas cartas trocadas no período com Mário de Alencar sobre o assunto que começa com a carta de 8 de fevereiro de 1908:

> Sobre o meu livro, nada; talvez, na semana próxima venha resposta, e diz o Lansac que provavelmente o livro chegará no meado de março; espero. Aproveito a ocasião para lhe recomendar muito que, a respeito do modelo de Carmo, nada confie a ninguém; fica entre nós dois.
>
> Aqui há dias uma senhora e um rapaz disseram-me ter ouvido que eu estava *publicando* um livro; ele emendou para *escrevendo*; eu neguei uma e outra coisa. Pouco antes, em um grupo no Garnier, perguntando-me alguém se tinha alguma coisa no prelo, outro alguém respondeu: "Tem, tem..." Podia ser conjetura, mas podia também ser notícia. Talvez não valha a pena tanto silêncio da parte do autor. (ASSIS, 2019, p. 291) (grifos do autor)

Na carta de 20 de fevereiro do mesmo ano, Mário de Alencar assegura que nada saiu dele, nem sobre o livro como a homenagem a Carolina, falecida esposa de Machado de Assis:

> Asseguro-lhe que, se alguém sabe ou desconfia de seu livro, não o soube por comunicação minha; guardei sobre ele e sobre a impressão, completo segredo. Não se esqueça que o s*enhor* mesmo, em um jantar há cousa de um ano, respondendo a uma pergunta o Senador Pinheiro Machado[3], lhe disse ter um novo livro em via de publicação. A Graça Aranha e a José Veríssimo também o S*enhor* confiou o segredo; e pelo Graça, veio a saber dele o nosso Magalhães de Azeredo,[4] segundo ouvi a este, quando aqui

[3] José Gomes Pinheiro Machado foi vice-presidente do Senado Federal, conforme a nota de Sérgio Paulo Rouanet (ASSIS, 2019, p. 297).

[4] No postal enviado de Roma, em 17 de junho de 1908, Carlos Magalhães de Azeredo deixa a entender que já tinha conhecimento da publicação do novo livro de Machado de Assis.

> esteve. Por conseguinte a responsabilidade da divulgação está repartida por não poucos. Da parte que me cabe, afirmo-lhe que foi conscienciosamente aceita e guardado, e continua a sê-lo até que venha o livro.
>
> Dizendo-lhe que não revelei a existência do *Memorial*, quase que não preciso acrescentar que não disse a minha impressão de leitura. Não a disse a ninguém, nem a ninguém direi aquela presunção que fiz e acertou de ser verdadeira, sobre o modelo de D*ona* Carmo. A esse respeito a sua confiança não foi mal usada; e eu farei por corresponder a tão alta prova de afeição. (ASSIS, 2019, p. 296) (grifo do autor e do editor)

De fato, a questão do boato só teria sido findada na carta de Mário de Alencar de 27 de fevereiro de 1908, que não deu mais azo as aflições anteriores do autor.

Contudo, em outros registros, tal como a correspondência de 8 de maio de 1908, Machado de Assis havia confidenciado para mais um amigo, a Joaquim Nabuco, acerca da publicação de um novo livro que tinha sido escrito em 1907:

> [...] escrevi-o ano passado um livro que deve estar impresso agora em França. Duas ou três pessoas sabem disso aqui, e, por uma delas, o Magalhães de Azeredo (Em Roma). Diz-me o editor (Garnier) que virá este mês, mas já em março me anunciava a mesma coisa e falhou. Creio que será o meu último livro; descansarei depois. (ASSIS, 2019, p. 335)

O livro demorou a sair e muito se deve a alfândega, como denunciam as cartas trocadas entre Mário de Alencar e o autor, no dia 16 de julho de 1908:

> [Mário de Alencar:] Estive no Garnier, e pedi notícias do *Memorial*. Tinha esperança de encontrá-lo e projetava ir com um exemplar levar-lhe a boa nova. Jacinto me disse que a demora é só da Alfandega. (ASSIS, 2019, p. 361) (grifo do autor)
>
> [Machado de Assis:] Obrigado pelas notícias. A demora da Alfândega é a mesma causa que o Lansac me dá há muitos dias; melhor é não insistir no caso. (ASSIS, 2019, p. 363)

Logo depois, em 17 de julho de 1908 o mesmo foi finalmente distribuído pela livraria Garnier, como ficou sugerido na carta de José Veríssimo de 18 de julho:

> Meu caro Machado
> Acabo de ler (São onze horas da manhã) o seu *Memorial de Aires*, que ontem trouxe do Garnier. Como talvez lhe dissesse Mário, eu tencionava ir hoje, já que não me foi possível ir ontem mesmo, dar-lhe o meu abraço de cumprimentos pela aparição do seu novo livro. Mas um resfriado que me atacou muito à minha miserável garganta não me deixa ter essa satisfação. Aceite, porém, nesta aquele abraço, que é, de todo o coração, de admiração e de amor.

> Que fino e belo livro v*ocê* escreveu! Consinta-me a vaidade de crer que o entendi e compreendi. O velho Aires (é ele mesmo que se quer considerar assim) decididamente é um bom e generoso coração: apenas com o defeito de o querer esconder. Você já nos tinha acostumado às suas deliciosas figuras de mulher, mas creia-me, excedeu-se em D*ona* Carmo. Ah! como é verdade que a grande arte não dispensa a colaboração do coração…
> Desejo-lhe melhoras, ou melhor, restabelecimento e vida e saúde, para nos dar o resto do *Memorial* desse velho encantador que é o meu amado Aires. (ASSIS, 2019, p, 364) (grifos do autor e do editor)

Sumariamente, as correspondências trocadas com Machado de Assis a partir de então registram a apresentação do seu novo livro, bem como sua recepção crítica pelos amigos. A título de exemplo, em 29 de julho, Lúcio de Mendonça e José Veríssimo enviaram as seguintes cartas, respectivamente:

> Querido Mestre e Amigo,
> Obrigadíssimo por se haver lembrado de mim, sobrevivente a mim mesmo. Chega-me neste momento o "Memorial de Aires", que vou mandar ler. Será o primeiro livro seu que eu leia por olhos de outrem; quero, porém, que o agradecimento ainda seja de próprio punho. (ASSIS, 2019, p. 375)
> Meu Caro Machado
> Indo eu hoje de manhã entregar ao portador de um amigo o meu exemplar de "Memorial de Aires" ocorreu-me levar-lho depois para que v*ocê* pusesse nele a sua assinatura e com essa lembrança, não quero esconder-lhe, passou-me vago e fugaz o íntimo reproche de que v*ocê* podia me ter dado um exemplar assim.
> Mal o formulara a parte ruim de meu espírito, eis chega o carteiro e me entrega esse desejado volume. (ASSIS, 2019, p. 374-5) (grifo do autor)

Em 1 de agosto de 1908, Machado de Assis comunica a publicação do *Memorial* a Joaquim Nabuco e Magalhães de Azeredo nas respectivas cartas:

> Meu querido Nabuco,
> Lá vai o meu "Memorial de Aires". Você me dirá o que lhe parece. Insisto em dizer que é o meu último livro; além de fraco e enfermo, vou adiantado em anos, entrei na casa dos setenta, meu querido amigo. Há dois meses estou repousando dos trabalhos da Secretaria, com licença do Ministro, e não sei quando voltarei a eles. Junte a isto a solidão em que vivo. Depois que minha mulher faleceu soube por algumas amigas dela de uma confidência que ela lhes fazia; dizia-lhes que preferia ver-me morrer primeiro por saber a falta que me faria. A realidade foi talvez maior do que ela cuidava; a falta é enorme. Tudo isso me abafa e entristece. Acabei. Uma vez que o livro não desagradou, basta como ponto final. (ASSIS, 2019, p. 385)
> Este paquete leva-lhe [Magalhães de Azeredo] o meu "Memorial de Aires". Leia-me, e diga se não é lamparina da madrugada. O Mário, que escreveu um artigo no "Jornal do Comércio", diz que não é. Creio nele e na afeição que me tem; mas quero também a sua opinião. Como já lhe disse

> este livro é o último; já não tenho forças para me sentar à mesa e começar outro. Veja a letra; a minha letra, que nunca foi bonita, está pior, mas irregular e frouxa [...] Não repare a nota fúnebre que corre por esta carta; é música do crepúsculo e da solidão. Vá ler o *Memorial* e escreva-me. Recomende-me a todos os seus, e creia-me sempre o mesmo velho amigo. (ASSIS, 2019, p. 387-8) (grifo do autor)

E os seus amigos, também intelectuais da época, respondiam-lhe com, além da admiração, comentários sobre a tessitura do romance; tal como exemplifica a carta de Salvador Mendonça de 1 de setembro de 1908:

> Sobre a textura fina do *Memorial* desenhaste figuras do mais puro lavor.
> A obra, porém é tão simples, tão fácil, tão natural que haverá por aí muita gente que a julgue obra ao alcance de qualquer pena. Esta facilidade aparente de feitura é realmente o selo da verdadeira obra de arte [...] A forma do teu estilo, teus períodos curtos tiveram de se encurtar ainda mais pelas exigências de quem escrevia um memorial ou diário, e daí sucedeu que algumas páginas saíram verdadeiras miniaturas [...] tendo de coar todas as suas personagens através da meia ironia e meia descrença de Aires, nenhuma delas se ressente dessas qualidades ou defeitos. Saíram todas humanas [...].
> Da praia da Saudade a Retiro Saudoso, da Gávea à Tijuca, há muitos casais Aguiar, muita Fidélia e muito Tristão e mais de uma *[sic]* diplomata encostado, mas quem os ponha por obra, e obra imorredoura, digo-te até agora, só conheço certo morador do Cosme Velho [...] Alguém já me disse que o livro não tem enredo, e eu lhe respondi que o mister dos velhos desenredá-los. É essa maneira fluente com que corre a história o que mais nela me agrada, por melhor me revelar a mão do mestre que a afeiçoou. (ASSIS, 2019, p. 424-5) (grifo do editor)

Notavelmente, percebemos com o demonstrado, que o epistolário machadiano preservado por sugestão de José Veríssimo, quem depois foi incumbido pelo próprio Machado em preservá-lo para posterioridade,[5] tornou-se uma inesgotável fonte para os estudos críticos e literários machadianos.

3. A crítica literária a "Memorial de Aires" em 1908

Da mesma forma que as correspondências se provaram testemunhas da gênese de "Memorial de Aires", que foi documentada desde a fase laboral até à recepção do romance, pode-se dizer que a crítica literária veiculada nos periódicos da época também se provaram importantes ves-

[5] As cartas trocadas entre os intelectuais nos dias 21, 23 e 24 de abril de 1908 (ASSIS, 2019, p. 324-330) deixam clara a sugestão e a delegação de recolha e preservação das correspondências de Machado de Assis.

tígios acerca da recepção da obra a partir de julho de 1908. Ao mesmo tempo que se tornou evidente o luto de tais testemunhos pelo falecimento de Machado de Assis que se deu em 29 de setembro do mesmo ano.

Este período marcado pela recepção e homenagens ao autor também assinala o retorno à memória da falecida esposa de Machado de Assis, que se chamava Carolina. Ela foi reconhecida na figura da personagem D. Carmo de "Memorial de Aires" pelos intelectuais da época. Relembrando, com isso, a tristeza que acompanhava o autor por conta da viuvez desde o ano de 1904, entre outros infortúnios relacionados ao limite do corpo que envelhece e cansa.

Os principais periódicos em que foram publicadas as críticas sobre "Memorial de Aires" no ano de 1908 foram: A Imprensa (jul., out.), A Notícia (set.), Correio da Manhã (ago.), Gazeta de Notícias (jul., nov.), Jornal do Brasil (jul., out.), Jornal do Commercio (jul., set.), Revista da Semana (out.), O País (set.-out.); em São Paulo: Diário Popular (set.), O Commercio de São Paulo (ago.); em Juiz de Fora (MG): O Pharol (out.); e em Salvador: Diário da Bahia (ago.). Mas, pela impossibilidade de citar todos no presente texto, exemplificaremos com algumas publicações.

A primeira crítica literária só poderia ser do seu principal confidente à época, Mário de Alencar, que a publica no *Jornal do Commercio*, em 24 de julho de 1908:

> A fórma do diario em romance autobiographico não é rara e é relativamente facil: mas em *Memorial de Ayres* ha um romance alheio. Ayres falla pouco de si; o mais e principal que elle escreve no seu registro é a observação feita em outros, sem preconceito, como quem olha interessadamente a vida e a vai notando por gosto ou desfastio.
> Observações escriptas assim não serão todas em si mesmas importantes; algumas podem parecer banaes, se não fôr considerado o conjunto dellas. A maior difficuldade num romance desse feitio é a escolha habil de actos que o formem pelo seu seguimento e interesse, em contudo deixarem de ter a naturalidade da escriptura dia a dia, [...] Machado de Assis venceu a difficuldade de um modo cabal, como artista perfeito que é. Fez um romance delicioso e fino, sem grandes lances dramaticos, mas admiravel de vida e verdade. Em outro molde compoz Flaubert um livro semelhante com *Educationsentimentale*, coordenação de detalhes, que separados valeriam pouco e reunidos formam um bello romance. Tal é o teor da própria vida [...]
> Humanidade, em que se consta uma creatura como D. Carmo, como Aguiar, vai ser amada; e do autor que lhe reproduzio a figura, e a fixou pela sua arte fôra falso affirmar que só conheceu uma face dos homens.
> O retrato desse casal Aguiar não está feito pelo processo dos instantaneos, ou no feitio de apresentação do velho uso nos romances. Vêm apparecendo as duas figuras a pouco a pouco na urdidura do livro, um traço aqui,

> um traço alli, e por fim acabada a trama do tecido, que são as paginas do romance, ahi estão as figuras completas diante dos olhos da gente, na alma da gente. Perfeitas, admiraveis, inesqueciveis. (ASSIS, 2019, p. 2) (grifo do autor)

E são de João do Rio, sob o pseudônimo "Joe", as seguintes alusões na Gazeta de Notícias, que foi publicada em 26 de julho de 1908 (p. 1):

> Mas, a proposito do "Memorial de Ayres" de Machado de Assis, eu tenho mesmo á porta de uma livraria de ouvi uma confusa palestra literaria em que as opiniões ou são tremendas de elogio ou tremendas de ataque. Machado de Assis, como todos os deuses, tem negadores.
> — Noto o Machado de Assis a carta da emoção que lhe foge, diz um cidadão inedito. Nos seus ultimos livros ha uma verdadeira caçada ao sentimento que se esvae...
> — Machado de Assis é o unico perfeito da nossa literatura. Sempre moço e sempre glorioso! Até a forma do seu livro tão pessoal e tão moderna…
> Mas no meio dessas opiniões, ha uma de Joaquim Vianna que eu acho interessante guardar.
> — Ou o escriptor escreve um volume único como Graça Aranha ou escreve cinquenta como o Coelho Netto.
> Sim, porque de facto, o effeito é o mesmo… (JOÃO DO RIO, 1908, p. 1)

Além disso, há a crítica de Almachio Diniz, que publica no *Diário da Bahia*, em 11 de agosto de 1908, o seguinte:

> O Memorial de Aires – não é uma continuação do – Esaú e Jacob ; é um incidente que se desenvolve com as forças de um rebento, para formar um ramo frondoso de uma árvore copuda… Por vezes, suppuz-me no caminho de crer nos remoçamento dos homens, quando, lendo aquelle livro, me reportava ás informações exactas que tenho sobre o sr. Machado de Assis, taes o seu vigor de exprimir e o seu poder de imaginar, sem desprestígio, porém, da observação. E a arte moderna è isto mesmo: a combinação do naturalismo de observação, da analyse psychologica e da verdadeira traducção emocional das coisas, com o romantismo que justifica a fantasia no amor do sonho e no culto da belleza. (DINIZ, 1908, p. 2)

Já a partir do dia 30 de setembro, as publicações são ternas e já saudosas do recém-falecido autor, sem deixar com isso de reafirmar o entrelaçamento que a obra possui com a própria vida do autor:

> É porque elle era um grande affectivo: seu último livro publicado, esse "Memorial de Aires", é uma prova de amor, do affecto immenso que dedicava á companheira desvellada dos seus dias felizes. Considerava que a funcção de amar era a funcção superior da sua espécie; elle suppunha que amar e ser amado era a funcção mais nobre do nosso espirito. (O PAÍS, 1 out. 1908, p. 3)
> [Olavo Bilac:] A agonia moral foi longa, muito mais longa e dolorosa do que a physica. Mas ainda as letras brasileiras tiveram um grande lucro com essa tortura, que produziu o último livro do Mestre: o sereno e suave

> *Memorial de Aires*, um poema de pureza e saudade, que é a glorificação dos "bem-casados", o canto luminoso erguido em louvor das almas que nascem aos pares.
> [Belmira Braga:] Em 1906, agradecendo-me as felicitaçoes pelo seu anniversario, escreveu-me elle:—"Gostei de ler, com a restricção que lhes põe de que tal data não é já de alegrias para mim, depois que perdi a minha boa companheira de trinta e cinco annos. Assim é; muito obrigado.
> Estou aqui triste velho desamparado, contando alguns poucos amigos, entre os quaes figura o seu nome de moço etc., etc" (O PHAROL, 1 out. 1908, p.1) (grifo do autor)
> Esse *Memorial de Ayres*, livro ainda publicado este mez e que lhe prolongou a vida, como si só vivesse para acabal-o, é um discreto livro de amor, é o monumento á 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)

Mas, não podemos deixar de citar uma das críticas mais mordazes que o autor recebeu à época, de Hemetério dos Santos, que faz publicar a sua carta endereçada ao Sr. Fabio Luiz, na Gazeta de Notícias, em 29 de novembro de 1908:

> Tive sempre pela obra do Machado de Assis o sentimento que desperta o trabalho chinez de acurada paciencia em papelão, lata ou chumbo derretido: ephemero, porque a ausencia de fundo que se lhe nota não tem força de eternisar a fórma; passageiro, porque essa mesma fórma não se estima, e não se valorisa pela excellencia da construcção e pela variedade dos materiaes.
> Machado não foi um observador fiel do nosso modo de ser, um psychologo, mesmo no corrente sentido desta palavra, durante a sua vida muito alongada, e sempre bafejada pelo carinho dos seus e pelo aconchego que sempre teve de estranhos, o que o elevou ás posições culminantes do nosso mundo burocratico e literario.
> Nascido em junho de 1839, sendo pois mais moço de que Gonçalves Dias, apenas 16 annos, com identica força que o preconceito dá para lutar; em um "meio" mais culto e tolerante, e tendo sobrevivido ao poeta brasileiro 44 anos, a bagagem que nos deixa é relativamente apoucada e pequena.
> O problema do "negro" que assumiu em nova vida de não talvez em fulgor de bondade uniço, sem igual, nem nos tempos antigos, pelos captiveiros de guerra, nem nos tempos modernos, pela escravidão colonial, não mereceu do romancista e do poeta senão pallidas e aguareldas pinturas tão timidas que claramente revelam que do artista primeiro partiam as idéas preconcebidas contra a sua côr e procedencia [...]
> As nossas guerras e as nossas questões externas resolvidas pelas lutas pacificas e remansadas do talento e da diplomacia, não existem, para quem as procurar nos livros de Machado, ou se existem, são simples episodios tennes e fugitivos de uma sociedade que morreu nascendo ás mãos das

> Virgilias e Capitu's, e outras hetairas tolhidas de sua desenvoltura pelos casamentos interesseiros e sordidos [...]
> A arte de Machado de Assis esgota as energias; não tem ellas nem uma relação com o sentimento nacional que, apezar dos prismas pigmentaes, já se impõe naturalmente ao observador, porque primeiro, não o excita e não o satisfaz.
> É uma arte doentia, de uma perversidade fria, não sentida directamente do meio, mas copiada de leituras pacientemente ruminadas, de romances francezes e inglezes, de almanacks que representam, para a vida dos amores e das conquistas, o mesmo papel que faz e fez, para a economia domestica, a vida de Bom Homem Ricardo de Benjamin Franklin.
> Por ser mulato, Machado não tinha razão plausivel para desfiguar a nossa moral, simples e tradicional [...].
> Adeus: Machado de Assis ficará na historia litteraria do nosso paiz ao lado de Magalhães que apezar de branco, foi também roido pelas miserias da vida, pelos preconceitos vesgos [...]. (SANTOS, 1908, p. 2)

Não é de causar espanto que Machado de Assis também tenha tido seus críticos e é até esperado que se constitua um debate às escolhas e às intenções concretizadas durante a vida do intelectual com tamanha expressividade, inclusive na sua época. Pois, não estamos individualmente, bem como nosso legado, apartados de nossas responsabilidades sociais seja nas esferas: pessoal, profissional ou artística. Por isso, a leitura crítica dos testemunhos preservados, assim como suas ausências são e devem ser objetos de estudo sempre.

Compreendendo, então, que o patrimônio cultural de um autor, passam pelas suas obras e os testemunhos subjacentes que prolongam seu debate e incursões; o que é particularmente frutífero para a história literária e a crítica textual ou genética cujo exame dos testemunhos acerca da produção literária e sua recepção, por sua vez, apontam as aspirações ou as escolhas artísticas que auxiliam na sua descrição e na sua fundamentação.

4. Considerações finais

"Memorial de Aires" foi o último romance do autor que muito tem a nos dizer sobre a época, sobre os seus viventes e especialmente sobre as suas relações que, por vezes, podemos notar semelhanças também com a vida do autor, como destaca Lúcia Miguel-Pereira na biografia *Machado de Assis*: "Leia-se Carolina e Machado de Assis onde há Carmo e Aguiar, e ter-se-á a descrição do lar de Machado de Assis" (1936, p 128).

Insuperavelmente há uma relação de afeto entre o casal Aguiar, cuja descrição da mulher D. Carmo muito lembrou Carolina, falecida esposa de Machado de Assis, de acordo com os depoimentos da época, tais como:

> A edade chegou-lhe, avançada a enfermidade havia-lhe vindo minando a vida ao ponto de fazer-lhe esta penosa e difficill; por outro lado o seu coração vinha ha muito varado de uma dor intensa acabrunhadora pela perda da sua companheira adorada [...]
> Dizem que todos os dias Machado de Assis beijava o retrato de sua esposa e ia ao cemiterio de S. João Baptista levar-lhe flores. Isto constituia um dever [...] procurando intacta a memoria de tudo de maneira a reviver-lhe no espirito a lembrança da mulher querida, que foi sua companheira durante annos suavissimos de conforto e de amor. (JORNAL DO BRASIL, 11 out. 1908, p. 5)

Outrossim, nos relatos de "Memorial de Aires", que pretensamente são extratos de um diário de um diplomata aposentado, o sexagenário Aires, há uma dimensão histórica bem definida entre 1888 e 1889, quando há o estabelecimento da alforria dos escravos e da República no país. Estes eventos históricos servem de plano de fundo à construção dos personagens e às suas relações com este momento fulcral de mudanças sociais, que muitas das vezes testemunham aos eventos sem lhes dar muita relevância e quando agiam era para imprimir em tais eventos a sua própria vontade subsistente à transformação política do país, tal como se tornou um exemplo o personagem Santa-Pia que resistiu à abolição alforriando os seus próprios escravos.

De todo, o romance por si nos remete a relações variadas com o mundo como deve ser em qualquer processo artístico, isto é, à história e à memória coletiva do país, bem como tem um tom confessional à vida privada do autor como se espera de um "memorial", que não é de si mesmo, mas, de outro – o conselheiro Aires – que por sua vez narra pouco de si próprio e mais dos outros personagens em um pretenso diário que vai coligido finalmente no formato de romance: o "Memorial de Aires".

Esse foi o último romance do autor Machado de Assis, sobre o qual temos preciosos testemunhos acerca do seu projeto, feitura e publicação, que podemos resumidamente afirmar que surgiu como ideia pelo menos em 1906 e que, certamente, a partir de 5 julho de 1907, quando foi assinado o contrato com o editor Hippolyte Garnier, o mesmo já devia ter sido enviado para a impressão na França. Isto porque as provas foram lidas em meados de dezembro de 1907 e devolvidas no mesmo mês, ou o mais tardar em janeiro de 1908.

E sobre as críticas ao romance publicadas a partir do dia 24 de julho de 1908, de autoria de Mário de Alencar, que continuaram até mesmo após o seu falecimento em 29 de setembro de 1908, traziam nelas um tom melancólico e de tristeza, recolhidos do romance e da fatalidade que trazia o luto recente pelo falecimento do autor.

Diante do exposto, o presente texto buscou privilegiar a fortuna crítica de Machado de Assis para traçar a gênese do seu último romance sem deixar de lado as suas representações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: ABL, 1907. (Manuscrito digitalizado). Disponível em: http://servbib.academia.org.br/ arquivo/index.html. Acesso em: ago. 2018-2021.

_____. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/mode/2up. Acesso em: 2018-2021. (Acervo da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin)

_____. *Memorial de Aires*. 2. ed. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, v. 10)

_____. *Correspondências de Machado de Assis:* Tomo V (1905-1908). 2ª ed. Org. e comentada por Sergio Paulo Rouanet, Irene Moutinho e Silvia Eleutério. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2019.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Machado de Assis* (Estudo crítico e biográfico). São Paulo: BPB; Companhia Editora Nacional, 1936. (5ª série Brasiliana, v. 73)

Outras fontes:

A IMPRENSA, Rio de Janeiro, 1 out. 1908, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/245038/4939. Acesso em: 20 set. 2018.

DIÁRIO DA BAHIA, Salvador, 11 ago. 1908, p. 2. Disponível em: http://servbib.academia.org.br/arquivo/asp/zoom.asp?item=7882&image m=12478&zoom=1&content=image/jpeg. Acesso: 2019.

GAZETA DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 26 jul. 1908, p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/103730_04/17850. Acesso em: 2018-2021.

_____. Rio de Janeiro, 29 nov. 1908, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/18748. Acesso em: mar. 2021.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 11 out. 1908, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_02/28935. Acesso em: 18 ago. 2021.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 24 jul. 1908, p. 2. Disponível: http://memoria.bn.br/DocReader/364568_09/15476. Acesso em: 9 out. 2019.

O PAÍS, Rio de Janeiro, 1 out. 1908, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17516. Acesso em: 20 set. 2018.

_____, Rio de Janeiro, 1 out. 1909, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/178691_03/20968. Acesso em: 21 ago. 2022.

O PHAROL, Juíz de Fora (MG), 1 out. 1908, p.1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/258822/24366. Acesso em: 20 set. 2018.

A GÍRIA E SUAS MANIFESTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS GÍRIAS DE UM GRUPO DE JOVENS FUNKEIROS DE SÃO PAULO

João Soares Rampi (UEMS)
joao.rampi@gmailcom.br
Raul Silvestre Benitez Aguilera (UEMS)
raulasbaguilera@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa analisar o que as gírias podem revelar do comportamento de alguns grupos sociais e de que maneira elas se manifestam a partir da narrativa. Utilizaremos alguns conceitos da sociolinguística para compreender de que maneira as gírias são utilizadas para representar situações, opiniões e comportamentos sociais e linguísticos nos fragmentos analisados. O artigo ainda apresenta reflexões acerca do uso das gírias, apresentando o olhar de alguns teóricos que tratam da variação e mudança linguística, além de discutir aspectos relacionados à compreensão das gírias como dialeto sociocultural, conclui que as gírias, assim como qualquer variação em uma língua, desempenham papel relevante para a mudança e renovação de seu léxico. O presente artigo buscou, portanto, desenvolver estes tópicos como forma de garantir a esta variante um lugar adequado nos estudos sociolinguísticos, a fim de transpassar os preconceitos que envolvem a temática, para situar as gírias como objeto de estudo farto de possibilidades de pesquisas sérias e comprometidas com fenômenos culturais nacinais.

Palavras-chave:
Gírias. Sociolinguística. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper aims to analyze what slang can reveal about the behavior of some social groups and how they manifest themselves in the narrative. We will use some concepts of sociolinguistics to understand how slang is used to represent situations, opinions and social and linguistic behavior in the analyzed fragments. The article also presents reflections on the use of slang, presenting the view of some theorists who deal with variation and linguistic change, besides discussing some aspects related to the understanding of slang as a sociocultural dialect, concluding that slang, as well as any variation in a language, play a relevant role in the change and renewal of its lexicon. The present article sought, therefore, to develop these topics as a way to ensure this variant a proper place in sociolinguistic studies, in order to overcome the prejudices surrounding the theme, to situate slang as an object of study full of possibilities for serious research and committed to national cultural phenomena.

Keywords:
Slang. Sociolinguistics. Portuguese language.

1. *Introdução*

Um dos componentes que apresentam as mudanças sociais na linguagem é o léxico, por sua função direta de nomear e significar pessoas, objetos e elementos que usamos na fala e escrita. Diante disso, ele reflete as mudanças mais diretas que ocorrem na comunicação da sociedade, registrando as mudanças e transformações sociais no campo linguístico, capazes de localizar a gíria como um objeto de análise proveitoso para este presente artigo.

No histórico de análise deste objeto de estudo, vários trabalhos apresentam a gíria em seu viés de formação, com atenção ao preconceito quando comparada a modalidades formais dos campos sociais e linguísticos. Os preconceitos gerados podem ocorrer em virtude de a gíria ser uma forma comunicativa que pode restringir seu acesso a grupos sociais e meios de comunicação específicos. Com essas características, em sua essência, as gírias podem não ser acessadas por uma gama de pessoas, tornando difícil seu entendimento e compreensão.

No estudo aqui apresentado, destaca-se a verificação da presença da gíria, em grupos em evidência. O objetivo é a verificação da presença destas gírias em publicações digitais que destaquem a gíria como forma de expressão de grupos, onde o vocabulário se torna um elemento passível de análise sociolinguística, para na sequência ser analisada e comparada dentro das características usuais em que a gíria se apresenta. Buscou-se saber se as gírias estão presentes nesses textos e, em caso afirmativo, como se manifestam em relação ao seu equivalente formal.

Desde criança o sujeito aprende a utilizar as gírias em seu cotidiano como ferramenta facilitadora do processo de comunicação, auxiliando no desenvolvimento da interpretação de expressões que devem ser entendidas em contextos e sentidos figurados e nem sempre de forma literal. Seu advento surge em manifestações sociais diversas, algumas vezes em grupos fechados em “nichos” específicos, deixando muitas pessoas sem uma compreensão clara. Isso acorre devido a informalidade e facilidade em que as gírias são criadas em certos meios. Esse tipo de comunicação, que produz gírias, não se detém em compromissos formais de comunicação, e sim, em cumprir uma necessidade de facilitar essa linguagem em situações e ambientes próprios.

Uma forma comum de surgimento das gírias é por meio dos modismos, que surgem em meios de comunicação como rádio, tv e internet, sendo estes os principais, devido ao amplo alcance que estes veículos a-

tingem, colocando a gíria em encontro de várias faixas sociais e propagando, assim, de forma mais rápida e efetiva, sua criação e disseminação entre os grupos.

Muitas pessoas não familiarizadas, e não pertencentes a grupos que utilizam frequentemente as gírias, tendem a sentir dificuldade de compreensão em uma conversa informal, fazendo com que a gíria tenha um papel oposto de facilitador na comunicação. As gírias também refletem o comportamento de determinados grupos sociais e como eles verificam sua identidade. A gíria pode ser considerada uma forma de falar derivada de outras já existentes, fazendo parte dos estudos de variação linguística, mas é importante diferenciá-las de outros estudos nesta área, como é o caso do jargão, região, fala etc. Valadares (2011) explica que:

> Isso provoca uma generalização deste conceito, ocasionando certa confusão nos usuários da língua. Entretanto, conforme observado nos verbetes dos dicionários, as gírias são espécies de "códigos secretos" para um determinado grupo manter interações. Nesse sentido, há uma grande diferença entre gírias e regionalismos, por exemplo, uma vez que estes estão demarcados por regiões linguístico-geográficas e aquelas não. [...]. Evidentemente, uma gíria pode também ser um regionalismo, não há impedimento; contudo, os sentidos construídos e os objetivos do seu uso, com certeza, serão diferentes. (VALADARES, 2011, p. 30-1)

Em relação à gíria não se analisa apenas o significado, mas também o seu papel na definição das identidades daqueles que utilizam. A gíria pode ser diferente para diferentes grupos sociais, havendo uma multiplicidade de abordagens para tais variações e são muitos os possíveis elementos que a causam.

Sabemos que uma língua carrega consigo o fardo histórico e social das pessoas que a utilizam. Consequentemente, é muito importante entender o comportamento associado aos falantes deste "nicho". As variações linguísticas revelam características da identidade social das pessoas o acesso à educação, ou a ausência desta, reflete não só na linguagem, mas também no comportamento do indivíduo que se comunica neste recorte. Outro fato importante em relação ao estudo das gírias é que uma acaba substituindo a outra, ou seja, para cada gíria criada com um intuito, outra acaba caindo em desuso. Segundo Preti (2006):

> [...] desafio dos pesquisadores do assunto reside na *gíria comu*m, isto é, na descaracterização do signo grupal e a consequente dispersão desses vocábulos na linguagem comum, nos mais variados contextos e situações de comunicação. Alguns lingüistas mais ortodoxos chegam a negar a esses vocábulos, nesse estágio. (PRETI, 2006, p. 246)

Muito além dos fatores já citados, o olhar diferenciado sendo colocado como preconceito, linguístico e/ou social, pode ficar clara em relação aos tratamentos que usuários de gírias recebem em alguns casos. No dicionário Houaiss (2001), gíria, em sua primeira acepção, significa "uma linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico em idiomatismos1 metafóricos, jocosos, elípticos, ágeis e mais efêmeros que os da língua tradicional" (p. 1453). O dicionário Aurélio (1999) a traz, em sua primeira acepção, como "linguagem de malfeitores, malandros etc., com a qual procuram não ser entendidos pelas outras pessoas" (p. 989). Destacamos que o Houaiss apresenta o conceito de gíria como linguagem de malfeitores em sua terceira acepção; diferentemente do Aurélio, que a coloca como primeira acepção e só apresenta a ideia de gíria como dialeto social, sem uma conotação pejorativa, em sua terceira acepção.

2. Apresentação teórico-conceitual

Partindo da necessidade de uma sistematização sobre os efeitos do uso das gírias em nossa sociedade e como ela se manifesta nos textos digitais, e considerando o aspecto heterogêneo das línguas, este artigo, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica, propõe uma reflexão sobre as variações linguísticas conhecidas como gírias (PRETI, 1984, 2006), através das definições de gíria de alguns dicionários de Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009; AURELIO, 1999). Também serão analisadas as teorias de alguns estudiosos sobre o fenômeno do preconceito linguístico (BAGNO, 1999; 2007), em relação às variedades de língua que fogem à regra imposta pela norma culta e padrão (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO 2004).

Em colocações de Preti (1984), o surgimento de gírias como um acontecimento único é consequência de acontecimentos sociais e, ao mesmo tempo, linguísticos, necessários e essenciais as linguagens como as conhecemos. O autor ainda coloca que ela é, em parte, caracterizada pela sua diferença no vocabulário, ou seja, o fato dela ser diferente dos vocabulários conhecidos a torna o fenômeno que se apresenta em sua forma de ser. Com isso, ela se torna uma comunicação muitas vezes restrita a um grupo, sendo um grupo de signos usados dentro de determinado círculo social. O autor destaca que na maioria das vezes o sentimento de pertencimento de um grupo se apresenta com o uso de gírias e como elas podem ser um elemento de união desse grupo social, serve para além de um elemento comunicador, mas também promove a autoafirmação, devido ao fato da gíria ser um diferencial social. Preti (2006) afirma que:

> [...] quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciganos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p. 242)

A gíria se apresenta ao lado de palavras comuns em nossa língua. Existem palavras que até podem ser consideradas gírias, pois são usadas dentro de um certo elitismo social, em ambientes definidos, sendo que seu uso e suas variações dependem desde o grau social até escolaridade, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004):

> [...] esses fatores representam os atributos de um falante: sua idade, sexo, seu status socioeconômico, nível de escolarização, etc. podemos dizer que esses atributos são estruturais, isto é, fazem parte da própria individualidade do falante. Há outros fatores que não são estruturais, mas sim funcionais, resultam da dinâmica das interações sociais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49)

Ainda para o linguista (PRETI, 2006, p. 241), "(...) a ausência da gíria nos textos escritos ou, pelo menos, a sua presença muito restrita neles, serviu para reforçar a ideia do baixo prestígio social desse vocabulário". Ele também destaca que, em sentido *lato*, ela é "o conjunto de termos que, provenientes das diversas gírias em sentido estrito, se generalizam e assinalam o estilo na linguagem coloquial popular".

O linguista (PRETI, 1984, p. 4) também afirma que "ao vulgarizar-se para a grande comunidade assumindo a forma de uma gíria comum, de uso geral e não diferenciado, a gíria perde-se dentro dos amplos limites de um dialeto social popular, deixando de ser signo grupal".

Além disso, a gíria se incorporou a algumas variedades de registros e dialetos sociais, podendo-se, hoje, à luz das teorias, justificá-la plenamente, até na conversação e nos escritos de falantes conhecedoras da língua em sua norma culta. Com isso, observamos uma espécie de "redimensionamento" do conceito de gírias, de seu uso e de sua aceitação, ainda de acordo com Preti (2006):

> [...] Sua crescente aceitação dentro da cultura de massa e seu ingresso na *norma linguística da mídia*, nos casos de vocábulos que já perderam sua significação secreta de grupo, misturando-se à linguagem comum, favore-

> ceu decisivamente a atenuação do preconceito. Pode-se dizer que foi, historicamente, um processo natural, decorrente da transformação de valores que marca as últimas décadas do século XX. (PRETI, 2006, p. 248)

No Brasil a gíria se incorporou no modo de falar de uma grande parte dos brasileiros, isso devido à grande influência das variações linguísticas que sofre o português brasileiro, possui um grande campo de estudo destas variações, entre elas a gíria, e com isso já são vários trabalhos sobre essas variantes, tentando explicar os fatores que as influenciam. Um dos fatores são a geografia e as disparidades sociais existentes no país. Podemos citar as diversas influências estrangeiras que ajudaram a fundar o país. Ainda temos a história das formações urbanas no país, os êxodos rurais que criaram grandes cidades, com esses elementos ficou evidente essa grande variação linguística o que destacou uma diferença já existente, representado de um lado pela norma culta da língua, através da escola e classes sociais mais favorecidas, e do outro lado as variantes linguísticas de menor prestígio, utilizadas pelas classes sociais menos favorecidas. Sobre essa questão Bortoni-Ricardo (2004) fala:

> Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada tem de intrinsicamente superior as demais. O prestigio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

Ainda apresentando a gíria como fruto da variação linguística presente em nossa sociedade, colocamos a sociolinguística como ciência que tem grande força nesse contexto em pesquisa de variação linguística, pois a linguagem e sociedade estão ligadas e ambas se formam e se complementam, com isso afirma Bagno (2007):

> Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para o sociolinguista, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como também outros estudiosos- sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc- já se convenceram que não dá para estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 38)

A partir das considerações iniciais e da exposição teórico-conceitual, demonstraremos alguns exemplos de gírias já apresentadas nas escritas digitais de diversos meios sócias advindos da *internet*.

3. *Análise das gírias: os "maloqueiros", de São Paulo*

As gírias como objeto de estudo devem ser trabalhadas com muita atenção, pois, como citado anteriormente, não se trata de uma variação linguística como os regionalismos. Para grupos desprivilegiados a gíria surge principalmente como uma rede de proteção, portanto, ao trabalhar com este tipo de variação linguística deve-se levar em contra a preservação e cuidado com os grupos sociais que as utilizam. Por este motivo, optamos por recolher conteúdos compartilhados espontaneamente em plataformas digitais, de livre acesso ao público.

Durante o processo de pesquisa deste artigo, observamos uma farta gama de conteúdos sobre gírias em várias plataformas digitais, contudo, nem sempre os conteúdos são compartilhados por indivíduos pertencentes ao meio social de onde as gírias são remanescentes. Isto revela, como afirma Preti (2006), como as gírias vêm ganhando ampla apropriação pela cultura de massa, porém optamos por focar em indivíduos inseridos no meio social onde as gírias fluem efetivamente.

Visitamos a página *Love Funk TV*, disponível na plataforma de vídeos *YouTube*, cujo propósito, segundo a descrição na página, é promover o encontro de internautas com seus artistas favoritos do *funk* brasileiro, contudo, a página conta com um extenso conteúdo que compreende vários segmentos da cultura *funk*. Extraímos um fragmento da entrevista com jovens músicos de São Paulo, intitulada "Dicionário de Gírias de SP com Mc Rhamon e Mc Piedro", publicada em setembro de 2020.

A cultura *funk* vem ganhando notoriedade na música Brasileira. O estilo musical que nasceu nas favelas do rio de janeiro em meados da década de 1980, ganhou espaço nas periferias de São Paulo e alcançou notoriedade mundial. Dente os países que mais ouvem *funk* estão os Estados Unidos da América, Portugal, Argentina, Reino Unido e França.

O *funk* também surgiu como uma forma de ascensão social dos jovens periféricos, assim como esportes, tal qual o futebol, também ocupam lugares semelhantes. Embora ainda haja muito preconceito em relação ao teor das músicas, que abordam temas nada conservadores como sexo, uso de drogas e a criminalidade, o *funk* não cumpre apenas o papel de causar impacto aos seus ouvintes, como também reflete a realidade das comunidades periféricas de onde veio e garante um espaço na cultura brasileira.

O vídeo selecionado da página *Love Funk TV*, em formato de entrevista, mostrou-se promissor, pois o entrevistador mostra também per-

tencer ao grupo em questão. O fato de se tratar de um grupo de amigos tornou a entrevista mais fluida, com um tom nada engessado, embora as perguntas estejam pré-formuladas. O fragmento selecionado evidencia um campo fértil para a utilização espontânea das gírias:

Entrevistador: O que é "Larica"?

Interlocutor 1: [...] vai de quebrada pra quebrada, né?!

Interlocutor 2: Em alguns lugar é fome [...]

Interlocutor 1: Larica é quem come as parada aleatório, tá ligado? [...] Quando cê tá com larica cê come uns bagulho nada a ver.

Entrevistador: "Mandrake?"

Interlocutor 1: Mandrake tem que perguntar pro Paulinho, né? [...] Se perguntar o que é Mun-Rá, pirata, nós responde.

Entrevistador: O quê que é Mun-Rá, então? Manda um Mun-Rá então pra nós, o quê que é.

Interlocutor 2 Mun-Rá é Rhamon de trás pra frente (inaudível).

Entrevistador: Que viagem é essa mané?

Interlocutor 3: É gíria de malandro de trás pra frente.

Entrevistador: Cê é louco?! Ele mitou, viado!

Entrevistador: Perreco?

Interlocutor 2: Ah, pereço é os perrequeiro de plantão, né.

Interlocutor 1: Perreco é um assunto que não é construtivo pro maloqueiro, tá ligado? O bagulho que não é as verdade muito das vez.

Interlocutor 2: Uns bagulho que não convence.

Interlocutor 1: Irradiação negativa.

Entrevistador: resumindo: é mentira né?

Interlocutores 1 e 2: É. [...]

Entrevistador: Comédia?

Interlocutor 1: Comédia é quem faz o perreço, é quem não tem caráter, tá ligado? Quem não tem palavra, é mentiroso e apanha na cara.

[risos]

[...]

Entrevistador: Banca ou Bonde?

Interlocutor 2: Banca é quando tá [inaudível] só a família. Vários maloqueiro reunido, aí é a banca.

Entrevistador: Zé Polvinho?

Interlocutor 1: Zé polvinho é quem cuida da vida dos outros.

Interlocutor 3: Deixa de fazer a cota dela pra fazer a cota dos outros, né pai.

Entrevistador: Pousado?

Interlocutor 1: Tipo, quando cê sai, com um kit da hora e tudo mais, aí tem os pousado, que fica te medindo.

Interlocutor 2: Mas tem dois sentido. Nós também pode tá pousado numa mina. "Nossa a mina é mó gatona, pá."

Um dos fatores que mais chama atenção nesta entrevista é a presença de gírias também nas respostas fornecidas. Como se trata de jovens que utilizam as gírias em seu cotidiano, a fluidez da entrevista possibilitou a observação da gíria em circulação.

Logo na primeira pergunta "O que é larica" temos no corpo das respostas a palavra "quebrada", uma gíria associada à moradia ou espaços geográficos específicos, como bairros e cidades. Observa-se, aqui, a presença da gíria em seu uso real, cumprindo o seu papel de limitadora do sentido para grupos específicos, pois quem não domina esta variante não compreende muito bem a explicação dada, ainda que a intenção do grupo seja diversa.

Em seguida, a palavra "Mandrake" causa dúvidas nos jovens entrevistados, que demonstram não compreender muito bem do que se trata. Este é um ponto curioso da entrevista, pois os entrevistados aparentam pertencer a um grupo social desprivilegiado, observando-se a falta de domínio da norma padrão da língua, mesmo nos momentos em que precisam recorrer a palavras mais simples para dar conta das explicações

dos termos sugeridos. A não afinidade com o termo, que diz respeito ao estilo visual utilizado pelo grupo, abre margem para questões.

A jornalista Ana Flávia Marques, em matéria para a coluna Vida&Art, do jornal digital "O Povo", explica o termo: "(...) Foi através do *TikTok* que o termo se popularizou, passando a atingir a moda, música e até a influenciar o estilo de vida de quem se considera mandrake ou mandraka, termo usado no feminino.", ou seja, o termo tornou-se popular nas redes sociais e por este motivo é bem melhor conhecido dentro deste "nicho", ainda que originalmente seja remanescente da periferia de São Paulo. Marques continua: "A palavra vem do inglês e se refere à mandrágora, uma planta que tem atributos afrodisíacos, alucinógenos, analgésicos e narcóticos. Já a gíria é usada para descrever alguém estiloso e que chama atenção dos outros ao seu redor.". Temos aqui, portanto, um bom exemplo de uma gíria que rompeu as fronteiras dos grupos específicos que a utilizam.

Os entrevistados, na produção visual aqui trabalhada, referem-se uns aos outros como "maloqueiros", e não como "mandrakes", e solicitam ao entrevistador que procure outra pessoa para explicar o termo, possivelmente, uma pessoa que tem mais afinidade com os termos divulgados nas redes sociais.

A maioria das gírias selecionadas correspondem à realidade social do grupo em questão. As gírias "Perreco"; "Comédia"; "Banca/Bonde", "Zé Polvinho" e "Pousado", refletem o convívio social em ambientes periféricos. Ao empregar um olhar mais atento, podemos reconhecer que estas gírias trazem conceitos que marcam o comportamento social deste grupo: "Perreco" nos traz o conceito de integridade, sinceridade, pois tem a ver com situações em que o indivíduo se expõe a opiniões negativas, que podem estar relacionadas a mentiras. A gíria "Comédia", de acordo com os entrevistados, é uma extensão do termo "Perreco", pois se trata do indivíduo que participa de tal exposição e que põe em jogo sua integridade.

A gíria "Banca/Bonde" carrega o conceito de união, família, pois se trata da nomenclatura utilizada para identificar os indivíduos do grupo específico ao qual pertencem. Vale ressaltar a importância de tornar verbal a identidade do grupo, desta forma, seus integrantes são capazes de despertar para conceitos de identidade e pertencimento social.

A gíria "Zé Polvinho" nos lembra conceitos como respeito, assim como "Pousado", nos alerta para a atenção ao poder aquisitivo do indiví-

duo em questão, apontando para problemas socioeconômicos que são percebidos em situações reais, que fazem parte do cotidiano dos entrevistados.

Pudemos chegar a estes conceitos em virtude das preciosas contextualizações, feitas pelos entrevistados, que trouxeram os termos para suas realidades, já que a entrevista se deu em ambiente muito descontraído, entre amigos, entre o "bonde". Para Tarallo "A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativo, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma" (TARALLO, 2007, p. 23). A narrativa do grupo de jovens músicos de São Paulo foi, sem dúvidas, muito promissora por contar com a citada não preocupação com a forma.

As gírias, contudo, não pertencem apenas a ambientes juvenis, mas podem ser amplamente utilizadas como algo muito funcional para outros grupos, como é o caso dos agentes do tráfico.

Muitas gírias passam pela intencionalidade de não serem compreendidas, com o propósito de preservar a comunicação utilizada por outros grupos específicos. Como afirma Flavio Biasutti Valadares (2011), citando Preti, em seu artigo intitulado *Revisando a noção de gírias: do conceito à dicionarização*:

> Nos termos de Preti (1984), o aparecimento da gíria como um fenômeno restrito é decorrente da dinâmica social e linguística inerente às línguas. Ainda é destacado pelo autor que ela é caracterizada como um vocabulário especial, sendo considerada um signo de grupo, a princípio secreto, de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita. O linguista ressalta que, quanto maior for o sentimento de união que liga os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação (VALADARES, 2011, p. 29)

Portanto, as gírias podem desempenhar a função de código para determinados grupos, assim como também podem funcionar como uma forma de reconhecer integrantes de grupos específicos, como forma de proteção.

A música "Artigo 157", do grupo Racionais Mc's, narra o episódio de um policial infiltrado na periferia, que possui um bom domínio das gírias para se infiltrar melhor entre os jovens. Os MC's alertam para a desconfiança deste tipo de situação: "Eu só confio em mim, mais ninguém/Cê me entende? /Fala gíria bem até papagaio aprende (...)". O poli-

cial é comparado a um papagaio, um animal capaz de memorizar e reproduzir sons sem a necessidade de utilizar processos cognitivos complexos. Daí a necessidade de restringir a comunicação em códigos para garantir a integridade de grupos tidos como marginais.

O episódio nos conta um pouco sobre a realidade social da periferia, amplamente abordada na letra da música, que faz menção ao artigo 157 do código penal, relacionado à ação de assaltar alguém. Assim como na entrevista trabalhada neste artigo, ambos são capazes de narrar, por meio das gírias, os problemas sociais que lhes cercam.

Este é um bom exemplo de como as gírias funcionam como rede de proteção e identificação de grupos. Além deste quesito, a gíria cumpre um papel importante em participar da identidade social de seus usuários, de maneira muito heterogênea, mas ao mesmo tempo fluida.

A entrevista com os jovens de São Paulo nos revela que esta variante não se trata apenas de um modismo, mas pertence a um contexto sociocultural vivo na realidade brasileira e merece respeito e notoriedade nos espaços acadêmicos, como objeto dotado de múltiplas abordagens.

3. Considerações finais

As gírias são conhecidas como um acontecimento da linguagem podendo ser utilizadas em diversas classes sociais e por indivíduos em variados contextos, indo além de questões como a classe e idade de seus usuários. Um aspecto importante desta variante linguística é seu poder de restringir o acesso a seus códigos de comunicação como forma de criar uma rede de proteção para grupos sociais que em sua maioria são desprivilegiados, periféricos. As gírias podem desempenhar muitas funções como as de revelar o comportamento social de grupos específicos e servem como identidade cultural destes falantes.

O presente artigo buscou, portanto, desenvolver estes tópicos como forma de garantir a esta variante um lugar adequado nos estudos sociolinguísticos, a fim de transpassar os preconceitos que envolvem a temática, para situar as gírias como objeto de estudo farto de possibilidades de pesquisas sérias e comprometidas com fenômenos culturais nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. *Neologismos*: Criação Lexical. São Paulo: Ática, 1990.

ALVES, I. M. *Neologismos*: Criação Lexical. São Paulo: Ática, 1990.

BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BORGES, Rebeca. *Confira em quais países o funk nacional é mais ouvido e os motivos.* Correio Braziliense. Brasília, 26 jun. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/06/26/interna_diversao_arte,690849/paises-em-que-o-funk-nacional-e-mais-ouvido.shtml. Acesso em: 08 jul. 2022.

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

COELHO, I. L. *et ali. Sociolinguística*. Florianópolis-SC, 2012.

COUTINHO, I de L. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1978.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOVE FUNK TV. *Dicionário de Gírias de SP com Mc Rhamon e Mc Piedro*. Youtube. 13 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1_f1SxMxGyo. Acesso em: 08 jul. 2022.

MARQUES, Ana Flávia. *Você é mandrake? Entenda a gíria que ganhou fama no tiktok*. O Povo. São Paulo, 01 jul. 2021. Disponível em: https://www.opovo.com.br/vidaearte/2021/07/01/voce-e-mandrake-entenda-a-giria-que-ganhou-fama-no-tiktok.html. Acesso em: 08 de jul. 2022.

PRETI, D. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Edusp, 1984.

_____. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2006.

_____. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: Nacional, 1974.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VALADARES. Flavio Biasutti. Revisando a noção de gírias: do conceito à dicionarização. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 5, n. 1; 2011.

A LÍNGUA LATINA E A "ENEIDA": UM MÉTODO DE ENSINO

Fernanda de Oliveira Leite Vieira de Castro (UFF)
fernandaolvcastro@gmail.com
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O ensino de línguas é uma tarefa complicada, se analisada pela perspectiva das línguas modernas, mas quando o assunto é uma língua pré-moderna, a situação fica ainda mais complexa. É possível notar, a partir disso, que o Método Natural é visto por alguns estudiosos como o mais eficiente, visto que é através dele que os seres humanos aprendem suas primeiras palavras. Neste trabalho, analisaremos o ensino da língua latina pelo Método Natural de Ørberg, através da "Eneida", obra que marca estudantes das Letras e que visa a explicar, de maneira mítica, a Guerra de Troia pela visão da população troiana. Por fim, é importante ressaltar que o objetivo final do trabalho é debater os prós e os contras do uso de tal método na atualidade.

Palavras-chave:
Latim. Método natural. Ensino de língua.

ABSTRACT

Language teaching is a complicated task, if analyzed from the perspective of modern languages, but when the subject is a pre-modern language, the situation is even more complex. It is possible to notice, from this, that the Natural Method is seen by some scholars as the most efficient, since it is through it that human beings learn their first words. In this work, we will analyze the teaching of the Latin language by the Natural Method of Ørberg, through the "Aeneid", a work that marks students of Letters and that aims to explain, in a mythical way, the Trojan War through the vision of the Trojan population. Finally, it is important to emphasize that the final objective of the work is to discuss the pros and cons of using such a method today.

Keywords:
Latin. Language teaching. Natural Method.

1. Introdução: o *que é o Método Natural de Ørberg?*

O ensino de uma língua adicional é tema de um longo debate linguístico, na modernidade, desde que as ciências da linguagem se organizaram e adquiriram estatuto de ciências modernas. Diversos métodos modernos para o ensino de línguas se desenvolveram, foram debatidos e entraram em desuso, do século XVIII até nossa época atual. O artigo deriva de reflexões desenvolvidas no projeto de pesquisa *Regna Brasillica:*

o pensamento linguístico no Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística, na Universidade Federal Fluminense.

O tema desse artigo é justamente um método moderno para o ensino de uma antiga disciplina, a língua latina. O latim foi uma das principais línguas de cultura na pré-modernidade europeia, mesmo após a queda de Roma, quando a comunidade linguística que tinha no latim a sua língua materna deixou de existir, o ensino de latim teve continuidade na tradição cristã medieval europeia, no humanismo renascentista e no período da segunda escolástica, até o século XVIII. O latim foi uma língua de desenvolvimento da teologia pré-moderna.

Com o advento da modernidade, a língua latina entrou progressivamente em desuso, tendo sido substituída pelos vernáculos nacionais europeus. Todavia, mesmo na modernidade, novos métodos de latim continuaram se desenvolvendo em uma tradição já afastada da teologia, e mais próxima do desenvolvimento científico. No século XVIII, a gramática latina ainda influía na gramática racionalista, já no século XIX, influiu no método histórico-comparativo, sobretudo na obra de Friedrich Diez, que desenvolveu a Filologia Românica.

O latim científico perdurou no século XIX e início do século XX, nas Ciências Naturais, que acompanhavam a Revolução Industrial. Gradativamente, a intelectualidade europeia foi abandonando seu ensino, até tornar-se uma disciplina básica, ou introdutória, para estudos de teorias linguísticas modernas, ou para o aprendizado de línguas adicionais.

Nesse trabalho, debatemos o Método Natural de Ørberg, do século XX, que se insere na tradição do ensino de latim no contexto europeu, e está em uso até os dias de hoje. Geralmente, o ensino de latim já no contexto da modernidade vincula-se ao modelo teórico que podemos rotular como gramática/tradução, que consiste no ensino das regras gramaticais do latim, pelo viés estruturalista, da fonética, morfologia e sintaxe, acompanhado da tradução dos textos latinos para a língua vernácula em uso no contexto de ensino.

O método gramática/tradução é o mais tradicional na modernidade, datando do século XVIII as edições bilíngues com esse intuito, e a afirmação dos vernáculos nacionais com a tradução dos autores rotulados como clássicos, no cânon ocidental. A tradução de autores clássicos para o vernáculo moderno foi uma das afirmações do idioma nacional no contexto europeu, que permitiu também a criação de literaturas nacionais, inicialmente como emulação dos autores clássicos.

O Método Natural de Ørberg difere dessa abordagem de gramática/tradução, pelo fato de que é integralmente escrito em latim, e resgata o estudo da língua latina como uma língua natural, como era ensinado na pré-modernidade, sobretudo no período do humanismo renascentista. Analisamos no artigo vantagens e desvantagens no emprego desse método, que se popularizou na Europa e nos Estados Unidos, durante o século XX, ainda que causasse controvérsias.

Em primeiro lugar, é necessário discorrer sobre o autor do método, Hans Ørberg (1920–2010). Ørberg era um linguista prestigiado por seu método, com formação acadêmica. Formou-se mestre em inglês, francês e latim pela Universidade de Copenhague, na Dinamarca. O linguista dinamarquês trabalhava como professor no instituto Naturmetodens Sprog institut. Lá, no ano de 1955, ele publicou a primeira ediçãode seu curso, sob o título *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, que foi modernizado e rebatizado pelo autor na década de 1990, tornando-se o que conhecemos hoje por *Lingua Latina, per se illustrata*, uma série de livros dividida em dois volumes *Familia Romana* e *Roma Aeterna*.

Ørberg dedicou grande parte de sua vida profissional ao ensino da língua latina através de seu próprio método, que é amplamente utilizado até os dias atuais. Esta abordagem à língua estrangeira consiste na apresentação contextualizada de textos, de modo que o leitor não precise de conhecimento prévio da língua e não tenha necessidade de tradução. Assim, o método é indutivo. Durante as aulas, a língua latina deve ser empregada pelos professores, sempre que possível.

As vantagens do método são o rápido aprendizado da língua latina, a possibilidade de se trabalhar com turmas multiculturais, permitir ao aluno desenvolver as competências linguísticas de leitura, fala, escrita e compreensão ao mesmo tempo. O método de gramática/tradução só trabalha com a perspectiva da leitura, em contraste.

2. Como ler a "Eneida" pelo método de Ørberg?

A "Eneida" é um dos principais textos do cânon europeu da língua latina. Seu estudo é considerado o próprio estudo da língua latina modernamente, pois é um dos textos mais influentes da tradição literária de Roma, que interessa aos estudiosos das disciplinas há séculos.

Escrita no século I a.C., esta obra gira em torno da história de Roma, e sua fundação mitológica, pelo ciclo mítico da Guerra de Troia. Nela, o narrador e protagonista, Eneas, conta os detalhes sangrentos da Guerra de Tróia e toda mitologia que a cerca, além de narrar como, por ordem da deusa mitológica Vênus, conseguiu fugir com seu pai e seu filho, dirigindo-se ao local onde teria sido fundada Roma, séculos depois.

Na estrutura da obra, escrita pelo romano Virgílio, temos um total de doze cantos, com 9.826 versos escritos em latim, escritos no padrão métrico do hexâmetro dactílico, emulado de Homero. É uma das principais obras literárias da pré-modernidade. Foi escrita entre 29 e 19 a.C., e circulou postumamente, após o falecimento do autor.

Os romanos podiam ler a "Eneida" diretamente no original, caso tivessem a formação filosófica, ou a *humanitas*, no sentido ciceroniano, de sua época, fossem alfabetizados e dominassem a hermenêutica, a interpretação de textos poéticos. Esse processo ocorria, porque o latim era uma língua natural para os romanos, nascidos à época do Império, e educados no sistema de pensamento de sua época.

Na Idade Média europeia, a leitura da "Eneida" se tornava possível pela escolástica, as disciplinas do *trivium* e do *quadrivium*, ensinadas em ordens religiosas, sobretudo as regulares, em que a disciplina de gramática equivalia ao ensino de latim, por obras como as de Donatus, Priscianus, Varro, entre outros. O latim era uma língua que fazia parte da formação teológica.

Já no Renascimento, pelo modelo itálico, e posteriormente pelo modelo humanístico erasmiano, o estudo da gramática de latim é reformado. O estudo das humanidades (*studia humanitatis*) tinham na leitura de César, Cícero, Horácio e Virgílio seu principal escopo, e a emulação desses autores era uma forma de aprendizado do latim. Estudava-se o latim em latim. A língua não era mais uma língua natural, mas a educação escolar e preceptorial buscava simular o ambiente de ensino romano.

A partir do século XVIII, a "Eneida" passa a ser estudada e editada em edições bilíngues modernas, torna-se uma obra de leitura, e o ensino de latim volta-se à descrição linguística, à gramática latina, e à tradução. O Método Natural de Ørberg busca trazer o processo de ensino para o modelo humanístico renascentista.

A "Eneida" na obra de Ørberg é um texto avançado, deve ser lido no original e discutido em latim, tarefa que não é das mais simples.

3. Vantagens e desvantagens do Método Natural de Ørberg

As vantagens do Método Natural de Ørberg foram notadas por muitos estudiosos e institutos europeus e norte-americanos logo que o livro foi lançado. O texto tornou-se prestigiado e popular. O método natural, ou indutivo, foi muito famoso na primeira metade do século XX, não só para o estudo do latim, mas para o ensino de outras línguas modernas.

Como o método reproduz o processo natural de aquisição de uma língua, seu dinamismo rompeu com o tradicional ensino de gramática/tradução, que não era considerado muito eficiente e demasiadamente demorado para o ensino da língua latina. O método natural representava o estudo de latim em latim, uma premissa que parece simples e óbvia até os dias de hoje.

A abordagem comunicativa permite que todos os participantes da aula possam interagir, paulatinamente, criando uma comunidade linguística específica para o uso do latim. Se o objetivo é compreender os textos latinos, que serão lidos e traduzidos individualmente, a aula pelo método natural favorece esse processo.

Apesar da facilidade da qual o método dispõe, temos também desvantagens relacionadas ao seu uso, no contexto atual. O método requer proficiência na língua latina, o que demanda dedicação e prática. Como a língua latina só pode ser utilizada para comunicação em comunidades linguísticas limitadas, seu uso como instrumento social é limitado, o que não favorece ao desenvolvimento do aluno fora do ambiente de estudo.

O método é indutivo, para o aluno que precisa dissertar sobre tópicos linguísticos, ou descrição linguística, por exemplo, é necessário complementar os estudos com outras referências. Saber a língua não é o mesmo que refletir sobre ela. Nesse sentido, o método natural deve dialogar com outros métodos de ensino, para que se complemente.

Uma possibilidade que se abre é a necessidade de mesclar aulas em latim, com aulas de gramática/tradução, a fim de que competências linguísticas diversas sejam trabalhadas em sala de aula.

4. A "Eneida" na educação moderna e o método de Ørberg

Língua e literatura são parte da cultura, e nesse aspecto, o estudo da "Eneida" é um estudo linguístico, literário, mas também cultural. Pelo

método de Ørberg, as questões culturais são tratadas diretamente em latim, na interpretação da obra.

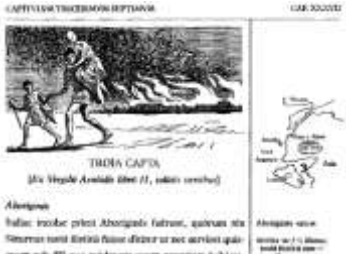
Consoante a hipótese de Sapir-Whorf (Orlandi, 2009), a língua é um dos meios através do qual uma dada comunidade linguística organiza a sua visão generalizada de mundo, logo sua maneira de interpretar a realidade e as distinções e variações linguísticas correspondem à variação cultural de um país ou região (vemos, por exemplo, diferentes formas de falar e léxico em diferentes espaços do Brasil). Assim, é possível inferir que a língua define a cultura e vice-versa, sendo impossível separá-las, no sentido humanístico de cultura.

A descrição de culturas é um tema subjetivo, considerando que cada comunidade tem muitas vezes culturas diversas, sua própria maneira de ver o mundo e sua forma de se comportar perante a realidade onde estão inseridos. Culturas se transformam, se contrastam, e muitas culturas estão representadas em uma mesma língua.

A "Eneida" representa um aspecto da cultura latina, Ørberg em seu método gradativamente apresenta esse contexto cultural em sua obra, que se situa na representação de uma comunidade linguística romana do século II d.C. O léxico empregado no *Lingua latina per se illustrata* é constituído das principais palavras empregadas na "Eneida", logo ao término da leitura do texto, a leitura da "Eneida" é facilmente realizada pelo estudante que o leu, praticando os exercícios.

No capítulo XXXVII do livro *Roma Aeterna*, sob o título *Troia capta*, Ørberg descreve primeiramente em prosa conteúdos do livro II da "Eneida", apresentando o texto em latim, que depois será comentado no desenvolvimento da obra.

Figura 1. Roma Aeterna.



Fonte: Roma Aeterna.

5. Considerações finais

A partir do que foi dito ao longo do presente trabalho, observa-se que o Método Natural de Ørberg é considerado até os dias de hoje um dos principais textos para o ensino de latim na época moderna, na Europa e nos Estados Unidos. Porém, o método requer muita dedicação por parte do profissional e dos estudantes envolvidos no processo. No caso específico do Brasil, políticas públicas que favoreçam a dedicação ao ensino, como bolsas de estudo, projetos de extensão, permitiram o emprego do método em instituições com essa finalidade específica, do ensino de latim, como as universidades públicas.

No Brasil, questões sociais como a desigualdade no acesso à educação, a precarização do sistema de ensino e o descaso mesmo, por desinteresse social, impedem um maior desenvolvimento da pesquisa acadêmica e da educação básica. Esses empecilhos tornam métodos como o de Ørberg distantes da realidade de ensino.

Porém, o acesso à educação é um direito constitucional no Brasil, é uma garantia. Cabe aos interessados levarem à opinião pública o debate sobre uma educação de qualidade, o que poderia fazer o Brasil superar sua desigualdade histórica, e tornar-se um país sustentável. O ensino de línguas é uma forma de romper barreiras culturais, históricas e sociais, é um dos componentes da educação humanística ocidental, um conhecimento que não pode ser sonegado à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, 2019.

_____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 75, v. 2, p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019b.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906–2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2020a.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

_____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, ano 26, v. 2, n. 76, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL 2020.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020e.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/ view/610. Acesso em: 14 fe. 2022.

ØRBERG, H. *Lingua Latina Per Se Illustrata* (coleção). Montella: Edizione Accademia Vivarium Novum, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *O que é lingüística?* São Paulo: Brasiliense, 2009.

LI, P., LEGAULT, J.; LITCOFSKY, K. A. Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, p. 301-24. 2014. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010945214001543. Acesso em: 01 ago. 2022.

SINGLETON, David. Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 18, p. 3-15, 2003.

VIRGÍLIO. *A Eneida*. Trad. de João Felix Pereira. Lisboa: Typ. Bibliotheca Universal, 1879.

A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO RECURSO DE CONTATO LITERÁRIO DE ALUNOS INDÍGENAS

Paulo Fernando de Lucena Borges Ferreira (UERR)
prof.lucenaferreira@gmail.com

RESUMO

Este estudo trata-se da apresentação de uma intervenção literária realizada em uma das aulas de um professor indígena do povo Macuxi de Roraima, em uma turma de 1º ano da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade Boca da Mata, dentro da terra indígena de São Marcos em Pacaraima, município fronteira com a Venezuela, no limite norte do Estado de Roraima. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender a literatura infantil indígena como um recurso para imersão literária de alunos indígenas. O trabalho se baseou em perfil metodológico bibliográfico qualitativo que, posteriormente, assumiu um modelo baseado em pesquisa participante. No primeiro momento então, o estudo contextualizou o tema com teóricos e evidenciou, em trabalho de campo, os benefícios da literatura infantil indígena para estabelecer o contato literário com alunos do ensino fundamental. Compreender uma didática inclusiva que possibilite a integral formação do aluno pode contribuir significativamente para o exercício amplo de uma formação educacional inovadora que evidencia elementos da identidade indígena dos povos originários de Roraima. Este trabalho ainda pode servir como um modo de revelar como ocorre o trabalho pedagógico com a literatura indígena em uma escola indígena da rede estadual de ensino roraimense.

Palavras-chave:
Leitura. Didática de Ensino. Literatura infantil Indígena.

RESUMEN

Este estudio es la presentación de una intervención literaria realizada en una de las clases de un maestro indígena del pueblo Macuxi de Roraima, en una clase de 1º año de la Escuela Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, ubicada en la comunidad Boca da Mata, dentro el pueblo indígena de la tierra de São Marcos en Pacaraima, municipio fronterizo con Venezuela, en el extremo norte del Estado de Roraima. Así, el objetivo de este trabajo es comprender la literatura infantil indígena como un recurso para la inmersión literaria de los estudiantes indígenas. El trabajo se basó en un perfil metodológico bibliográfico cualitativo que luego asumió un modelo basado en la investigación participativa. En un principio, entonces, el estudio contextualizó el tema con teóricos y evidenció, en trabajo de campo, los beneficios de la literatura infantil indígena para establecer contacto literario con alumnos de la enseñanza básica. Comprender una didáctica inclusiva que permita la formación integral del educando puede contribuir significativamente al ejercicio amplio de una formación educativa innovadora que resalte elementos de la identidad indígena de los pueblos indígenas de Roraima. Este trabajo aún puede servir como una forma de develar cómo se da el trabajo pedagógico con la literatura indígena en una escuela indígena de la red estatal de educación en Roraima.

Palabras clave:
Leer. Didáctica de la enseñanza. Literatura Infantil Indígena.

1. Introdução

A leitura de literatura infantil é algo enobrecedor do mundo da criança. Ela traduz suas vivências, suas realidades e sua cultura. Comunicar essas realidades pode servir como um grande recurso pedagógico para a criação de futuros leitores que sintam prazer no hábito da leitura. Partindo deste entendimento, este estudo teve como objetivo compreender a literatura infantil indígena como um recurso para imersão literária de alunos indígenas.

A escolha desse tema se deu a partir da observação de como as crianças têm interesse por leitura de literatura infantil que traduza sua realidade cultural e como o trabalho pedagógico em sala de aula pode utilizar a leitura de literatura infantil como uma ferramenta para o desenvolvimento de alunos leitores.

Para cumprir essa abordagem do tema, a estrutura da escrita deste trabalho fora relacionada com publicações de teóricos que tratam sobre essa realidade ajudando a ampliar o conhecimento sobre este contexto e criando oportunidade de tecer comentários e reflexões direcionadas ao entendimento de como a leitura pode favorecer o hábito de ler em crianças e, posteriormente fazendo um intervenção literária em uma escola indígena da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade Boca da Mata, dentro da terra indígena de São Marcos em Pacaraima, no Estado de Roraima.

Elaborar uma reflexão sobre essas formas diferentes e importantes de trabalhar a leitura de literatura infantil como atividade pedagógica diversificada, ajuda a compreender como diferentes recursos podem contribuir significativamente para a formação de alunos leitores, a partir do momento que expõe estes indivíduos a assuntos e temas que traduzem sua cultura e realidade comunitária.

2. Compreendendo a origem da literatura infantil

As histórias sempre permearam a vida cotidiana e a realidade sociocultural das crianças em diferentes culturas na humanidade. De acordo dom Lajolo e Zilberman (1988), partindo de uma realidade europeia, a origem da criação de obras infantis estava diretamente ligada à diferentes

relações modificativas dentro da realidade presente na necessidade de formação moral e educacional das crianças.

Isso aconteceu mais especificamente entre os séculos XVII e XVIII. Essas mudanças ocorreram devido ao modelo social burguês de família estar estruturado como sendo uma célula única com o objetivo de buscar fundamentar suas relações em valores e comportamentos idealizados, necessários para aquela época.

As primeiras obras que trabalhavam conteúdo dentro da esfera infantil conforme explica Salem (1970), foram publicadas no ano de 1967. Trabalhos estes baseados em obras de catecismo para categorias sociais com menos recursos, não sendo diretamente como objetivo de trabalho literário.

Em primeiro momento, a literatura voltada ao público infantil ainda possuía um grande vínculo religioso, pois participava ainda de atitudes relacionadas a escritos religiosos, que veio a de algum modo propagar aspectos doutrinários ao comportamento de como as crianças deveriam se portar. Nesse período, Comênius teve sua participação com grande relevância para esse cenário histórico literário, pois publicou em sua autoria diversos livros didáticos com a finalidade de envolver jovens na leitura. Isto aconteceu nos anos de 1592 até 1670. Entre esses livros podemos citar "Orbis pictus", "O mundo das coisas sensíveis", sendo este o primeiro com ilustrações exclusivas para crianças e também "Didática magna". Este último possui mais de 100 tratados e obras de didática. Uma outra obra muito significativa foi "Escola maternal", tendo como objetivo o ensino da primeira educação à crianças por parte de suas genitoras (Cf. SALEM, 1970).

Somente no século XIX, Guilherme Carlos e Jacob Luis Carlos, conhecidos como irmãos Grimm, fizeram uma série e contos populares e de folclore da Alemanha, com a finalidade de trabalhar a realidade infantil. Os irmãos então fizeram adaptações desses contos e os traduziram para outros idiomas, que vieram a ter uma grande e reconhecida aceitação por crianças do mundo todo.

Podem ser citadas, entre essas obras notórias mundialmente a "Branca de Neve e os sete anões", "O pássaro de ouro", "A touca mágica", "Hansel e Gretel", "Mata-sete", "Florinda e Floringel", entre outras obras. Até o início do século XIX, o trabalho literário no contexto infantil baseava-se em obras de cunho moral e didático.

Após Foebel, a literatura dentro deste contexto tinha como finalidade representar ações recreativas, não sendo tão amplamente empregada para tratar questões de moralidade ou ainda, a instrução comportamental, mas procurar desenvolver o interesse participativo da criança nas histórias (Cf. SALEM, 1970).

Contos ficcionais e o folclore da época passaram então a participar diretamente do contexto infantil dentro de textos traduzidos, adaptados, com imitações, compilados, sempre trabalhando a realidade das crianças no intuito de buscar sua participação e interesse dentro de sua realidade imaginária e encantadora. Neste cenário atuavam autores como Perrault, os irmãos Grimm e até mesmo Marco Polo. Suas obras trabalhavam bem esse panorama (Cf. SALEM, 1970).

Essa nova forma literária, que tratou de trabalhar em mais evidência a realidade infantil ocorreu durante 1882 e 1888. Essa literatura ocupou um significativo papel na fundamentação da personalidade das crianças nesta conjuntura. No contexto brasileiro, foram publicadas obras infantis nesse momento histórico, tendo por autoria Carlos Jansem que adaptou “As mil e uma noites”, “Robison Crusoé”, as “Viagens de Gulliver”, dentre outros.

Mesmo com base em modelos didáticos, algumas dessas obras realizadas nessa época se prolongaram no tempo e caíram no gosto mundial devido ao fato de possuírem um maior privilégio estético, como textos em forma de conto, podendo ser citado entre eles “A reunião dos contos de fadas”. Essa obra de autoria dos irmãos Grimm foi considerada como uma publicação literária muito relevante no cenário infantil.

Os autores que trabalharam nessa esfera da realidade das crianças assumiram a responsabilidade de proporcionar um modelo significativo da personalidade das crianças da época, dando-lhe integridade, sendo este um ideal educacional para as gerações futuras (Cf. LAJOLO; ZILBERMAN, 1988).

Compreendendo essa realidade, o professor pode trabalhar diferentes frentes e estratégias ensino e prática docente, pautando suas ações para desenvolver o interesse à leitura, o acesso ao conhecimento literário, levando seus alunos ao contato com a literatura infantil e o hábito de ler. A importância desta didática faz parte do próximo contexto de estudo.

2.1. A leitura de literatura infantil e o desenvolvimento do interesse literário em crianças

A escola, depois do ambiente social familiar, é o primeiro núcleo de interação social ao qual a criança está exposta. Cada vez mais a escola está permitindo com que esses pequenos indivíduos em formação encontrem nesse ambiente, uma forma de perceber e conhecer o mundo.

O professor surge, então, como um monitor, o profissional devidamente qualificado para cumprir esse papel essencial à vida, ou seja, o professor é a figura representativa de liderança que apresentará pedagogicamente as portas de entrada ao conhecimento (Cf. TORETE, 2005).

Trabalhando esse aspecto cultural e mais amplo do conhecimento literário, houve uma preocupação no Brasil que houvesse a criação de maiores políticas educacionais internas que valorizassem a literatura e suas mais diversas expressões, buscando aprofundar o contato com diferentes textos e realidades culturais:

> 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 interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e ao desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (Cf. BRASIL, 1998, p. 119)

Leite (2005) descreve bem a importância e o papel da escola como incentivadora do acesso da criança à leitura:

> Formar cidadãos conscientes, que dominem e utilizem a leitura e a escrita como um instrumento cultural e político. É uma atividade que pode participar da formação do sujeito, uma vez que lhe possibilita repensar e ampliar constantemente suas visões de mundo, modificando sua forma de agir sobre a realidade. (Cf. LEITE 2005)

Conforme Saviani (1980) promover a autonomia do aluno significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. Nesse processo de construção de seu conhecimento, o aluno, nas mais diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento, está ladeado com o professor, que por meio de recursos pedagógicos direcionados, oportuniza vias de conhecimento. Uma delas é a Literatura Infantil, que não se aplica de ma-

neira limitada somente às séries iniciais, podendo participar do mundo lúdico do conhecimento literário.

No aprendizado a leitura tem extrema importância na compreensão dos códigos que constroem as informações mentais de cognição. Toda a atividade pedagógica parte da mediação do professor para elaboração de um conteúdo que satisfaça às necessidades do aprendizado deste aluno. Nisto, a leitura de literatura infantil, faz com que a criança encontre mundos diferentes de compreensão, melhorando a abstração, a internalização das estruturas da língua portuguesa refletindo assim no futuro da criança, como aluno em todas as suas etapas de vida escolar e, em um futuro a longo prazo, até mesmo vida acadêmica (Cf. TORETE, 2005).

Assim, a mediação literária orientada pelo professor se mostra como um recurso pedagógico que proporciona o estímulo à leitura cumpre um importante papel social, uma vez que, insere a criança do primeiro ano do ensino fundamental no mundo do saber e do aprendizado que está aberto diferentes elementos e conteúdos presentes na literatura infantil, construindo cada vez mais seu caráter, sua vida social e sua capacidade de elevação cognitiva.

Como destaca os estudos de Cunha (1974):

> A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura infantil, tem meios de atuar. (Cf. CUNHA 1974)

Cunha (1974) afirma, portanto que o aprendizado por meio da leitura de literatura infantil contribui no bem-estar, inteligência e afetividade da criança, quando esse método pedagógico é aplicado como estímulo à condução do letramento e ao aprendizado da língua portuguesa, ou seja, na construção de seu conhecimento, permitindo assim, padrões de ética, moral e elaboração de seu caráter.

O aprendizado fica mais leve a contagiante, a criança se insere em um mundo de encantos envolvente, fazendo-a elevar-se nos seus processos de assimilação de conteúdos.

Sobre isto, é Barbosa (1999) afirma:

> Para a criança, ouvir histórias é estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor estabelecer relações com o outro, a socialização.

> Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (BARBOSA 1999, p. 22)

A leitura é algo que carrega em si o envolvimento pessoal da criança com as atividades de construção mental de sua cognição, com suas abstrações de construção da história lida em sua mente. Isso eleva o padrão de inteligência e capacidade de compreensão no aprendizado. Também provoca na criança a exposição a sensibilidade, a conceitos de partilha pois o livro nem sempre é adquirido pelo próprio, ou seja, é um livro paradidático da própria escola e muitas vezes de uso coletivo. Ainda estimula a criança ao senso de comum, de grupo, de interação em família, pois a criança indaga aqueles que julga possuir conhecimento para explicar-lhe a leitura a qual está participando, pode ser um membro familiar, pode ser de igual modo, o professor.

Para Freire (2000), a leitura boa e agradável é aquela que não mecaniza processos de decodificação de palavras, mas conduz e permite um impulso para a vida, que nos permite acesso para dentro do mundo, que nos instiga a viver. Este maravilhoso conhecedor de pedagogia eleva a leitura a padrão de um resgate à vida, a beleza de viver em harmonia com os conhecimentos. Sendo uma tarefa vital compreender a leitura e seus conteúdos.

Um dos desafios do professor na atualidade é compreender como pode construir pontes para o conhecimento por maio da literatura, esse papel determinante, define seu exercício pedagógico e didático profissional, o que será abordado melhor mais adiante.

2.2. A literatura infantil indígena como meio de desenvolvimento do hábito da leitura

Cada vez mais a leitura tem contribuído na fundamentação de uma melhor percepção cultural e intelectual. Nesse sentido, a literatura infantil é um meio de trazer aos alunos das séries iniciais a possibilidade de compreender e interpretar textos que os levem a conhecer um mundo vasto e imaginário, que pode conter desde conceitos literários, como reconhecimento de mundo e compreensões pessoais sobre diversos temas.

Na escola, a literatura surge como um elemento facilitador, com o objetivo de ampliar os sentidos de cultura, podendo melhorar o entendimento do mundo ao redor da criança e servindo de base para sua formação educacional.

Sobre isto, Sawulski (2003) define que:

> A Literatura Infantil, nas escolas, deve despertar o gosto pela leitura, pois [?] a literatura pode proporcionar fruição, alegria e encanto quando trabalhada de forma significativa pelo aluno. Além disso, ela pode desenvolver a imaginação, os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento através de uma aprendizagem prazerosa. (SAWULSKI 2003, p. 12)

A leitura de literatura infantil cria na criança uma atividade apreciativa que estabelece gostos, opções, análises e percepções de crenças, ideias imaginadas e imaginárias, cujo vetor de discriminação/escolha é orientado pelo prazer e desprazer. Entre esses aspectos, seja em uma cultura diversificada, como a cultura indígena, ou em uma cultura em outro contexto, a aprendizagem literária se constrói por meio do acúmulo de experiências somadas e realizadas por meio de uma sensação leve e agradável (Cf. MARICATO, 2005).

Isso também ocorre como uma descoberta interessante e motivadora nas experiências educacionais presentes na formação educacional de alunos indígenas. Compreender suas vivências, ambiente territorial, sociedade e cultura local cria nesses indivíduos em desenvolvimento, conceitos profundos baseados na alteridade de se reconhecerem pertencentes a um povo e um cenário histórico socialmente elaborado com ajuda de sua própria interação comunitária diversificada, aquilo que pode ser definido como identidade cultural (Cf. FLEURI, 2001).

A leitura é muito importante para o contato do aluno com o contexto literário que o acompanhará sua trajetória educacional. Nesse sentido, a literatura pode permitir inúmeras reações, tais como:

> [...] sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...]. É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (Cf. ABRAMOVICH 1995, p. 17)

No mundo imaginário da leitura de literatura infantil, a criança se depara com questões, conflitos, modos de pensar e relacionar problemáticas vivenciadas pelos próprios personagens que por vezes, comunicam-

-se com suas vidas ou, ainda, diversas da sua realidade, ampliando suas conexões pessoais com outros tipos de cultura. Essas relações são muito importantes para a vida do leitor.

2.3. Uma intervenção literária como recurso de contato literário de alunos indígenas (análises)

Diante do já apresentado e no interesse de revelar um momento de contato literário de alunos indígenas com literatura infantil baseada na sua própria cultura e elementos identidade cultural, foi realizado um momento de contação de história da obra "O Sopro de Vida – Putakaryy Kakykary, de Kamuu Dan Wapichana" (WAPICHANA, 2018) em uma das comunidades indígenas de Roraima.

Essa intervenção literária foi feita em dezembro de 2019, com alunos indígenas do 1º ano do Fundamental, na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade Boca da Mata, dentro da terra indígena de São Marcos em Pacaraima, município fronteira com a Venezuela, no limite norte do Estado de Roraima.

Figura 1: Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio na Comunidade Indígena da Boca da Mata, terra Indígena de São Marcos em Pacaraima-RR

Fonte: Arquivo do autor (2019)

Kamuu Dan Wapichana é um escritor indígena, do povo wapichana de Roraima, vencedor do Concurso Literário Fundação Nacional do Livro Juvenil e Infantil – FNLJI do ano de 2017. O escritor, que é do povo indígena wapichana de Roraima, escreve sobre a realidade de seu povo e tem sido um representante da literatura infantil indígena dos povos originários brasileiros (Cf. WAPICHANA, 2018).

Figura 2: Escritor Kamuu Dan Wapichana, foto no lançamento do livro "O sopro de vida – Putakaryy Kakykary", de Kamuu Dan Wapichana, no Instituto de Formação Superior Indígena Insikiran, da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Fonte: Arquivo do Autor (2018.)

O livro bilíngue de literatura infantil indígena "O sopro de vida – Putakaryy Kakykary", de Kamuu Dan Wapichana conta a história de Win Dan, uma criança do povo wapichana, que queria salvar plantas bebês, que era o modo como a personagem chamava as sementes, protegendo sua terra e com a ajuda dos pajés (Cf. WAPICHANA, 2018).

Figura 3: Capa do livro de literatura infantil indígena "O sopro de vida – Putakaryy Kakykary", de Kamuu Dan Wapichana.

Fonte: Arquivo do autor (2019).

Trabalhando o tema do livro com os alunos indígenas do 1° ano do fundamental na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, da comunidade indígena da Boca da Mata, foi feita uma contação de história.

Durante esse momento de intervenção literária foi informado aos alunos que o livro seria sorteado a um dos dele que prestasse a atenção na história e depois explicasse o que entendeu sobre o livro, mas o livro ficaria na caixa itinerante de livros da escola, para que todos pudessem compartilhar do seu conteúdo. O professor ainda informou que o livro estava com uma dedicatória do seu autor e que este também faria uma de-

dicação ao aluno que fosse sorteado, citando a participação da leitura conjunta dos demais alunos.

O livro bilíngue (língua indígena) de literatura infantil indígena "O sopro de vida – Putakaryy Kakykary", de Kamuu Dan Wapichana, possui ilustrações para serem pintadas pelos leitores. Assim, o professor após a leitura colocou sua bolsa de lápis de cor e gizes de cera no chão e disse aos alunos que poderiam colorir o livro livremente enquanto este faria o sorteio.

Enquanto parte dos alunos continuavam pintando o livro, a Aluna 01, mais nova dos participantes da turma naquele dia, com 6 anos de idade, sorteou o próprio nome dentre os demais. Após ter sido sorteada, a Aluna 01 pediu para tirar uma fotografia para "... mostrar o livro bonito que ganhou do professor".

A política educacional incentiva as diferentes identidades culturais nacionais. Essa questão da identidade cultural está ligada diretamente com a cultura diversificada da formação de nosso país.

Assim, a identidade cultural nacional se fundamenta na interação ampla dos povos, inclusive da criança aos mais diferentes contextos, permitindo trocas culturais e o enriquecimento social próprio de dos outros, aquilo que Hall (2006) compreende como fluidez cultural. Na experiência literária, isso é bem nítido.

A imersão em literatura infantil ainda serve para que crianças reconheçam seu mundo, suas realidades, dentro de seu povo, sua sociedade e cultura, tendo, nesse momento, a escola como um grande mediador desse conhecimento:

> Se for criado um ambiente de leitura nas escolas, as crianças levarão a prática para suas casas. E vice-versa, haverá crianças que trarão leitura para a escola", argumenta Jeanete Beauchamp, diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). (MARICATO 2005, p.19-20)

A atividade da leitura é um meio de fonte de prazer e enriquecimento ao aluno leitor, sendo um desafio saudável que vivencia momentos de análise interna de compreensão do que se lê e observação e levantamento de dúvidas que são levadas ao professor que lhe traz conceitos e o ajuda na elaboração de respostas que somam ao seu aprendizado, tornando tão gratificante e genuína essa relação. Quando um aluno encerra a leitura de um livro em que sente-se descobridor de muitos conceitos sur-

ge uma enorme vontade de ler outro livro, abrindo uma nova via de acesso a outro campo de conhecimento e/ou conteúdo.

Souza (1998) torna muito claro esse posicionamento:

> A leitura também contribui para a formação do ser humano, uma vez que oferece assuntos para reflexão e experiências que possibilitam o despertar das emoções e estabelecimento de parâmetros, desencadeando a auto compreensão e a compreensão do mundo. (SOUZA 1998, p. 17)

A leitura abre as portas para o aprendizado e abre as portas, aos alunos das séries iniciais a percepção de como o mundo ao seu redor de comporta elaborando cognições e construindo as respostas pessoais e próprias às suas necessidades.

No momento em que a criança interage de maneira compartilhada com o livro, esta compreende o prazer literário, como o próprio viver em comunidade, onde experiências são vivenciadas de maneira conjunta e criativa. Bakthin (1997) descreve há uma relação pessoal com outras realidades e cenários que contribuem para a própria formação dos indivíduos afirmando que esses mesmos indivíduos, fazem inferências com as leituras que fazem e suas experiências pessoais.

Segundo Abramovich (1995), esclarece que na leitura o professor exerce papel fundamental como um mediador do conhecimento, acesso e o objeto de conhecimento presente na obra literária a qual está apresentando aos envolvidos.

À medida que o professor promove o contato com o hábito da leitura, a criança no hábito da leitura conjunta, este colaborar para que seus alunos possam aprofundar sua vontade e interesse de estarem mais envolvidos com o mundo maravilhoso e envolvente de histórias e conhecimento da língua portuguesa. Quando essa realidade é permitida, a leitura se torna um ato visual, cognitivo e sensorial, uma vez que os ouvintes veem a leitura, ouvem as informações e abstraem a realidade proposta na leitura, em sua mensagem.

Nesse momento, as crianças leitoras poderão, de maneira mais motivada, dinâmica e espontânea experimentar novos saberes que entram em contato com experiências pessoais vivenciadas por cada indivíduo, pois estas ficam internamente “estabelecidas pelos meandros do ser humano” (SISTO 2005, p. 70).

Conforme Abramovich (1995) explica, o ato da interação na leitura de literatura infantil surge como uma ferramenta que pode proporcionar uma vontade pessoal na criança de se tornar um leitor. Propiciar essa

didática educativa significa capacitar alunos indígenas a desenvolverem potencialidades com textos, contextos e abstração de conteúdo de leitura.

Canclini (2007) entende que cultura de um povo lhe permite compreender diferentes formas de pertencimentos à sua identidade historicamente constituída. Essa construção que antes era baseada na oralidade, hoje já pode ser traduzida em livros. Isso possibilita que as gerações futuras possam compreender suas realidades e manter viva sua culturalidade ancestral. Geertz (2008) entende que a cultura é uma interação constante de comunicações sociais que são estabelecidas em diferentes perspectivas coletivas e/ou individuais, tendo como pano de fundo a construção de diferentes conhecimentos. A cultura indígena permite, assim como as demais culturas, comunicar riquezas, conhecimentos e realizações, permitindo a integração de diferentes realidades dentro do ambiente educacional.

Nesse momento que a criança (indígena ou não) observa na escola e na educação infantil a oportunidade de estar sendo impulsionada a se tornar um sujeito leitor. Isso cria oportunidades presentes no exercício orientado da leitura que é criado pela prática educacional do professor baseando suas ações em procedimentos pedagógicos de forma adequada e objetiva, levando os alunos das séries iniciais a um melhor padrão de compreensão de textos (Cf. BAKTHIN, 1997).

"O sopro de vida – Putakaryy Kakykary" serve como uma verdadeira evidência de que a literatura pode ampliar contextos de identidade cultural de um povo, no interesse de que possam ser leitores de um conteúdo que trata de suas realidade e suas vivências em comunidade.

Na medida em que alunos indígenas passam a ser protagonistas de seus contatos literários, esses podem tornar-se leitores no futuro, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor por meio de um conteúdo que participa de suas realidades e lhe permite maior participação cidadã e reconhecendo a valorização de sua própria identidade cultural.

3. Considerações finais

A Escola é uma grande aldeia de contextos socioculturais onde diferentes culturas e diferentes povos podem encontrar a oportunidade de se manifestar. A Escola permite, tal qual uma comunidade indígena, o compartilhamento de ideias, saberes na construção de conhecimentos que

vêm de fora da escola, contextualizam-se nela e retornam para além de seus muros numa realidade social ampla e gratificante.

A leitura de literatura infantil indígena colabora diretamente para esse contexto, como ficou bem apresentado nesse estudo. A leitura é um momento prazeroso, cultural, comunitário e de identidade de um povo. O trabalho pedagógico do professor é apenas uma forma orientada de construir etapas e ferramentas para a educação integral do aluno.

Nesse momento o professor cria oportunidades para o conhecimento com sua didática, comunicando vivências com seus alunos e os levando a compreenderem a importância do envolvimento com os mais diferentes temas propostos à medida que são contados à criança. Também é dado valorização aos elementos presentes na sua própria cultura e comunidade local, permitindo o contato direto do aluno com sua experiência de vida e historicidade. Isso é muito importante e significativo para a criança. Em muitos casos, esse é o divisor de águas que tornará a criança um jovem e um adulto leitor, tão significante é esse processo.

A leitura de literatura infantil indígena cria uma experiência pessoal com a leitura estabelecendo um contato com novos saberes â medida que são praticadas outras formas de conhecimento de maneira coletiva e compartilhada.

Autores como Salem (1970), Cunha (1975), Saviani (1980), Lajolo e Zilberman (1988), Abramovich (1995), Bakthin (1997), Canclini (1997), Barbosa (1999), Souza (1998), Freire (2000), Sawulski (2002), Maricato (2005), Leite (2005), Hall (2006), Geertz (2008), Sisto (2009), Frantz (2011) e Wapichana (2018) também relacionam publicações teóricas com a proposta presente na temática, ampliando o conhecimento e permitindo uma melhor compreensão da leitura literária como recurso de contato de alunos do ensino fundamental.

Este trabalho serviu para motivar uma reflexão e uma maior compreensão de como a compreender a literatura infantil indígena como um recurso para imersão literária de alunos indígenas, contribuindo academicamente e pedagogicamente para a identificação de meios e recursos par a formação integral e cidadã inclusiva de alunos. Serve ainda como um olhar mais evidenciado de como é o trabalho de um professor em uma escola indígena de Roraima, visando um maior contato entre a literatura local indígena e seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione,1995.

BARBOSA, R. T. P. A. A leitura em dois pontos: ler e contar histórias. *Releitura*, n. 12, p. 22, Belo Horizonte, 1999.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 3, Conhecimento do Mundo. p. 119, Brasília, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Culturas híbridas, poderes oblíquos. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350

CUNHA, M. A. A. *Como ensinar a Literatura Infantil*. 3. ed. São Paulo: Discubra, 1975.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura*: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí-RS, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessário à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GEERTZ, Clifford. *1926 – A interpretação das culturas*. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: P&A, 2006.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. *Revista criança*, n. 40, p. 5-43, Brasília, setembro-2005.

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. 2. ed., São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SAWULSKI, V. *Fruição e/ou aprendizagem através da Literatura Infantil na escola*. Disponível em: htpp: /www.cce.ufsc.Br/^neitezel/literaturainfantil/verena.htm. Acesso em: 05 mar. de 2021.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SISTO, C. A literatura frequenta a escola... Mas quem conta as histórias? In: PAROLIN, I.C.H. (Org.). *Sou professor! A formação do professor formador*. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Maria Salete Daros de. *A Conquista do Jovem Leitor*: Uma Proposta Alternativa. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

TORETE, Rossana Maria Cozeto. *O diretor da escola como mediador entre a família e a escola*. Presidente Prudente: Unoeste, 2005.

WAPICHANA, Kamuu Dan. *Sopro de vida – Putakaryy Kakykary*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 48p.

A NOÇÃO DE *ETHOS* EM ARISTÓTELES E MAINGUENEAU

Sonia Gonçalves Batista Dias (UFMS)
sonia_dias@ufms.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral apresentar a noção de *ethos* retórico (ARISTOTELES, 2006) e *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2005, 2008a, 2008b). O objetivo específico é de uma revisita às contribuições dos dois conceitos sendo, a noção de *ethos* em Aristóteles retomada em uma abordagem contemporânea trazida por Maingueneau para a Análise do Discurso francesa, que tem servido como fonte teórico-metodológica para compor as ferramentas da análise do discurso e da semiótica discursiva de forma adaptada às teorias e objetos de análise, pois trata-se de uma noção que ultrapassa o conceito de persuasão, sendo o *ethos* parte constituinte da cena da enunciação. Maingueneau (2005) divide as cenas de enunciação em três: cena englobante, cena genérica e cenografia.

Palavras-chave:
***Ethos* discursivo. *Ethos* retórico. Mídia Digital.**

ABSTRACT

This article aims to present the notion of rhetorical ethos (ARISTOTELES, 2006) and discursive ethos (MAINGUENEAU, 2005, 2008a, 2008b). The specific objective is to revisit the contributions of the two concepts, the notion of ethos in Aristotle being taken up in a contemporary approach brought by Maingueneau to the French Discourse Analysis, which has served as a theoretical-methodological source to compose the tools of discourse analysis and discursive semiotics adapted to the theories and objects of analysis, as it is a notion that goes beyond the concept of persuasion, with ethos being a constituent part of the scene of enunciation. Maingueneau (2005) divides the enunciation scenes into three: encompassing scene, generic scene and scenography.

Keywords:
Discursive ethos. Digital media. Rhetorical ethos.

1. Introdução

O presente artigo apresenta a noção de *ethos* disposta nos estudos da retórica na obra Arte Retórica, de Aristóteles (2006), filósofo grego que viveu entre 384 e 322 a.C. Nos estudos da retórica de Aristóteles, observamos a necessidade de desvincular a noção de *ethos* da vida pública daquela do orador que discursa, voltando as atenções para a busca pela persuasão, independentemente de quem seja o orador, dando autonomia à técnica retórica, o que, na filosofia, contrapôs Aristóteles a Platão, na

medida em que, para este, a persuasão retórica era um artifício falacioso, eticamente perigoso.

O texto proposto se faz pertinente aos estudos de pesquisa de doutorado em andamento. pois revisita as bases teórico-metodológicas nas quais se apoia Discini para apreensão do *ethos*.

A noção de Estilo teorizada por Discini, ultrapassa o conceito de persuasão, apoia-se em Maingueneau em uma proposta de um *ethos*, tido como estilo e compreendido como tom, voz, caráter e corporalidade, depreendido de uma totalidade discursiva, a qual, a título de exemplo, presente em uma formação discursiva cristã, compõe-se de diversas unidades discursivas, que se materializam como um texto semiótico, uma única publicação de vídeo, por exemplo.

Propomos retomar as noções de *ethos* proposta por Aristóteles da retórica clássica e os estudos de Maingueneau que adere a noção de gênero discursivo de Bakhtin, a fim de visitar as bases formadoras da noção de *ethos* apresentada por Discini (2015) na semiótica discursiva. Sobre a noção de estilo especificamente, trataremos em outros trabalhos futuros.

2. Ethos retórico

Na concepção aristotélica, são três os gêneros retóricos (I: 1354a – 1377b): o deliberativo, o judiciário ou forense, e o epidêitico ou epidíctico. Klöckner (2010) apresenta o que Aristóteles analisa e fundamenta sobre os gêneros retóricos, da seguinte forma:

> 1) Deliberativo, que procura persuadir ou dissuadir, orientando para uma decisão futura. O seu lugar é nas assembleias e conselhos;
>
> 2) Judicial/Forense, que acusa ou defende a propósito de uma ação passada, determina o que é justo ou injusto. É típico dos tribunais;
>
> 3) Epidêitico/Epidíctico, que elogia ou censura atos contemporâneos. (KLÖCKNER 2010, p. 25) (grifo do autor)

Tais gêneros são empregados conforme a situação em que se encontram os envolvidos, isto é, o orador e o auditório. Aristóteles distingue, então, as provas, isto é, os argumentos, entre técnicos e não-técnicos. Aos argumentos técnicos corresponde o *logos*, o discurso em si. Às provas não técnicas correspondem o *ethos* e o *pathos*, respectivamente, a função de causar uma boa impressão por meio do discurso, produzindo uma imagem de si, e o apelo sentimental (emoção). As provas técnicas pretendem agir sobre a razão do ouvinte, deste modo, são da ordem

do convencimento. Já as provas não técnicas são da ordem da persuasão, não agindo, portanto, sobre a razão, mas sobre a impressão causada pelo orador e a emoção suscitada no ouvinte.

Para encontrar subsídios para uma melhor compreensão da persuasão no universo midiático, relacionamos o *ethos* aristotélico às problemáticas da linguagem e, mais especificamente, do discurso. Segundo Amossy (2005), a integração da noção aristotélica de *ethos* nas ciências da linguagem encontra uma primeira expressão na teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot, na pragmática-semântica.

Segundo Amossy (2005), a pragmática-semântica abandona o sujeito falante real para se interessar pela instância discursiva do locutor, colocando em xeque sua unicidade, ao diferenciar o locutor (L) do enunciador (E). Na próxima citação, Amossy sintetiza de que modo a pragmática-semântica distingue o locutor do enunciador:

> Ela diferencia o locutor (L) do enunciador (E) que é a origem das posições expressas pelo discurso e é responsável por ele; ela divide o locutor em "L", ficção discursiva, e em "λ", ser do mundo, aquele de quem se fala ("eu" como sujeito da enunciação e "eu" como sujeito do enunciado). (AMOSSY, 2005, p. 14)

Amossy (2005, p. 15) acrescenta que "analisar o locutor L no discurso consiste não em ver o que ele diz de si mesmo, mas em conhecer a aparência que lhe conferem as modalidades de sua fala", e é neste ponto que Ducrot recorre à noção de *ethos*: "O *ethos* está ligado a L, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável" (DUCROT *apud* AMOSSY, 2005, p. 15).

Apesar das contribuições de Ducrot sobre o *ethos*, não há em seus estudos um interesse pelo discurso, na medida em que, para ele, a argumentação está na língua, e não fora dela (AMOSSY, 2005, p. 15). Amossy (2005), por sua vez, sugere a articulação da teoria da argumentação e a análise do discurso ao transferir para o plano de análise linguística os modelos propostos por Perelman.

Acreditamos que unir os estudos aristotélicos, os desdobramentos apresentados por Maingueneau e a teoria da argumentação de Perelman e Obrecht-Tyteca seja uma possibilidade bastante coerente para análises de *corpus* de pesquisa das mídias digitais.

3. Ethos discursivo

Segundo Amossy (2005), Maingueneau apresenta o *ethos* na análise do discurso e em estudos de pragmática, deixando um lugar determinante para a enunciação e para o enunciador, definindo o enunciador como aquele que deve se conferir, e conferir a seu destinatário certo status para legitimar seu dizer. Paralelamente, o autor, propõe que a noção de *ethos* se desenvolva de forma articulada à cena de enunciação, conforme a citação a seguir:

> [...] a noção de ethos se desenvolveu de forma articulada à de cena de enunciação. Se cada tipo de discurso comporta uma distribuição preestabelecida de papéis, o locutor pode escolher mais ou menos livremente sua cenografia. No discurso político, por exemplo, o candidato de um partido pode falar a seus eleitores como homem do povo, como homem experiente, como tecnocrata etc. É nesse contexto que a noção de ethos adquire, para Maingueneau, toda sua importância. (AMOSSY, 2005, p. 16)

Seguindo essa linha de pensamento, acrescentamos as contribuições de Eggs (2005) sobre o *ethos* aristotélico, cuja importância, segundo esse autor, é primeira, pois imbui-se do termo epieíkeia, que, em grego, significa honestidade: "Diremos, portanto, que o orador que mostra em seu discurso um caráter honesto, parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório" (EGGS, 2005, p. 29). Apesar disso, a questão do caráter honesto do discurso retórico passou a ser marginalizados a partir da Idade Média, quando, então, a retórica passou a ser sinônimo de discurso pomposo.

Segundo Eggs (2005), um sentido moral e fundado na epieíkeia engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade, ao passo que héxis, de sentido neutro, reúne termos como hábitos, modos ou costumes e caráter. Essas duas concepções (epieíkeia e héxis) não se excluem, mas constituem, ao contrário, as duas faces necessárias a qualquer atividade argumentativa.

Fazendo um paralelo com o discurso religioso cristão das mídias virtuais, podemos dizer que o discurso presente nas pregações de padres e pastores desenvolvem, com frequência, características de um caráter honesto, construído pela figura do pregador, cujo objetivo seria formar opiniões favoráveis ao cristianismo, a fim de "vender" uma imagem positiva de si e da formação discursiva a qual faz parte.

Maingueneau (2008b) apresenta algumas dificuldades ligadas à noção de *ethos*, distinguindo o *ethos* pré-discursivo (*ethos* prévio) do *ethos* discursivo.

O *ethos* prévio está presente na representação do co-enunciador sobre o orador/enunciador, construída antes mesmo do início da leitura de uma notícia ou de uma coluna social. Segundo Maingueneau, "o ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente" (MAINGUENEAU, 2008b, p. 16).

O *ethos* corresponde a um comportamento e, por isso, articula o verbal ao não verbal, provocando efeitos multissensoriais nos destinatários (MAINGUENEAU, 2008b). Com efeito, o *ethos* visado nem sempre corresponde ao *ethos* produzido, pois, no momento em que o enunciador pretende transmitir uma imagem positiva de si, sua ação pode resultar em um efeito contrário ao que desejava.

Maingueneau (2008b) apresenta alguns princípios mínimos para uma concepção de *ethos* discursivo, sem pré-julgar o modo como eles podem eventualmente ser explorados nas diversas problemáticas do *ethos*:

> – o ethos é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma "imagem" do locutor exterior a sua fala;
> – o ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
> – uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio- histórica. Isso posto, a concepção de ethos que proponho se inscreve num quadro da análise do discurso. Mesmo que esse quadro seja bem diferente do da retórica antiga, parece que não chega a ser essencialmente infiel às linhas de força da concepção aristotélica. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 17)

A título de exemplo, os discursos religiosos têm suas materializações, em grande parte, em pregações e louvores em transmissões midiáticas como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros, fato este que tem mobilizado enunciadores e enunciatários, em que os primeiros procuram melhorar suas performances, enquanto os segundos deleitam-se em um universo midiático democratizado pelas inúmeras possibilidades de acessos de livre escolha, cuja consequência é uma visão construída primeiramente pelas circunstâncias em que são divulgadas tais publicações, e em seguida, pela maneira como a figura religiosa (orador) se mostrou no discurso, ou seja, o *ethos* atualizado. A esse respeito, Maingueneau (2005) observa que "de fato, mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de ethos" (MAINGUE-

NEAU, 2005, p. 71). Para o autor, a pertinência da noção de *ethos* para a análise do discurso é assim justificada:

> Podemos nos perguntar por que hoje o ethos suscita tanto interesse. Evidentemente, tal retorno está em consonância com o domínio das mídias audiovisuais: com elas, o centro de interesse deslocou-se das doutrinas e dos aparelhos que lhes estavam ligados para a apresentação de si, para o "look" [...]. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 56)

A primeira mudança, na concepção de *ethos* operada por Maingueneau, diz respeito à vocalidade específica, chamada pelo autor de tom, "que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa" (MAINGUENEAU, 2005, p. 72). Quando lemos um livro, por exemplo, estamos entrando em contato com o *ethos* do autor, e a materialização de tal obra ocorrerá no ato da leitura. Nesse momento, o leitor ocupa a função de co-enunciador e será o fiador do texto, pois trará à tona o tom do enunciador. Maingueneau (2005) explica essa manobra na citação a seguir:

> Um postulado segundo o qual qualquer discurso, seja qual for seu modo de inscrição material, implica uma "vocalidade" e uma relação com um fiador associado a uma corporalidade e a um caráter, mesmo que sejam fantasmáticos; postulado válido mesmo para os discursos que pretendem eliminar qualquer traço de um tal fiador. (MAINGUENEAU, 2005, p. 74)

Em uma concepção de análise do discurso, o enunciador não é um ponto estável que se expressaria de uma forma ou outra, pois está previamente inserido em uma interação dinâmica, "em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado" (MAINGUENEAU, 2005, p. 74).

Observa-se, assim, neste e em outros dizeres, os deslocamentos operados por Maingueneau com relação à perspectiva histórica da AD, em particular no que diz respeito à noção de sujeito. Não se pode dizer, entretanto, que o autor se distancia das problemáticas típicas do analista do discurso, na medida em que não há o abandono, por exemplo, da relação entre língua e história/historicidade. É exemplo disso a concepção do autor sobre o sujeito, não (mais) assujeitado, mas "a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso" (MAINGUENEAU, 2008a, p. 64), e que "não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma 'voz', associada a um 'corpo enunciante' historicamente especificado" (*Idibidem*, p. 64).

4. Cenas da enunciação

A partir da noção de *ethos* como parte constitutiva da cena da enunciação, no presente item, abordamos as questões que envolvem as cenas da enunciação, tal como foram formuladas por Maingueneau (2005), com forte influência da teoria da enunciação de Benveniste (1989).

Maingueneau (2005) divide em três as cenas da enunciação: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde, segundo o autor, ao tipo de discurso: religioso, político, escolar, midiático, entre outros. Essa cena implica o reconhecimento do tipo de discurso pelo co-enunciador, na medida em que "atribui ao discurso um estatuto pragmático" (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70). Refere-se ao momento em que o co-enunciador identifica o gênero discursivo a que pertence uma determinada prática discursiva. Um exemplo bastante simples corresponde a alguém que, andando pela rua, é surpreendido por informações acerca de preços praticados por uma loja, sendo tais informações transmitidas por um carro de som. O instante em que o co-enunciador compreende que está ouvindo um anúncio de preços corresponde à inscrição dessa fala em uma cena englobante.

Entretanto, segundo Maingueneau (2005) apenas a cena englobante não é suficiente para o reconhecimento, pois

> [...] um co-enunciador não está tratando com o político ou com o filosófico em geral, mas sim com gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis, num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um 'candidato' dirigindo-se a eleitores [...]. (MAINGUENEAU, 2005, p. 86)

Com base no conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2000), Maingueneau (2005; 2008a) preconiza que todo texto apresenta, ainda, uma segunda cena enunciativa: a cena genérica. Esta se refere ao contrato estabelecido pelos participantes da troca verbal, mediante a manifestação de um gênero discursivo, como o editorial, o sermão e a notícia em um dado texto 6.

Finalmente, a cenografia diz respeito à cena de fala validada em cada enunciação, em cada texto. Para Maingueneau (2008a, p. 70), a cenografia "não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto (...)". Além disso, ela é

> [...] ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém. (MAINGUENEAU, 2001, p. 87)

Quanto à cenografia, observamos que os romances, por exemplo, podem ser contados de diversas formas, como, por exemplo, um conjunto de cartas trocadas entre dois indivíduos. A cenografia corresponde ao desenvolvimento singular de cada texto.

Partindo da concepção de tempo e lugar em Benveniste (1989), Maingueneau afirma que a posição ocupada por cada indivíduo em um discurso o propõe como sujeito. Desse modo, o discurso implica as instâncias da enunciação: sujeito, tempo e lugar: "a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito antes que este enuncie, mas uma teoria da instância de enunciação que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado" (MAINGUENEAU, 2005, p. 33).

Para definir a cenografia discursiva de um texto, Maingueneau (2005) evoca a existência da dêixis discursiva, também chamada de coordenadas espaço-temporais que se articulam em atos de enunciação. A dêixis discursiva intervém em três instâncias: o locutor e o destinatário (eu/tu), a cronografia (agora), e a topografia (aqui). Segundo Maingueneau (2005), a dêixis discursiva não se instaura do exterior para o interior do discurso.

Dito de outro modo, uma formação discursiva não enuncia a partir de um sujeito, de um tempo e de um espaço determinados do exterior, mas sim no sentido contrário. O que acontece é um movimento de dentro para fora do discurso.

Além da dêixis discursiva, que se constrói por meio da enunciação, o autor também propõe a dêixis fundadora, que corresponde a situações de enunciação anteriores (interdiscurso), atualizadas pela dêixis discursiva, e a partir da qual o texto se materializa e se legitima. Portanto, tem-se, nos estudos de Maingueneau (2005), além da locução, cronografia e topografia discursiva, a existência da locução, da cronografia e da topografia fundadora.

5. Algumas considerações

O discurso midiático de um ponto de vista de sua formação ideológica e discursiva se faz presente na contemporaneidade, sobretudo, para reivindicar a especificidade de corpus midiático, encontrando, nesse ponto, as reflexões de Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) sobre o *ethos* e as cenas da enunciação.

Com efeito, para cada texto há um quadro cênico (MAINGUENEAU, 2005) que sustenta, em boa medida, os processos de significação que dele derivam. Pois não lemos ciência do mesmo modo que ficção, nem lemos uma bula como lemos poemas, nem publicidade como ata, e assim por diante. Mas, além do quadro cênico – cena englobante e genérica – os textos constroem uma "cenografia", isto é, são constituídos de elementos tais como léxico, estruturas sintáticas típicas, temas, imagens associadas, entre outros, dos quais deriva sua cenografia.

Maingueneau (2005) propõe que os textos se classificam, em primeiro lugar, pelo domínio discursivo a que pertencem, de onde enunciam, como no discurso religioso, político, literário, científico, uma concepção fortemente tributária da análise do discurso francesa.

O que há de inovador em Maingueneau é associar o domínio discursivo subjacente a todo texto ao seu regime genérico, como por exemplo os gêneros sermão, publicidade impressa, outdoor, reportagem, poema e ofício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica.* 3. ed. Obras Completas de Aristóteles. V. VIII, Tomo I. Coordenação de Antônio Pedro Mesquita. Trad. de Manuel Alexandre Júnior, Fábio Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. de A. P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint e Ediouro, 198?.

EGGS, E. Ethos Aristotélico, Convicção e Pragmática Moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56

KLÖCKNER, L. *A presença da retórica na síntese noticiosa*. In: X Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: http://portal.eusoufamecos.net/a-presenca-da-retorica-na-sintese-noticiosa/. Acesso em: 13/07/2015.

MAINGUENEAU, D. Cenas da enunciação. Org. de Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Rio de Janeiro: Parábola, 2008a.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-32

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: LÍNGUA E IDENTIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Joicy de Souza Ribeiro Quitete (UENF)
joicyquitete@yahoo.com.br

RESUMO

Na história da educação do surdo ou com deficiência auditiva, notabiliza um cenário de grandes transformações na busca de promover a inclusão escolar de forma a atender as especificidades dos mesmos. Desta forma, o presente estudo visa apresentar acessibilidade comunicacional como direito subjetivo do aluno surdo ou com deficiência auditiva, diferenciando o modelo médico e o modelo social da deficiência, reconhecendo o bilinguismo como metodologia significativa na educação do surdo, identificando as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Por meio da metodologia quantitativa com abordagem descritiva, o estudo está embasado em referenciais bibliográficos de autores como Diniz (2003), Santana (2007) e documentais como Constituição da República Federativa do Brasil (CF1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) entre outras legislações que evidenciam a temática, instigam reflexões, intervenções e ações no cenário educativo. A primeira parte do estudo evidencia na surdez novas perspectivas com a língua de sinais no modelo social da deficiência, apresentando a metodologia bilíngue na educação do surdo, posterior realiza a análise legislacional no enlace entre educação e inclusão e conclui reconhecendo o aluno surdo ou com deficiência auditiva como sujeito de direito, estimulando o processo educativo que valorize a interação entre surdos e ouvintes, considerando acessibilidade comunicacional como de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:
Educação. Inclusão. Acessibilidade Comunicacional.

ABSTRACT

In the history of the education of the deaf or hearing impaired, a scenario of great transformations stands out in the search to promote school inclusion in order to meet their specificities. In this way, the present study aims to present communicational accessibility as a subjective right of the deaf or hearing impaired student, differentiating the medical model and the social model of disability, recognizing bilingualism as a significant methodology in the education of the deaf, identifying public policies from the perspective of inclusive education. Using quantitative methodology with a descriptive approach, the study is based on bibliographic references from authors such as Diniz (2003), Santana (2007) and documents such as the Constitution of the Federative Republic of Brazil (CF 1988), Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN no. 9.394/96) among other laws that highlight the theme, instigate reflections, interventions and actions in the educational scenario. The first part of the study shows new perspectives on deafness with sign language in the social model of disability, presenting the bilingual methodology in the education of the deaf. Later performs the legislative analysis on the link between education and inclusion and concludes by recognizing the deaf or hearing impaired student as a subject of law, stimulating the educa-

tional process that values the interaction between deaf and hearing people, considering communicational accessibility as of paramount importance for the teaching and learning process.

Keywords:
Education. Inclusion. Communicational accessibility.

1. Introdução

A educação do surdo e da pessoa com deficiência auditiva é palco de grandes transformações ao longo da história. Neste viés social evidencia-se a acessibilidade comunicacional como processual nas interações entre os sujeitos pertencentes a uma comunidade/sociedade e são fundamentais para o desenvolvimento humano.

Questionamentos e indagações sobre a acessibilidade comunicacional do aluno surdo ou com deficiência auditiva estão inseridas no contexto social, presentes em pesquisas, debates e nas políticas públicas que visam a educação inclusiva por meio de formas de atendimentos que contemplam as especificidades dos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Desta forma, quais são as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes nos contextos escolares com propostas acerca de educação inclusiva? A acessibilidade comunicacional está direcionada para a utilização da língua oral que no Brasil é a língua portuguesa ou a língua de sinais que no Brasil é a LIBRAS? As escolhas dos surdos e com deficiência auditiva estão sendo respeitadas no processo de ensino e aprendizagem? Considera-se que a acessibilidade comunicacional é uma questão de direito, assim, o aluno surdo ou com deficiência auditiva deverá ter o direito de fazer a escolha que desejar sobre a forma de comunicação que irá utilizar, sendo que a instituição escolar deverá acolher e prover de diversas possibilidades para que o aluno possa com autonomia ou por meio da apreciação dos responsáveis determinar a forma que considerar propulsora para seu processo de ensino e aprendizagem visando o pleno desenvolvimento.

O presente estudo visa apresentar acessibilidade comunicacional como direito subjetivo do aluno surdo ou com deficiência auditiva. Diferenciando o modelo médico e o modelo social da deficiência, reconhecendo a potencialidade na metodologia do bilinguismo na educação do surdo, identificando as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva.

Pautado na metodologia quantitativa com abordagem descritiva, o estudo está embasado em referenciais bibliográficos por meio de autores como Diniz (2003), Santana (2007) e documentais como Constituição da República Federativa do Brasil (CF – 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) entre outras legislações que abordam a temática, instigam reflexões e possibilidades de intervenções e ações no cenário educativo.

Portanto, se faz necessário compreender que assim como os ouvintes, os surdos ou pessoas com deficiência auditiva são sujeitos de direitos e deveres, que precisam ser respeitados de acordo com suas especificidades, sem discriminação, opressão ou quaisquer outras formas excludentes que agem como barreiras para a efetivação da educação inclusiva que visa o desenvolvimento pleno do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

2. Surdez: novas expectativas com a língua de sinais considerando o modelo social da deficiência

A compreensão sobre surdez tem mobilizado estudantes, professores e diversos outros profissionais especialistas de diversas áreas, sobre a discussão e reflexões da temática, pertinente ao desenvolvimento da pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva, pois, a surdez poderá seguir o viés patológico ou cultural.

O viés patológico está relacionado ao modelo médico da deficiência e o viés cultural ao modelo social da deficiência, é imprescindível identificar ambas as concepções na percepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, o viés patológico e cultural, estão intrinsicamente relacionados com o desenvolvimento da pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. O decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei federal nº 10.436/2002 que reconheceu LIBRAS como forma de comunicação e expressão, normatizando que

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Contextualizando, percebe-se a diferença nas terminologias entre pessoa surda e com deficiência auditiva, assim, a questão patológica está

relacionada com os processos de intervenções médicas, a surdez é considerada uma doença, algo que precisa de intervenções, de cura, de medicalizações entre tantos outros termos que poderiam ser citados para mostrar a surdez como algo incompleto, de ajustes e reajustes.

O modelo médico da deficiência é opressor uma vez que considera o sujeito apenas pela sua patologia, assim, de acordo com Martins *et al*. (2016, p. 36) esse modelo remete a "sujeitos passivos, dependentes de cuidados", está visão minimiza as potencialidades dos sujeitos, sem permitir que os mesmos tenham poder decisórios em suas vidas, discriminando-os pois não consideram em uma dimensão global (social, política, emocional, econômica), mas, somente no biológico.

Contrariando a visão patológica, o modelo médico da deficiência, emerge o modelo social da deficiência que, no viés cultural, apresenta a surdez na compreensão de algo natural do corpo e que não precisa ser medicalizada, como por exemplo, na utilização de aparelhos auditivos e implantes cocleares como exigência médica e sim por desejo da pessoa surda ou com deficiência auditiva, pois, não há concepção de sujeitos doentes, incompletos, contudo, sujeitos que aceitam e lutam por objetivos comuns, fortalecendo sua cultura que acredita que poderá utilizar o implante coclear, o aparelho auditivo ou a língua de sinais presente na comunidade surda para o seu desenvolvimento, sem seguir normas imposta pela sociedade, contudo, conscientes da diversidade das formas de acessibilidade comunicacional que será apresentado ao aluno surdo ou com deficiência auditiva.

O modelo social da deficiência afirma a necessidade do olhar social para além da lesão, compreende a sujeito em todas suas dimensões, procura analisar que as potencialidades do sujeito não estão na deficiência e sim nas interações com os saberes, com o meio, a partir das suas habilidades, então, não dá ênfase ao corpo doente enquanto mecanismo da desigualdade social, reconhecendo que a lesão faz parte, contudo, não é o único mecanismo de conquistar a equidade, a inclusão escolar, assim

> [...] os esforços deveriam concentra-se em modificar as estruturas que provocam ou reforçam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou os deficientes. O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao que ficou conhecido como modelo médico da deficiência [...] (DINIZ, 2003, p. 2)

Enquanto patologicamente a surdez segue um processo de normatização da cultura ouvinte, onde surdos e deficientes auditivos precisam aprender a falar, o viés cultural contraria essa arbitrariedade imposta por

uma sociedade excludente, pois valoriza as interações de uma comunidade que reconhece e valoriza a língua de sinais, a LIBRAS e outras possibilidades que irão de acordo com o desejo dos sujeitos e não intencionando a necessidade de atender as normatizações imposta por uma sociedade homogeneizada socialmente, como o ouvintismo[6].

Se faz necessário ter a convicção e compreensão das duas propostas acerca da pessoa com deficiência, o modelo médico e modelo social da deficiência, então, de acordo com Diniz (2003, p. 2) "Entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo".

Assim, exaltasse que não se devem relacionar os fracassos das pessoas com deficiência a sua doença, lesão, mas, sobretudo buscar compreensão nas barreiras sociais que os impossibilitam "a expressão de suas capacidades" (DINIZ, 2003, p. 2).

Nessa dialética entre surdos e ouvintes, há relações que em diversos momentos impera o poder linguístico, assim Bourdieu (*Apud* SANTANA, 2007), ressalta que

> [...] é por meio da constituição heterogênea dos grupos que se pode observar melhor a eficácia das representações que impõem os princípios de divisão. Desse modo, a oficialização se realiza plenamente na manifestação, ato típico mágico pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado e reprimido torna-se visível, tanto para os outros grupos como para si mesmo, atestando sua existência como grupo conhecido e reconhecido, e afirmando sua pretensão à institucionalização. (BOURDIEU *apud* SANTANA 2007, p. 46)

Desta forma, há diversas dificuldades relacionadas com aquisição de outra língua, que contrapõe com a língua majoritária do país, como no caso do Brasil a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais. Assim, pais, responsáveis e sociedade em geral, podem encontrar-se em situação de conflitos, pois, deverão aprender uma nova língua contribuindo para sociedade onde a busca pela equidade é basilar.

[6] "O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos" (SKLIAR, 2005, p. 15).

2.1. Bilinguismo na educação do surdo e da pessoa com deficiência auditiva

Na educação do surdo e da pessoa com deficiência auditiva é notória a ênfase na luta para o ensino qualitativo que opere com concepções que vão ao encontro das especificidades desse público, que por longos séculos viveram marginalizados por uma sociedade excludente. Neste contexto, as metodologias de ensino oralismo, comunicação total e bilinguismo na educação do surdo e com deficiência auditiva marcam a história educacional.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais surge como forma de acessibilidade comunicacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva, visando minimizar os impactos educacionais que preconizou por longos tempos o ensino direcionado para o oralismo como metodologia de ensino, onde o surdo e com deficiência auditiva deveria aprender a falar para sua comunicação com os ouvintes. A partir do Congresso Internacional de Milão em 1980, o oralismo foi evidenciado e a língua de sinais foi abolida no cenário educacional, "há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua" (GESSER, 2012, p. 85). Contrariando o oralismo, surge a comunicação total onde os mesmos poderiam realizar qualquer forma de comunicação como línguas de sinais, mímicas, gestos, leitura facial e fala.

Assim, os aspectos de superação das desigualdades linguísticas entre surdos e ouvintes se perpetuam por períodos de lutas pela comunidade surda e diversos membros da sociedade civil que compreendiam a relevância da língua de sinais na educação de surdos e pessoas com deficiência auditiva. Neste contexto de busca pela efetivação da inclusão, a proposta do bilinguismo na educação do aluno surdo ou com deficiência auditiva tem como pressuposto que primeiramente o surdo aprenda a LIBRAS que é uma língua de modalidade gestual e visual como língua materna, sua primeira língua (L1) e posterior aprenda a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) (Cf. FERNANDES, 2011).

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo trata-se de uma proposta de ensino adotada por escolas que almejam tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. As pesquisas apontam que essa filosofia de ensino é considerada adequada, visto que trabalha primeiramente com a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, posteriormente, com a língua oral utilizada em seu país de forma escrita.

Portanto, há a necessidade de maximizar o ensino da LIBRAS não somente para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, como para ouvintes, visando que a acessibilidade comunicacional seja fortalecida e disseminada, visando efetivar a inclusão e compreendendo que "O legado da Libras só será mantido se as crianças surdas tiveram contato com adultos surdos sinalizantes em Libras, pois a herança linguística é transmitida pela comunidade surda, não pelas famílias" (QUADROS, 2019, 41).

O compromisso é social e evidenciado quando a prática educativa aponta novas formas de aprender e ensinar na perspectiva inclusiva, assim, toda comunidade escolar precisa se mobilizar para fazer a diferença na vida do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

3. Análise legislacional no enlace entre educação e inclusão a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

A pessoa com deficiência é marcada socialmente pelas desigualdades e discriminações, que geraram lutas pelos direitos dos grupos desfavorecidos por serem considerados diferentes, como acontece com a pessoa surda e com deficiência auditiva. Essa sociedade excludente busca-se uma tal normalidade, todos os sujeitos deveriam seguir um padrão construído historicamente e culturalmente, então, as pessoas com deficiência que não conseguiam seguir essa tal normatização, eram excluídas dos seus direitos como educação, saúde, moradia, lazer, emprego e outros.

As políticas públicas sociais inclusivas foram tecendo formas diversificadas de atender a esse público vulnerável, marginalizado por muitos por não seguir um padrão pré-estabelecido pela sociedade como o corpo sem lesão, perfeito. Assim, essa visão precisa ser desmistificada compreendo a necessidade da visão para além da deficiência, abolindo preconceituosos gerados por práticas excludentes que buscam a perfeição em um corpo lesionado.

No Brasil, as políticas públicas sociais inclusivas foram tecendo por meio de manifestações internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em Paris, sendo um documento que orienta países, para promover os direitos humanos com princípios de liberdade e igualdade.

Nesta visão da efetivação dos direitos humanos, em 1988 nasce a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), o documento normativo que alinha os direitos dos cidadãos brasileiros evidenciando suas efetivações e aplicações a atender diversos setores como saúde, moradia, assistência social, lazer, emprego... educação.

Na CF (1988), é perceptível como as manifestações sociais contribuíram na redação da legislação vigente até os dias atuais, pois objetivam minimizar os impactos de uma sociedade excludente, visando superar as desigualdades e promover o desenvolvimento pleno dos cidadãos. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) é enfática e traz novas expectativas no cenário educacional brasileiro.

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – comstruir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Então, a CF (1988) evidencia-se que não compactua com nenhuma forma discriminatória, tão presente nos cenários educativos até os dias atuais. Mas, como compreender que a existência da lei majoritária no Brasil há mais 30 anos, ainda é objeto de superação para as desigualdades sociais com tantas práticas excludentes atuais.

Assim, no percurso de lutas, as políticas públicas foram sendo propostas e evidenciadas, dando possibilidades educacionais aqueles que anteriormente eram marginalizados e vivenciavam um ensino excludente, que não considerava as potencialidades e especificidades dos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Então, posterior a CF (1988) as intenções de mudanças continuaram, pois, acredita-se em uma transformação universal, apesar de toda heterogeneidade do ser humano, e inicia-se mundialmente ações por meio de políticas públicas que erradicasse com os preconceitos, discriminações e desigualdades sociais com as pessoas com deficiência.

Desta forma, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, surge para apoiar as pessoas com deficiência, visibilizando transformações no cenário educacional quando reconhece no Art. 2 a educação como direito básico de todos os cidadãos, assim, mencionada as seguintes medidas para a área educacional:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e

> 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

Assim, o aluno surdo que até então não frequentavam a escola, conseguiu legitimar que o seu acesso educacional acontecesse com expectativas legais do documento anteriormente mencionado. Posterior, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, traz outro marco histórico na luta para a inclusão escolar, que foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, contribuindo para reflexões nos cenários educacionais, nos quais os 10 artigos do documento são norteadores para mudanças de paradigmas educacionais perpetuados de forma geracional e excludentes ao ponto de não permitir de forma legitimada o acesso à uma educação como direito universal.

O Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.669, de 13 de julho de 1990, vem conferir e reintegrar os direitos educacionais das crianças e adolescentes:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (BRASIL, 1990)

Em contrapartida permitir o acesso do surdo e com deficiência no ambiente escolar, não é a aplicabilidade do processo inclusivo, então, tende a pensar na permanência desse aluno, a acolhida e derrubada de barreiras comunicacionais que impedem seu desenvolvimento significativo. Desta forma, o ECA (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Diretrizes e Bases da

educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, marcaram a década de 90, com movimentos que visavam a educação transformadora, sem discriminações e exclusões, privilegiando um processo de ensino e aprendizagem que superasse as desigualdades sociais, com afinco em políticas públicas voltadas para a justiça social com equidade. Então, as legislações foram um divisor de águas, pois permitiu que os sistemas de ensino reestruturassem com a possibilidade dos alunos com deficiência não somente frequentassem as escolas regulares, contudo, enfatizavam o desenvolvimento dos mesmos pois conforme a Declaração de Salamanca (1994) esse movimento internacional acreditava e proclamava oficialmente que:

> • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

A escola regular que possui desafios para atender as especificidades de toda clientela foi e continua sendo alvo de muitos estudos para viabilizar um ambiente educativo que esteja preparado para atender as especificidades do aluno surdo, das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, a Educação Especial, como modalidade de ensino prevista na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 –, poderá contribuir efetivamente para os direitos dos surdos e pessoas com deficiência auditiva quando pressupõe em sua redação um ambiente escolar que esteja atento as especificidades do sujeito, que contempla a perspectiva do modelo social da deficiência, com os seguintes pressupostos:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

> capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Portanto, as instituições de ensino deverão promover práticas pedagógicas que vão ao encontro as especificidades dos alunos, encontrando formas diversificadas de atendimento, que priorize o social e não a deficiência, assim, enfatizando e fazendo acontecer e efetivar o modelo social da deficiência.

Então, a LDBEN nº 9.394/96 compreende a educação como um direito de todos, enfatizando no Art. 3º princípios para o ensino:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). (BRASIL, 1996)

O documento normativo objetiva que a educação abranja os aspectos cognitivos, sociais, afetivos, políticos e emocionais, pois subtende-se que os sujeitos envolvidos são heterogêneos e todos, sem distinções, precisam ser atendidos de forma plena, portanto, incluídos efetivamente.

No Brasil, o século XXI inicia-se impulsionado com a Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, o decreto nº 3.956 de outubro de 2001. Assim:

> Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com

> base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001)

Portanto, o surdo não poderia ser objeto de discriminação, contudo, por longas décadas a comunidade surda luta para o reconhecimento da língua de sinais como essencial para comunicação dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais, que foi oficializada no território brasileiro como forma de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a LIBRAS como uma língua visual e motora, com gramática própria e da comunidade surda (BRASIL, 2002).

Assim, reafirmando a questão da acessibilidade comunicacional o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, regulamente as leis nº 10.048 e nº 10.098 sobre questões de acessibilidade das pessoas com deficiência, fortalece expectativa que impedem acessibilidade de forma plena, nomeia barreiras de comunicações e informações, que emergem como demandas da comunidade surda, principalmente em disseminar a LIBRAS e eliminar as barreiras de comunicacionais entre comunidade surda e ouvinte.

Com essa proposta, em 2005, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002; especifica a pessoa surda e com deficiência auditiva, conforme mencionado anteriormente neste estudo, seguindo a intenção de fortalecer os direitos dos surdos enumera diversas formas de garantia do direito constitucionalizado, para que a LIBRAS seja efetivada em todos os setores da sociedade, por meio de um processo educativo conscientizando surdos e ouvintes da importância de buscar o equilíbrio social na equidade. Ressalta-se no Art. 14 o compromisso:

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Portanto, a educação brasileira emana novas formas de aprender e ensinar por meio da LIBRAS como objeto de estudo e práticas educativas nas instituições escolares, visando fortalecer e valorizar a LIBRAS nas interações entre surdos e ouvintes.Então, por meio de um Grupo de Trabalho é elaborado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva que em 2008 propõe que

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso

> ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007 e prorrogado pela Portaria nº 948/2007 é um documento normativo que orienta reflexões sobre as políticas públicas inclusivas, reconhecendo o ser humano a partir de uma construção histórica e social.

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008)

Na intenção que corroborar para efetivação da inclusão, esse documento contribui significantemente, pois reconhece a aluno surdo e com deficiência auditiva como sujeitos de direitos, pois almeja o entendimento que o ensino regular poderá promover a inclusão escolar desde que massifiquem ações em proporcionar educação de qualidade, que respeite as especificidades do público atendido, visando:

> Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido a diferença linguística, na medida do possível, a aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008)

A citação emana comprometimento com a educação do aluno surdo ou com deficiência auditiva, compreendendo que a surdez está intrinsecamente relacionada com as questões sociais que demandam ações emergenciais para abolir qualquer forma discriminatória e promover o processo de ensino e aprendizagem que visa o desenvolvimento pleno do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

Assim, percorrendo o caminho para a inclusão, o Decreto 6.949 de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que foi realizado em Nova York em 2007, enfatizando no Artigo 2:

> "Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASIL, 2009)

Portanto, a língua de sinais, sendo expressada como legalidade para a pessoa com deficiência/surdo, priorizando em todo texto da convenção práticas inclusivas e abolindo todas formas excludentes e discriminatórias.

Nesta perspectiva de efetivar a inclusão, o Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005, com vigência de 2014 a 2024, propõe na sua meta 4:

> [...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Evidencia-se neste documento uma proposta inovadora por meio das salas de recursos multifuncionais que poderão ser o diferencial no trabalho coletivo com todos os profissionais da educação tecendo formas para superar as dificuldades e potencializar as estratégias pedagógicas inclusivas.

Em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, a educação do surdo tem novas propostas e na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem inicia-se novas expectativas. Então, no Art. 1º a referida lei enfatiza seguridade e promoção das formas dos direitos da pessoa com deficiência objetivando a "inclusão social e cidadania", portanto, ressalta no Art. 4 que "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência no Capítulo IV que se refere ao direito à educação é enfática ao afirmar o compromisso social de

todos em promover uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência, por meio do ensino inclusivo (BRASIL, 2015).

Contribuindo com as análises sobre as políticas públicas inclusivas, cita-se a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE), promulgada pelo Decreto nº 10.502, de 3 de setembro de 2020, que apresenta especificação quanto as terminologias de: educação especial, educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, plano de desenvolvimento individual e escolar.

Concerne, o referido decreto traz possibilidades para os alunos público da Educação Especial que não frequentam a escola regular, no entanto, o decreto nº 10.502/2020 tem sido palco de debates acadêmicos pois há considerações que esse documento surge para potencializar as escolas especializadas, aumentando a segregação educacional dos alunos com deficiência e retira toda responsabilidade governamental no que tange a oferta de educação inclusiva em escolas regulares.

> Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas. (BRASIL, 2020, p. 10)

Essa citação evidencia um problema social, não decorrente da atualidade, mas, persistente mesmo diante de tantas políticas públicas evidenciadas neste estudo. Findando as extensões das políticas públicas na concepção de educação especial na perspectiva inclusiva para o surdo ou pessoa com deficiência auditiva, no dia 3 de agosto de 2021, a lei nº 14.191 altera a LDBEN nº 9.394/96 e reconhece a educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino,

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996)

Assim, contempla especificamente a LIBRAS dentro do universo das instituições de ensino por meio do ensino bilíngue, reafirmando a proposta inclusiva que reconhece e potencializa as formas de atendimento ao aluno surdo e com deficiência auditiva. Para efetivação das políticas públicas acredita-se na necessidade de continuar as manifestações, estudos e debates sobre a temática, que estimulam reflexões e indagações acerca das normatizações sobre educação e inclusão como objeto de conhecimento, para que as experiências possam contribuir com novas pesquisas sobre os impactos desses documentos legais e sua aplicabilidade nos sistemas de ensino.

4. Considerações finais

Notabilizar um processo educativo que respeite as especificidades dos alunos é ter a consciência da relevância de ações que vão ao encontro da superação e minimização de barreiras para efetivar a inclusão do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

Desta forma, o modelo social da deficiência apresenta-se como eficaz na medida em que compreende o aluno surdo ou com deficiência na sua totalidade e não apenas na sua patologia ou lesão conforme o modelo médico pressupõe.

Acredita-se na educação emancipadora, que promove formas diversificada de permitir ao aluno surdo ou com deficiência auditiva seu protagonismo na sua história, possibilitando aos mesmos exercer seus direitos constitucionais de escolha, ressaltando as políticas pública como caminhos a trilhar para as formas de atendimento diversificados que vão ao encontro as especificidades dos alunos.

Conclui-se que a acessibilidade comunicacional por meio da língua de sinais e da identidade cultural é propulsora quando a interação de surdos e ouvintes acontece de forma significativa e ressalta-se a LIBRAS como meio de comunicação e expressão. Assim, os ambientes educativos que trabalham com a metodologia bilíngue promovem experiências que valorizam a cultura surda, compreendendo que a pessoa surda ou com deficiência auditiva tem uma língua reconhecida oficialmente no Brasil e que a mesma precisa ser difundida nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.* Estatuto da Criança e Adolescente ECA. Brasília-DF, 1990. Disponível em: http://www.pla nalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial.* Livro 1/MEC/SEESP – Brasília: a secretaria, 1994. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 2014*. Plano Nacional de Educação 2014/2024. Brasília: MEC: 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 10 jan. 2022.

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). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL**.** *Decreto nº 10. 502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

DINIZ, D. Modelo Social da Deficiência: A crítica feminista. *Série Anis*, 28, Letras Livres, p. 1-8, Brasília, julho, 2003.

FERNANDES, Sueli. *Educação de Surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez*: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola, 2012.

QUADROS, Ronice Muller. *LIBRAS*: linguísticas para o ensino superior. Editores científicos tommanso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem*: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKILIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: mediação, 2005.

Outra fonte:

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas.* Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com
Lilia Aparecida Costa Gonçalves (UNIGRANRIO)
liliacgoncalves@gmail.com

RESUMO

O uso de dispositivos móveis, como os *smartphones*, *notebooks* e *tablets*, nas mais diferentes tarefas do cotidiano, tornou-se comuns na vida das pessoas. Atualmente dificilmente saímos de casa sem antes consultar o GPS sobre o melhor trajeto a ser feito ou o aplicativo de previsão do tempo para verificar as condições climáticas. Com a possibilidade de ter várias mídias e ferramentas em um único dispositivo, o desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis encontra-se em plena expansão. Os aplicativos, também conhecidos como *apps*, possibilitam diferentes formas de distribuição de conteúdos, ferramentas de comunicação e acesso a serviços. No contexto educacional, observa-se que o uso de aplicativos traz consideráveis oportunidades de mudanças e inovação. No caso do ensino–aprendizagem, o cenário não é diferente. A possibilidade de estudar usando o próprio *smartphone* impulsionou o movimento BYOD (*Bring Your Own Device*), na qual o próprio estudante leva o seu dispositivo para a sala de aula, o que atrai o interesse de muitos estudantes. Esse contexto faz com que o surgimento de *apps* para fins educacionais venha aumentando de forma exponencial, o que demanda maior atenção na seleção e avaliação desses recursos (VITER; GONÇALVES, 2019). Diante de tantas possibilidades, torna-se fundamental ter critérios para analisar aplicativos. O presente trabalho tem como objetivo discutir abordagens e estratégias para a análise de aplicativos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave:
Aplicativo. Aprendizagem móvel. Ensino de Língua Inglesa

ABSTRACT

The use of mobile devices, such as smartphones, notebooks and tablets, in the most different tasks of everyday life, has become common place in people's lives. Currently we hardly leave home without first consulting the GPS on the best route to be made or the weather forecast application to check the weather conditions. With the possibility of having multiple media and tools on a single device, mobile app development is expanding. Applications, also known as apps, enable different forms of content distribution, communication tools, and access to services. In the educational context, it is observed that the use of applications brings considerable opportunities for change and innovation. In the case of teaching-learning, the scenario is not different. The possibility of studying using the smartphone itself boosted the BYOD (Bring Your Own Device) movement, in which the student himself takes his device into the classroom, which attracts the interest of many students. This context causes the emergence of apps for educational purposes to increase exponentially, which requires greater attention in the selection and evaluation of these resources (VITER; GONÇALVES, 2019). Given

so many possibilities, it is essential to have criteria for analyzing applications. The present work aims to discuss approaches and strategies for the analysis of applications for teaching and learning English language.

Keywords:
Apps. Mobile learning. English language teaching.

1. Introdução

As diferentes possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para a educação podem trazer encantamento, diversas novas possibilidades de práticas pedagógicas, estimular metodologias ativas variadas, mas também podem resultar em certa confusão sobre os tipos de recursos com os quais podemos contar. Primeiramente podemos diferenciar os equipamentos ou dispositivos dos sistemas, *softwares* e aplicativos. Apesar de diferenças nítidas, os dois costumam ser chamados de *ferramentas*. De forma ampla, assim como na informática em geral, estes podem ser separados em *hardwares* (dispositivos, peças e acessórios) e *softwares (sistemas e aplicativos)*.

Furuno, Tomelin e Santos (2021) argumentam sobre as ferramentas:

> Quando pensamos no conceito de ferramenta, o que vem à mente é um conjunto de recursos ou objetos cujo foco é facilitar a execução de alguma tarefa. No contexto pedagógico, as ferramentas têm o objetivo de facilitar a aprendizagem e, com a evolução tecnológica, precisam estar disponíveis e ser ampliadas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (FURUNO; TOMELIN; SANTOS, 2021, p. 114)

No campo dos dispositivos, podemos pensar nos dispositivos de uso amplo e os dispositivos mais direcionados para fins educacionais. São exemplos de dispositivo de amplo uso os aparelhos televisores, celulares, *tablets*, computadores. No caso dos dispositivos voltados para a educação, podemos pensar nos projetores, lousas digitais e nos tradutores digitais. Podemos perceber, portanto, que, embora diferentes dispositivos sejam empregados para fins educacionais, muitos deles não foram desenvolvidos especificamente para este fim.

Este processo de inclusão ou adaptação de uma tecnologia não educacional nas práticas educacionais é frequentemente denominado na literatura de *apropriação*. Neste sentido, a apropriação representa uma atividade criativa realizadas pelos professores, que promovem um desvio de finalidade ou alargamento de uso para que a educação possa se beneficiar de diferentes tecnologias digitais projetadas para outros propósitos.

Quando pensamos na dimensão do "*software*", a questão tende a ser mais complexa e diferentes tipos de aplicativos, serviços *on-line* e *sites*, são tratados sem muita clareza como se fossem sinônimos e como se referissem a mesma coisa. Termos como *ambientes virtuais de aprendizagem*, *aplicativo* (ou *app*), *serviços*, *ferramentas de autoria*, *ferramentas de tutoria* são, em alguns casos, usados de forma imprecisa, vaga, polissêmica ou abrangente.Considerando a sua relevância, abordaremos esta questão nas próximas seções.

Outro fator importante é o amplo uso dos aparelhos celulares e, consequentemente, de aplicativos para celulares. Os celulares nos acompanham em quase todas as atividades que realizamos. São usados para comprar comida, chamar transporte, realizar pesquisas, realizar transferências bancárias, ler notícias, dentre uma infinidade de atividades (Cf. GONÇALVES, 2021). Hoje o tipo mais comum de aparelho celular é o *smartphone*, que,além de realizar chamadas telefônicas, pode desempenhar uma enorme variedade de funções, algumas delas como parte do seu sistema operacional e outras por meio da instalação de aplicativos.

Os *smartphones* acumulam funções e tornaram-se pequenos computadores de bolso. Com dimensões um pouco maiores, os *tablets* são outra tecnologia móvel que se destaca. No entanto, não se trata apenas de tamanho ou resolução de tela. Nesse sentido, é importante lembrar que nem todo *tablet* acessa aredes de telefonia (incluindo o 3G, 4G e 5G).

Esta realidade que faz parte das nossas vidas em diferentes espaços sociais está ficando também mais comum no campo educacional. De aparelho indesejado e proibido em muitas salas de aula a uma espécie de protagonista na pandemia do Covid 19. Pesquisas diversas apontaram que era o dispositivo mais adotado pelos alunos para acesso às aulas remotas e aos materiais didáticos disponibilizados pelos professores (Cf. GONÇALVES, 2021).

Este uso crescente dos celulares tem atraído cada vez mais professores, o que se reflete também na busca de aplicativos que podem ser empregados nas práticas educacionais. Convém ainda retomar que a pandemia de Covid-19 levou a uma certa "explosão" de oferta de listas de aplicativos para professores. Muitas escolas e redes educacionais indicaram aplicativos que os docentes poderiam usar nas suas aulas, proporcionando ou não formação mínima para isso (Cf. GONÇALVES, 2021). Em muitos casos, foram essencialmente listas de possíveis aplicativos, algumas vezes acompanhadas de demonstrações aligeiradas de como eles funcionam.

Os *smartphones* e *tablets* possibilitam muitas possibilidades de aprendizagem móvel, definida por Boll, Ramos e Real (2018) como

> [...] aprendizagem que ocorre em qualquer horário e lugar, a partir do uso de dispositivos móveis, possibilitando diversos tipos de interações sociais e com conteúdo da web (internet), de maneira autodirigida, não planejada, formal, informal, espontânea, referenciada ou não por um ambiente físico, podendo ou não ser uma experiência intencional de aprender. (BOLL; RAMOS; REAL, 2018, p. 41)

Neste cenário de tantas possibilidades, cabe questionar: entre tantas opções, como selecionar os aplicativos que devemos usar? Como saber se eles podem realmente ser produtivos? Como não se deixar levar pelo fascínio diante de tantas possibilidades? Uma resposta possível é: por meio da análise dos aplicativos.

No entanto, muitos professores devem se perguntar: mas como eu analiso um aplicativo? Essa é a questão que discutiremos nesse artigo. Nossa experiência na orientação de trabalhos de conclusão de cursos aponta para um crescente interesse na análise de aplicativos para fins educacionais. No entanto, para muitos orientandos, este desejo de pesquisa vem acompanhado de muita abstração. Em outras palavras, os alunos querem avaliar aplicativos, mas desconhecem abordagens e critérios para a realização da análise. É com inspiração nessa realidade que surgiu a motivação para este trabalho e é também nela que o artigo se apresenta como relevante. Um levantamento em dezenas de livros sobre uso de tecnologias digitais em educação revelou a expressiva lacuna de trabalhos sobre essa temática.

Uma análise de aplicativos que não seja planejada e orientada por critérios corre diferentes riscos. Entre tais riscos, está a exaltação do aplicativo (como resultado do encantamento) ou a busca por pontos negativos e defeitos (por considerarem que a análise seria uma atividade fortemente orientada para a busca de falhas).

Neste artigo, discutiremos caminhos possíveis para a análise de aplicativos. Não apresentaremos uma fórmula específica, mas discutiremos abordagens, conceitos, critérios e estratégias que podem contribuir para a tarefa de análise de aplicativos. Trataremos, de forma mais específica, os aplicativos de ensino–aprendizagem de língua inglesa.

No entanto, grande parte da discussão aqui realizada poderá ser empregada para aplicativos de outra natureza, especialmente os educacionais. A discussão aqui realizada não se restringe aos aplicativos de celulares e *tablets.* Cabe, entretanto, reconhecer que é para os dispositivos

móveis que encontramos atualmente uma maior oferta de aplicativos gratuitos ou de baixo custo.

2. *Ferramentas quanto à natureza tecnológica*

Primeiramente, conforme apontado na introdução, diferentes tipos de recursos digitais são muitas vezes, de forma indiscriminada, chamados de *aplicativos*. Neste caso, não se trata apenas de confusão ou imprecisão terminológica, mas pode representar também deslocamentos ou erros conceituais relacionados à natureza e aos objetivos das ferramentas.

Sem pretender detalhar demasiadamente as ferramentas, trataremos a seguir de alguns tipos de "aplicativos ou serviços". Busca-se com isso orientar basicamente a compreensão da natureza das ferramentas. Não pretendemos apresentar uma discussão técnica aprofundada sobre os aspectos tecnológicos – o que certamente excederia o escopo deste trabalho –, mas sim esclarecer alguns pontos que são relevantes para a análise de um aplicativo. O quadro a seguir aponta alguns tipos de ferramentas de acordo com a sua natureza tecnológica, apresentando possíveis usos e exemplos.

Quadro 1: Ferramentas quanto à natureza tecnológica.

Tipo de Ferramenta	**Uso e exemplos**
Site ou serviço *on-line*	São acessados pelo navegador, em diferentes plataformas, com possibilidade de login a áreas internas do site ou apenas para visitação. Neste caso, o usuário não precisa fazer instalações e nem configurações, basta acessar pelo navegador do computador, tablet ou celular por exemplo. Exemplos: *Site* diversos, *blogs*.
Aplicativos (para celulares e *tablets*)	Podem vir instalados no *smartphone*e *tablets*ou precisarem ser instalados a partir das lojas dos sistemas operacionais, como a Play Store e a App Store. A compatibilidade para a instalação pode depender da versão do sistema operacional ou das características do celular. Exemplos: *Waze, Uber, iFood, WhatsApp*
Aplicativo/*Software* para computadores/*notebooks*	São os tradicionais *softwares* que instalamos nos computadores, de acordo com o sistema operacional e que pode demandar requisitos mínimos de hardware. São exemplos: *Photoshop, Premiere, Corel Draw, OBS Studio*

Híbridos (Site e aplicativo)	Neste caso, o usuário pode acessar o serviço ou o aplicativo tanto pelo navegador da internet ou por um aplicativo específico. Podemos usar como exemplo o *Canva* (para design). Neste tipo de categoria, podemos incluir alguns aplicativos com versões para dispositivos e para a computação nas nuvens. Exemplos: *Microsoft Office, Google Drive, Microsoft Teams*

Hoje, as aplicações híbridas multiplata formas são a grande tendência. Em outras palavras, empresas desenvolvem aplicativos para acesso a sites e sistemas, muitas vezes adicionando funcionalidades específicas ou otimizando os seus recursos ou experiência de uso. No entanto, nesses casos, é muito comum que a instalação do aplicativo seja opcional. Vejamos o exemplo do popular *Canva*. É possível criar designs diretamente no site do *Canva* sem precisar instalar um aplicativo. No entanto, para aparelhos celulares e para *tablets*, os aplicativos são recomendados por otimizar o espaço da tela e por facilitar a usabilidade.

Outro exemplo útil é o *YouTube*. O mais comum é acessá-lo via navegador de internet, mas pode também ser usado por meio de aplicativo, para a otimização para os dispositivos móveis, destacadamente os *smartphones*. Nestes exemplos, o aplicativo pode ser uma opção interessante para os dispositivos móveis, mas nos computadores o seu uso pode ser realizado plenamente a partir do navegador de internet. Em termos gerais, nesses casos, os aplicativos facilitam e otimizam o uso dos serviços e sites em dispositivos móveis.

No caso da "análise de aplicativos", reconhecer a natureza da ferramenta é importante para entender a sua caracterização, suas possibilidades e limitações. Serve especialmente para orientar a análise comparativa de um mesmo aplicativo em diferentes versões (aplicativo, *web* ou *desktop*) ou ainda na comparação de ferramentas de naturezas diferentes. Por exemplo, comparar um site com um aplicativo de celular. A análise entre plataformas diferentes é possível. No entanto, é preciso compreender as características dos diferentes recursos tecnológicos que elas podem demandar ou oferecer.

Nos últimos anos, muitos aplicativos de computador passaram a ter versões na web, tais como o *Word* e *PowerPoint*. No entanto, as versões para computador tendem a ser bem mais completas e poderosas. Mais recentemente o movimento inverso também ocorre: aplicativos de celular passam a ter versões para computadores, tais como o aplicativo de mensagens *WhatsApp* o editor de vídeo *CapCut*. Isso aponta para o

processo crescente de aplicativos multiplataformas, que podem ser usados em diferentes tipos de telas e dispositivos. Assim, os aplicativos podem acompanhar os usuários em diferentes dispositivos, momentos do dia e espaços.

3. Ferramentas quanto à finalidade de uso.

Quanto ao uso, as ferramentas podem ser divididas em duas categorias abrangentes: ferramentas de autoria e ferramentas de tutoria (Cf. VALENTE; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007; MADRUGA, 2018).

Como o nome aponta, as ferramentas de autoria são aquelas que podem ser usadas para criar diferentes tipos de conteúdos, sejam estes educacionais ou não. Com elas, produzimos documentos, animações, apresentações, vídeos, formulários, *podcasts*, editamos imagens, desenhamos sites. São exemplos de ferramentas de autoria: *Word*, *PowerPoint*. *Photoshop*, *PremierePro*, *Canva*, *Acrobat*, gravadores e editores de áudio (como o *Audacity*), gravadores de tela(como o *Camtasia*).

Quando uma ferramenta tem como finalidade básica a autoria de conteúdos educacionais complexos e mais completos, elas costumam ser chamadas de ferramentas de *e-learning* (Cf. MADRUGA, 2018). São exemplos: *iSpring Suite*, *Captivate*, *Articulate*. Geralmente estas ferramentas combinam funcionalidades de diferentes aplicativos, tais como criação de apresentações, gravação de tela, *quizes*, elaboração de interações (*interactions*). Naturalmente, o custo desse tipo de ferramenta tende a ser mais elevado. Algumas delas também podem apresentar uma elevada curva de aprendizagem, o que significa que demanda mais tempo de aprendizagem.

As ferramentas de tutoria são aquelas que usamos como espaços de ensino-aprendizagem (Cf. VALENTE; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). É por meio delas que nos comunicamos, interagimos com os alunos e disponibilizamos os materiais educacionais. Em termos amplos, elas podem ser entendidas como aplicativos ou serviços que possibilitam a comunicação com os alunos, formação de grupos, criação de turmas, disponibilização de conteúdos ou realização de aulas. O ponto aqui não está na criação dos conteúdos, mas em servir como uma espécie de sala de aula ou de espaço de interação, comunicação e integração com os alunos. São os casos dos ambientes virtuais de aprendizagem (que serão discutidos a seguir), aplicativos de mensagens (como o

WhatsApp), aplicativos de *chats*, sistemas de webconferência (como o *Zoom*, o *Teams*, o *Google Meet*) e o *Skype*. Podemos observar que muitos desses recursos não foram criados para fins educacionais, mas que foram tomados emprestados ou apropriados para este tipo de uso.

Com os dois tipos de ferramentas tratados aqui, podemos produzir conteúdos de língua inglesa ou ministrar aulas. No entanto, eles não são efetivamente "aplicativos de ensino de língua inglesa". Nesse caso, seria mais apropriado pensarmos em aplicativos e ferramentas digitais (que auxiliam) no ensino de língua inglesa. Quando pensamos em aplicativo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, devemos considerar aqueles que foram desenvolvidos especificamente para este fim ou para o ensino de línguas de forma mais ampla.

Na prática, no entanto, é comum que estudantes de graduação e pós-graduação queiram analisar aplicativos ou serviços de finalidade diferentes sem que se atentem para essa diferença clara. Por exemplo, a análise do *Canva* e do *Skype* para o ensino de língua inglesa. Primeiramente, nenhum dele é específico para a língua inglesa. Em segundo lugar, o *Canva* serve para autoria e o *Skype*, para tutoria. Apesar de esta diferença provavelmente parecer gritante na leitura do presente artigo, ela não é rara em muitos projetos de trabalhos de conclusão de curso (TCC), principalmente em monografias e dissertações de mestrado.

Conforme apontado acima, os ambientes virtuais de aprendizagem são um tipo de ferramentas de tutoria. No entanto, reconhecendo sua longa história e o seu papel de destaque, eles serãotratados um pouco mais atentamente na seção seguinte.

4. Ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) funcionam como salas de aulas digitais, sendo amplamente empregados na Educação a Distância, no *E-learning* e no ensino híbrido.

Historicamente. eram vistos como ambientes para a realização de aulas, acessados por *internet* ou *intranet*. Nessa perspectiva, os AVAs eram aplicativos *on-line* ou portais com finalidades de educacionais claras. Em outras palavras, foram desenvolvidos especificamente para serem salas de aulas digitais. Esta é a visão predominante de ambientes virtuais de aprendizagem que encontramos em muitos livros de tecnologia

educacional, com destaque para as publicações sobre educação a distância[7] (Cf. MAIA; MATTAR, 2007; CASTILHO, 2011; MATTAR, 2012).

Nos últimos anos, é crescente o uso de ambientes virtuais de aprendizagem em modalidade educacionais que não sejam a educação a distância e a educação corporativa (Cf. MADRUGA, 2018).

Mattar (2011) aponta que os ambientes virtuais de aprendizagem eram uma espécie de "marca registrada" da EaD. O autor definia AVA como "sistemas utilizados em EaD para a disponibilização de conteúdos, realização de atividades e interação entre alunos e professores" (MATTAR, 2011, p. 103). No entanto, é importante ressaltar que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem cresceu expressivamente nos últimos anos em cursos que não são de EaD, seja como complemento ou como ambiente de apoio às atividades presenciais ou em cursos híbridos.

Vilaça (2013) apresenta uma diferenciação entre ambientes virtuais de aprendizagem específicos (*stricto sensu*) e ambientes virtuais adaptados (*lato sensu*). O primeiro tipo se refere a aplicativos e sistemas criados especificamente para fins educacionais, como o *Moodle* e a *Blackboard*, por exemplo. A segunda categoria, a de ambientes adaptados, trata de ambientes e ferramentas *on-line* que não foram criadas para fins educacionais, mas que passaram a ser utilizados para isso. Como exemplo, podemos citar as redes sociais, *blogs*, o *Skype* e o *WhatsApp*.

Na essência, os ambientes virtuais de aprendizagem são ferramentas de tutoria. No entanto, é interessante tratar deste tipo de recurso separadamente uma vez que muitos deles foram desenvolvidos especificamente para fins educacionais, combinando funções de criação e gestão da "sala de aula", de registro e de acompanhamento dos alunos, ferramentas comunicativas (como mensagens, *chats* e fóruns) e ferramentas pedagógicas (como atividades, livros e cia – a denominação pode variar de acordo com o AVA). Este tipo de AVA é o que Vilaça (2013) denomina de dedicados, específicos ou *stricto sensu*.

De acordo com Castilho (2011) ambientes virtuais de aprendizagem

[7] Perspectiva predominante nas publicações do final da década de 90 e na primeira década dos anos 2000. Mais recentemente alguns pesquisadores empregam o tempo de forma mais ampla para se referirem a diferentes ferramentas de tutoria. Neste sentido, estudiosos usam também a nomenclatura de sistemas de gestão de aulas para a visão "clássica" de ambientes virtuais de aprendizagem.

> [...] são espaços sociais, num modelo apoiado em sistemas de comunicação centrados no computador, utilizando recursos como a internet, com bancos de dados, bibliotecas virtuais, livros eletrônicos, recursos de animação e outros, onde estudantes se comunicam e acessam conteúdos educacionais organizados. (CASTILHO, 2011, p. 127)

Assim como tratado nas seções anteriores, os ambientes virtuais de aprendizagem não devem ser confundidos com aplicativos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma vez que eles podem ser usados para diferentes disciplinas, níveis e modalidades educacionais. Em outras palavras, podemos analisar o uso do *Moodle* e o *Facebook* no ensino de língua inglesa, mas não devemos denominá-lo ou confundi-lo com aplicativos de ensino de língua inglesa.

5. Aplicativos de ensino–aprendizagem de Língua Inglesa

As seções anteriores apontaram alguns tipos de ferramentas digitais de acordo com suas características técnicas e seus usos. Evidenciou-se que o risco de imprecisão nas propostas e projetos de análise de aplicativos de ensino de línguas. De certa forma, talvez possamos pensar em aplicativos *para* e *no* ensino de língua inglesa (que colaboram para isso de alguma forma, mas não são de conteúdos e habilidades linguísticas especificamente) e os aplicativos *de* ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Neste caso, devemos considerar os aplicativos ou serviços *on-line* (uni ou multiplataformas) que tratam especificamente de conteúdos, competências ou habilidades de ensino-aprendizagem e de uso de língua inglesa. Assim, este tipo de recurso digital tem o foco na língua inglesa, podendo tratar,por exemplo, de algo bem específico de léxico, de uma determinada habilidade linguística ou de diferentes habilidades ao mesmo tempo. Podem, por exemplo, ser aplicativos de vocabulário, gramática, pronúncia, leitura, *listening* ou de várias habilidades e conteúdos ao mesmo tempo.

Aqui uma armadilha pode ser a análise comparativa de aplicativos muito diferentes, como de um aplicativo de gramática com outro que trata das quatro habilidades ou ainda de um aplicativo de gramática com um de tradução. Novamente o exemplo pode parecer um tanto exagerado, mas reflete uma prática comum, constatada ao longo da experiência de orientação.

6. *Como analisar aplicativos*

A análise de aplicativos deve ser orientada por princípios e critérios. Um dos princípios consiste em compreender a natureza do que se pretende analisar (as seções anteriores buscaram tratar desse ponto). Outro princípio é, no caso de uma análise (comparativa) de diferentes aplicativos, a aproximação e similaridade de aplicativos. Analisar ao mesmo tempo aplicativos de objetivos e características muito diferentes tende a confundir o processo e misturar os critérios que podem ser adotados durante a análise. Analisar um aplicativo de vocabulário e um de leitura dificulta a ter foco e a estabelecer critérios a serem considerados e, se for o caso, a serem avaliados.

É importante diferenciar dois processos que, apesar de frequentemente interrelacionados, são diferentes: a análise e avaliação de aplicativos. Aqui é possível apontar várias similaridades com os processos de avaliação de livros didáticos (VILAÇA, 2010).

A análise tem por objetivo descrever, compreender, caracterizar, interpretar e analisar o aplicativo. Em outras palavras, saber o que ele oferece, sua proposta, sua finalidade, como ele trata seus conteúdos, suas vantagens, usos potenciais, limitações, entre muitos aspectos.

Após a análise, é possível avaliar o aplicativo. Neste passo, buscamos medir a qualidade do aplicativo, o seu nível de adequação a um uso ou contexto pretendido ou a consistência entre o que ele se propõe a oferecer e o que efetivamente oferece. A avaliação sem uma análise criteriosa e sem o estabelecimento de objetivos e de contexto de uso pode conduzir ao que, na análise de livros didáticos, chamamos de *análise impressionista*. Ou seja, pode ser altamente subjetiva, incompleta, superficial e falha. Nesse caso, somos orientados pelo que acreditamos ou achamos do aplicativo com base em um olhar superficial ou por meio de usos rápidos, sem critérios bem definidos. Embora essa avaliação possa até dar certo, a tendência predominante é o erro e o desvio de propósito.

Devemos lembrar que, quando realizamos pesquisa com seres humanos, planejamos cuidadosamente os instrumentos a serem usados para a geração de dados (questionários, observação, formulários, diários, entrevistas, entre outros), os procedimentos e um roteiro dos instrumentos. Com aplicativos, a situação deve seguir passos e cuidados semelhantes.

Um dos pontos iniciais para a análise de aplicativos é a seleção do aplicativo ou dos aplicativos. Em alguns casos, a análise pode ser de al-

gum aplicativo já em uso ou recomendado por uma instituição educacional. Neste caso, a análise pode possibilitar, entre outras coisas, compreender com maior profundidade o aplicativo, com o objetivo de fazer o melhor e mais produtivo uso dele.

Outra possibilidade é a seleção de vários aplicativos para análise, o que pode acontecer para escolha de aplicativos a empregar ou para uma pesquisa acadêmica, entre outros fins. Neste caso, um ponto que merece atenção inicial é a definição de critérios de seleção dos aplicativos para análise. Caso contrário, pode-se, como apontado anteriormente, buscar comparar sistemas ou aplicativos que se destinam a finalidades diferentes ou que participam de categorias diversas. Na prática, esse procedimento aleatório pode conduzir a erros ou até mesmo comprometer seriamente o trabalho de análise, especialmente se este se tratar de um trabalho de conclusão de curso.

Com a seleção do aplicativo, é importante estabelecer a estratégia de análise. Predominantemente, essa estratégia se refere à elaboração de um guia ou roteiro de análise, o que permitirá ter direção e orientações mais claras e objetivas para o processo. Por analogia, trata-se de algo semelhante a elaborar um roteiro de entrevista ou um questionário para pesquisas com seres humanos. Sem esse roteiro, há o risco ampliado de fazer perguntas que fogem do objetivo da pesquisa e de fazer perguntas bem diferentes a pessoas diferentes, o que, normalmente, resultará em dificuldades na geração e na análise de dados. Dessa forma, podemos considerar que o roteiro de análise do aplicativo permite planejar, organizar e prever "perguntas" que devemos fazer ao aplicativo.

O roteiro pode ser um questionário aberto (como uma entrevista), um formulário mais fechado (com perguntas de múltipla escolha ou de seleção múltipla, por exemplo), um questionário com afirmações avaliadas como uma escala *likert* (no qual indicamos níveis de concordância, adequação ou "avaliação" de cada afirmação). O quadro a seguir sintetiza e exemplifica algumas estratégias para a elaboração do roteiro.

Quadro 2: Estratégias para a elaboração de roteiro de análise.

Estratégia	**Caracterização e exemplo**
Entrevista com o aplicativo	Perguntas abertas sobre o aplicativo. Exemplos: Quais habilidades são abordadas no aplicativo? Qual o nível de ensino? Quais recursos são oferecidos? Como as explicações são dadas?

	Quais os recursos com os quais ele dialoga? A quais faixas etárias ele se destina? Como é o nível de detalhamento das explicações? Qual o nível de interação proporcionado? Quais as limitações da versão gratuita (caso haja uma versão paga)?
Questionário ou Formulário de Múltipla Escolha	Perguntas objetivas de múltipla escolha, como resposta sim/não; adequado/inadequado; atende/não atende (proporciona ou não proporciona); aborda/não aborda; ponto positivo; ponto negativo. Exemplos: O aplicativo apresenta uma linguagem clara? ( ) Sim; ( ) Não. O aplicativo oferece explicações na língua materna? ( ) Sim; ( ) Não O app trabalha habilidades orais? ( ) Sim; ( ) Não O app apresenta diferentes gêneros textuais? ( ) Sim; ( ) Não
Questionário ou Formulário de seleção múltipla	Perguntas objetivas com a possibilidade de marcar um número específico de opções ou até mesmo todas as opções. Exemplos: Quais as habilidades contempladas: ( ) Listening, ( ) Speaking; ( ) Reading; ( ) Writing; Quais recursos ele oferece: ( ) Grammar; ( ) Vocabulary; ( ) Translation ( ) Exercises
Afirmações com escala *likert*	Identificação de nível de concordância ou de avaliação positiva ou negativa, com base em afirmativas ou questionamentos. Exemplos: Marque de 1 a 5 os níveis de concordância com as afirmações abaixo, sendo 1 o menor nível e 5 para a melhor avaliação. O app apresenta boa usabilidade ( ) 1; ( ) 2; ( ) 3; ( ) 4; ( ) 5 O nível de explicação gramatical é bastante detalhado: ( ) 1; ( ) 2; ( ) 3; ( ) 4; ( ) 5

Os procedimentos e os roteiros podem combinar tais estratégias. O que deve ser evitado é o risco de uma análise subjetiva, variável, na qual os questionamentos e os pontos de análise não estão definidos.

No caso do ensino–aprendizagem de língua inglesa, é importante ter em mente a diversidade de habilidades, competências e conteúdos que podem ser tratados nos aplicativos. Assim, é oportuno reconhecer que raramente um aplicativo conseguirá contemplar tantos aspectos de forma bastante satisfatória ou aprofundada. Logo, uma estratégia pode ser separar os aplicativos por categorias específicas, tais como gramática, léxico, tradução, pronúncia ou uma habilidade linguística.

Além da análise dos conteúdos e recursos específicos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, alguns critérios gerais são importantes, conforme ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 3: Critérios gerais para a análise de aplicativos.

Critérios gerais	**Caracterização básica/exemplo**
Relação custo-benefício	Caso o aplicativo seja pago, ele tem um custo interessante que viabilize ou o torne atraente para a aquisição? Existe uma versão gratuita? Quais as diferenças entre as versões?
Requisitos mínimos para instalação ou uso e compatibilidade	O que é preciso para instalar ou rodar o aplicativo de forma satisfatória? Há compatibilidade de sistema e de *hardware* do dispositivo?
Performance	A aplicativo causa lentidão, travamento ou superaquecimento do dispositivo?
Usabilidade/Navegabilidade	O aplicativo tem navegação fácil? É intuitivo?
Responsividade	Ele se adapta bem a diferentes dispositivos e resoluções de tela?
Atualização	Ele é atualizado com frequência? Um aplicativo desatualizado pode apresentar riscos de segurança.
Privacidade	Quais dados o aplicativo coleta do usuário? Como os dados são usados?
Avaliação pelos usuários	Uma avaliação muito baixa pelos usuários pode indicar falhas graves, instabilidade, recursos muito limitados e descrição (ou propaganda) enganosa. Neste caso, é possível verificar a nota do aplicativo e os comentários dos usuários.
Adequação à faixa etária	O aplicativo apresenta algum conteúdo ou recurso que pode ser inadequado para a fai-

	xa etária dos usuários?
Ética e legalidade	É possível identificar algum conteúdo ou link para conteúdo que seja antiético, impróprio, perigoso ou ilegal?

Sem dúvidas, um ponto que merece muito cuidado na seleção de aplicativos está relacionado à privacidade dos usuários e às permissões que o aplicativo solicita. Apesar de ser um aspecto altamente relevante, a experiência mostra que ele é frequentemente negligenciado. Em outras palavras, os usuários instalam aplicativos sem se preocuparem com quais metadados, dados pessoais ou formas de rastreamento o aplicativo pode acessar. Esse pode ser um critério inicial para definir se um aplicativo deve ser desconsiderado por colocar em risco a segurança dos dados.

Nas lojas oficiais de aplicativos para *smartphones* e *tablets Android* (*Play Store*) e iOS (*App Store*), é possível verificar informações sobre aspectos de privacidade dos aplicativos. Neste caso, as lojas apontam quais dados são coletados e quais são compartilhados com o desenvolvedor do dispositivo e/ou com terceiros.

7. Considerações finais

São muitos os critérios que podemos usar para a análise de aplicativos, mas o procedimento inicial mais comum é descrever/caracterizar o aplicativo de forma mais abrangente. Nesta parte do processo, não é necessário adotar um roteiro específico. Busca-se aqui identificar as funcionalidades e os objetivos gerais do aplicativo.

Por outro lado, o processo de análise mais especificamente deve ser orientado por um roteiro, de forma a possibilitar um olhar mais criterioso sobre o aplicativo. Este roteiro, como abordado neste trabalho, pode adotar e combinar diferentes estratégias. A analogia com a análise de livros didáticos pode ser bastante útil. No entanto, um desafio pode ser a enorme diversidade de aplicativos disponíveis para os mais variados fins. Assim, discutimos aqui os riscos de compararmos ferramentas com finalidades e naturezas bem diferentes.

Não tivemos neste artigo o objetivo de propor um roteiro específico de análise, mas buscamos discutir princípios e estratégias para que professores e pesquisadores elaborem os seus próprios roteiros, de acordo com suas necessidades, seus contextos e suas prioridades. Assim como muitos professores não conhecem procedimentos para a análise de livros didáticos, isso também acontece com os aplicativos.

Estratégias aqui apresentadas podem ser utilizadas para outros tipos de aplicativos. O foco aqui no ensino de língua inglesa se deve à longa relação histórica do ensino de língua inglesa com tecnologias. Além disso, os aplicativos podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, para o aperfeiçoamento da pronúncia, para o estudo da gramática e para a ampliação do vocabulário, entre outras finalidades. Loo, professores podem encontrar nos aplicativos ferramentas bastante úteis, seja para o uso em sala de aula, para a preparação de aulas ou para uso pelos alunos, como recurso auxiliar da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLL, C. I; RAMOS, W. M; REAL, L.C. Aprendizagem móvel. In: MILL. D. *Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas-SP: Papirus, 2018.

CASTILHO, R. *Ensino a Distância – EAD*: Interatividade e método. São Paulo: Atlas, 2011.

FURUNO, F.; TOMELIN, K.; N. SANTOS, L. Ferramentas para impulsionar a aprendizagem virtual. In: ROCHA, D.G. da; OTA, M.A.; HOFFMAN (Orgs). *Aprendizagem digital*: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021.

GONÇALVES, L. A. C. *Tecnologias Móveis na Educação*: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MADRUGA, R. *Treinamento e Desenvolvimento com foco na educação corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018. (Educação)

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD*: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, J. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY. *Educação a distância*: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second life e Web 2.0 na Educação*: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VILAÇA, M. L. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação. In: Cadernos do CNLF, v. XVII, p. 16, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2013.

VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, p. 67-78, 2010.

VÍTER, L. N; GONÇALVES, L. A. C. Aplicativos móveis para o aprendizado de idiomas: avaliações por usuários finais. *Revista Língua e Literatura*, v. 21, n. 38, p. 63-81, jul./dez. 2019.

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DA SEÇÃO "INTRODUÇÃO" DE MONOGRAFIAS DA ÁREA DE LETRAS–UFRRJ

Millena Goes da Costa (UFRRJ)
itsmillenag@gmail.com
Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
hpmarli@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sociorretórica da seção Introdução das monografias da área de Letras a fim de compreender a cultura disciplinar dessa área no âmbito da produção acadêmica. A pesquisa tem como suporte teórico e metodológico a abordagem sociorretórica de Swales (1990). Os conceitos de gênero e monografia serão apresentados nas perspectivas de Swales (1990), Medeiros (2004) e Botelho e Silva (2014). A metodologia é de natureza exploratório-descritiva, composta por um corpus de 15 monografias, distribuídas em 3 subáreas de Letras (língua, literatura e ensino) da UFRRJ, defendidas entre 2018 e 2021. O modelo utilizado na análise foi adaptado de Swales (1990) e conta com três movimentos e seus respectivos passos: 1) Estabelecer o território – justificativa e generalização/contextualização; 2) Estabelecer o nicho- problematização, hipóteses/questões e lacunas e 3) Ocupar o nicho - objeto de estudo, objetivos, aporte teórico, organização de conteúdo e metodologia. Os resultados mostram que os passos (apresentação de generalizações e/ou contextualizações) e (exposição do objetivo do trabalho) aparecem em todas as monografias enquanto que os passos (indicação de lacunas) e (apresentação do objeto de estudo e metodologia) são os menos frequentes. Entretanto, constata-se a necessidade de pesquisas futuras para ampliar esta análise para outras áreas disciplinares.

Palavras-chave:
Monografia. Sociorretórica. Estudo gênero acadêmico.

ABSTRACT

This work aims to present a sociorhetorical analysis of the Introduction section of monographs in the area of Letters in order to understand the disciplinary culture of this area in the context of academic production. The research has as theoretical and methodological support the socio-rhetorical approach of Swales (1990). The concepts of genre and monograph will be presented in the perspectives of Swales (1990), Medeiros (2004) and Botelho e Silva (2014). The methodology is exploratory-descriptive, consisting of a corpus of 15 monographs, distributed in 3 sub-areas of Letters (language, literature and teaching) of the UFRRJ, defended between 2018 and 2021. The model used in the analysis was adapted from Swales (1990) and has three movements and their respective steps: 1) Establish the territory – justification and generalization/contextualization; 2) Establish the niche – problematization, hypotheses/questions and gaps and 3) Occupy the niche – objectt of study, objectives, theoretical contribution, organization of content and methodology. The results show that the steps (presentation of generalizations and/or contextualizations) and (exposition of the objective of the work) appear in all monographs, while the steps (indication of gaps) and (presentation of the object of

study and methodology) are the least frequent. However, there is a need for future research to extend this analysis to other disciplinary areas.

Keywords:
Monography. Sociorhetorical. Academic gender study.

1. Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo o gênero monografia de final de curso da área de Letras ancorado na abordagem sociorretórica de gêneros. Na visão de Swales, um dos expoentes da corrente de *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos), os gêneros textuais "teriam um valor sociocultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais" (SWALES, 1990 *apud* HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 11), sendo importante para o pesquisador compreender como a sociedade entende e produzesses artefatos. Swales propõeo modelo CARS (*Create a Research Space*) para análise daseção Introdução de Artigos Acadêmicos, com base em um *corpus* composto de artigos das áreas de Física, Educação e Psicologia (SWALES, 1990). Este modelo permite ao pesquisador encontrar um percurso metodológico que promove uma descrição sociorretórica com base na composiçãotextual prototípica dos gêneros. Esta pesquisa adotará esse modelo para o estudo da introdução das monografias, pois não há um específico para esse gênero.

Swales define gênero como uma classe de eventos comunicativos semelhantes, cada um com um propósito, ou mais de um, mas com variações de estilo, conteúdo, público-alvo e estrutura – sendo o evento composto por participantes, função do discurso e ambiente de produção e recepção (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 113-14). Em suas palavras, têm-se:

> Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá ao contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros

> tem nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades [...] (SWALES, 1990, p. 58 *apud* BOTELHO; SILVA, 2014, p. 290-1)

O objetivo geral deste estudo é investigar como os graduandos do curso de Letras da UFRRJ compreendem e elaboram a seção Introdução de monografias de conclusão de curso. Já os específicos, dizem respeito a: 1. identificar os movimentos retóricos nas introduções das monografias da área de Letras; 2. fazer um levantamento das características léxico-gramaticais de cada movimento retórico e seus passos e 3. comparar a estrutura sociorretórica das introduções das monografias produzidas nas áreas de língua, literatura e ensino a fim de encontrar especificidades ou algo em comum entre elas.

De acordo com Medeiros (2006) a monografia é uma dissertação que trata a respeito de um determinado tema de forma metódica e plena, considerando todas as perspectivas acerca do assunto. Também é conhecida como Trabalho Final de Curso (TCC) por ser uma exigência para a conclusão da graduação.

A escolha desse gênero se justifica por ser um dos principais gêneros acadêmicos produzidos na graduação e ser uma exigência como trabalho de fim de curso. Muitas vezes os alunosdemonstram dificuldades na sua elaboração, seja por sua estrutura ou extensão. Ao revelar uma estrutura prototípica do gênero, a pesquisa pode contribuir para uma melhor apreensão do gênero monografia.

O trabalho se divide em 5 seções, incluindo esta introdução. Na segunda parte, será exposto o aporte teórico da abordagem sociorretórica. Na terceira parte, será apresentada a metodologia adotada para esta pesquisa. Na quarta parte, será feita a análise dos dados. E por fim, seguem as considerações finais.

2. Aporte teórico

A abordagem sociorretórica ganha força na segunda metade do século XX, principalmente, na área de estudos da escrita acadêmica para fins específicos, desenvolvida, inicialmente, nos Estados Unidos por pesquisadores como John Swales, Carolina Miller, Charles Bazerman dentre outros. No Brasil, o interesse surge no final da década de 90, tendo como expoentes Motta-Roth, Hendges, Meurer e outros.

Inspirados na visão dialógica na linguagem, defendida por Bakhtin e pela contribuição do filósofo e crítico literário norte-americano Kenneth Burkepara o reaparecimento da disciplina retórica nos estudos pós-estruturais da linguagem e do discurso, esses estudiosos se debruçam sobre o estudo dos gêneros. Burke (1950) defende que existe um motivo intrinsecamente retórico no uso persuasivo da linguagem e que a retórica, entendida como "o uso das palavras pelos agentes humanos para formar atitudes ou para induzir ações noutros agentes humanos" (BURKE, 1950, p. 43), pode contribuir significativamente para os estudos da linguagem.

O linguista Swales, um dos expoentes dessa abordagem, propõe uma análise formal de gêneros textuais acadêmicos e profissionais, visando a capacidade de elaboração de textos que possuam características específicas comuns de determinado gênero, produzidos em contextos reais. Sua proposta sociorretórica envolve uma reflexão acerca do papel que os gêneros possuem em nossa sociedade e inclui conceitos como comunidade discursiva e propósito comunicativo. Ademais, busca observar e analisar a linguagem e o discurso de textos para que a consciência retórica seja construída e, assim, tornar o ensino–aprendizagem mais eficaz.

A proposta sociorretórica do autor, mencionada por Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), contou com os estudos do folclore, da literatura, da linguística e da retórica, sendo a sintaxe e o discurso também levados em consideração. Alguns pontos de sua pesquisa se tornaram destaques com esses estudos, tais como: 1. O reconhecimento de que os gêneros podem oferecer uma tipologia, 2. O fato de os gêneros trazerem consigo alguma finalidade, obtendo uma função social, 3. A percepção de que há uma evolução de gêneros envolvendo o papel do autor do texto, que vive em diferentes décadas/séculos; 4. A certeza de que a análise de estruturas discursivas deve fazer parte do estudo dos gêneros, já que esses realizam propósitos sociais e 5. A decisão de levar em consideração o contexto do discurso em vez de definir um tipo de discurso para cada texto.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) apresentam o modelo de análise de gêneros textuais de Swales, chamado CARS, cuja versão final pode ser conferida no quadro abaixo, e ainda mencionam sua primeira pesquisa, feita com quarenta e oito introduções de artigos de pesquisa, e sua segunda pesquisa, que teve como foco cento e dez introduções do mesmo gênero, mas agora com áreas como a física, educação e psicologia. Após essas duas pesquisas, o modelo CARS se destacou por conta do seu esquema de análise, composto por movimentos/afazeres, tais como: 1. De-

terminação do campo de pesquisa, 2. Sumarização de pesquisas prévias, 3. Preparação de presente pesquisa e 4. Introdução da presente pesquisa. Porém, devidoosurgimento de dificuldades na aplicação desse modelo inicial, ele foi refeito. Dessa forma, os quatro movimentos transformaram-se em três, tornando os passos mais detalhados, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Proposta de analise sociorretórica de gêneros por Swales 1990.

MOV. 1: estabelecer o território	MOV. 2: estabelecer o nicho	MOV.3: ocupar o nicho
Passo 1 – estabelecer a importância da pesquisa.	P1A – contra-argumentar.	P1A – delinear os objetivos.
Passo 2 – fazer generalização (oes) quanto ao tópico.	P1B – indicar lacuna(s) no conhecimento.	P1B – apresentar a pesquisa.
Passo 3 – revisar a literatura	P1C – provocar questionamento.	P2 – apresentar os principais resultados.
	P1D – continuar a tradição	P3 – indicar a estrutura do artigo.

Fonte: Adaptado de Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 120-1).

Tal modelo já foi utilizado por diversos pesquisadores em seções de métodos e resultados, de introdução e discussão de dissertações de mestrado e em textos científicos de diferentes áreas, especialmente. No Brasil, foi aplicado em resenhas de livros, em introduções de artigos de pesquisa, em resumos de artigos de pesquisa e de dissertações, em depoimentos de alcoólicos anônimos, em seções de revisão da literatura, em resenhas acadêmicas, etc.

Ao decorrer do tempo, foram detectadas unidades retóricas de referência que provaram a produtividade da proposta teórico-metodológica de Swales para a análise de gêneros.

Como exemplo, tem-se a pesquisa de Pacheco e Bernardino (2017), cujo objetivo era investigar a unidade retórica de “Introdução” em artigo acadêmico da área de Nutrição, entendendo sua configuração por meio da análise da cultura disciplinar e dos estudos do gênero em ambientes acadêmicos. Teve como suporte teórico os autores Swales (1990), Nwogu (1997) e Costa (2015) e Hyland (2000).

A metodologia de pesquisa adotada pelos autores faz referência ao modelo CARS de Swales (1990), “uma contribuição metodológica relevante para a análise de gêneros, a qual permite analisar estratégias de construção desses gêneros por parte de seus escritores e/ou produtores” (BERNARDINO; PACHECO, 2017, p. 4) e é definida como um estudo

de natureza exploratório-descritiva, de base qualitativa e quantitativa. Busca-se, através dela, compreender a cultura disciplinar da área de Nutrição no que tange à produção do gênero artigo acadêmico e aos movimentos retóricos a ele relacionados.

Sinteticamente, Bernardino e Pacheco (2017, p. 16) constataram que a configuração sociorretórica de Introduções em artigos acadêmicos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição se aproxima mais das descrições da área de Medicina propostas por Nwogu (1997) e Costa (2015), o que pode levar a uma hipótese de que há uma padronização na área da Saúde, já que esses autores pesquisam na área de Medicina - porém, requer estudos ainda mais aprofundados para preencher essa lacuna. Veja abaixo o modelo final proposto por Bernardino e Pacheco (2017).

Quadro 2: Modelo de análise da seção de introdução de artigo acadêmico da área de Nutrição.

Movimento 1 – apresentando o tema	**Movimento 2** – Apresentando os objetivos da pesquisa
Passo 1 – Fazendo referência à pesquisa anterior (situa a pesquisa)	
Passo 2 – Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa	

Fonte: Adaptado de Bernadino e Pacheco (2017, p. 1758).

3. *Metodologia*

Esta pesquisa é de natureza exploratório-descritiva, que visa entender a cultura disciplinar da área de Letras no que tange à produção da seção Introdução das monografias, analisando a reincidência dos movimentos, e seus respectivos passos retóricos, de tal gênero.

O *corpus* é constituído de 15 monografias, defendidas entre 2018 e 2021, por estudantes do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), do *campus* de Seropédica/RJ.[8] Para a composição de nossa amostra, as 15 monografias foram distribuídas em 3 áreas (Ensino, Linguagens e Literatura), isto é, há cinco monografias de cada uma.

Para a análise linguístico-textual dos movimentos retóricos, o trabalho terá como base o modelo proposto por Swales (1990) para artigos

[8] As monografias podem ser encontradas na íntegra no endereço eletrônico: http://cursos.ufrrj.br/grad/letras/#.

acadêmicos, já que ainda não há um referencial específico para o gênero monografia e nem pesquisas relacionadas a essa na área de Letras. Ademais, os itens léxico-gramaticais mais representativos de cada movimento retórico presente na seção Introdução serão mencionados para compor a descrição sociorretórica das introduções das monografias.

De acordo com Botelho e Silva, (2014), o gênero monografia nem sempre é reconhecido pelos discentes como um gênero textual composto por propósitos comunicativos próprios, o que mascara a real finalidade desse gênero quando se trata de um trabalho de conclusão de curso, por exemplo. A monografia, muitas vezes, é encarada como um desafio árduo, pois a preocupação maior do estudante é com o número de laudas, com a defesa da tese e se receberá, ou não, o diploma – e isso pode ser problemático, uma vez que tira a oportunidade do aluno se aprofundar mais no tema/na pesquisa como poderia, caso não houvesse tantas inquietações a respeito.

Pode-se dizer que o tempo de uma graduação é curto para se construir uma forte base teórica, mas ainda assim espera-se certo domínio dos gêneros textuais dos discentes, especialmente, da monografia. Entretanto, o docente "precisa conhecer a organização retórica do gênero a ser produzido, por exemplo, para que o aluno também a reconheça e, assim, consiga, de fato, construir sua monografia" (BOTELHO; SILVA, 2014, p. 305). Isto é, uma mediação adequada quanto às nuances dos gêneros textuais é fundamental (desde o início do curso) para que o discente alcance com mais facilidade e apreço seus objetivos de leitura e escrita acadêmica.

4. Análise dos dados

Com base na proposta sociorretórica e no modelo CARS de Swales, apresentado por Barbara Hemais e Bernardete Biasi-Rodrigues (2005), estabeleceu-se, por fim, três movimentos, com a finalidade de encaixar o esquema de Swales, propriamente, na análise de introduções de monografias desta pesquisa: o primeiro, *estabelecer o território*, com dois passos (justificativa e generalizações e contextualizações); o segundo, *estabelecer o nicho*, com três passos (problematização, levantamento de questões/hipóteses e indicação de lacunas) e o terceiro, *ocupar o nicho*, com cinco passos (objeto de trabalho, objetivo, aporte teórico, organização do trabalho e metodologia).

No quadro abaixo, vê-se, em síntese, as finalidades referentes aos passos de cada movimento, para que, posteriormente, a análise dos aspectos linguísticos das introduções se torne mais clara.

Quadro 3: Detalhamento dos passos e movimentos retóricos.

MOV 1 – PASSO 1: Apresentação da justificativa	Apresenta a importância de desenvolver determinada pesquisa.
MOV 1 – PASSO 2: Exposição da generalização e/ou contextualização	Serve para contextualizar o leitor acerca do tema ou subtópicos a ele relacionados ou apenas comentar algo interessante que cabe mencionar na parte inicial do trabalho.
MOV 2 – PASSO 3: Apresentação da problematização	Apresenta a problematização/ questionamentos que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. Geralmente, está atrelada à justificativa.
MOV 2 – PASSO 4: Levantamento de hipóteses/questões	Propõe reflexões e dúvidas de antemão. Ademais, deixa claro com quais questões e hipóteses o pesquisador irá trabalhar.
MOV 2 - PASSO 5: Indicação de lacunas	Quando há apresentação de algo que possa vir a complementar a pesquisa futuramente.
MOV 3 – PASSO 6: Apresentação-do objeto de pesquisa	Está relacionado com o que vai se trabalhar; com o foco da monografia.
MOV 3 – PASSO 7: Apresentação dos objetivos	Mostra qual a finalidade da pesquisa; o que se pretende alcançar com o trabalho.
MOV 3 – PASSO 8: Aporte teórico	Mostra quem são os autores e correntes teóricas que serviram como base para a pesquisa.
MOV 3 – PASSO 9: Organização dos conteúdos	Indica como a monografia será organizada, do tópico que precede a introdução até o final.
MOV 3 – PASSO 10: Apresentação dametodologia	Estabelece a maneira como o tema será tratado, para fins de obtenção de dados e análise dos resultados.

Fonte: as pesquisadoras.

A tabela 1apresentaa quantidade de vezes que cada passo apareceu nas introduções de monografias de cada área (Ensino, Linguagens e Literatura).

Tabela 1: Apresentação geral dos resultados.

	ENSINO	**LINGUAGENS**	**LITERATURA**
MOV 1 – PASSO 1	5	3	5
MOV 1 – PASSO 2	5	5	5
MOV 2 – PASSO 3	4	4	4
MOV 2 – PASSO 4	5	3	4

MOV 2 – PASSO 5	1	1	0
MOV 3 – PASSO 6	2	2	2
MOV 3 – PASSO 7	5	5	5
MOV 3 – PASSO 8	3	5	5
MOV 3 – PASSO 9	4	2	5
MOV 3 – PASSO 10	1	3	1

Fonte: As pesquisadoras.

Na tabela 1, pode-se notar que: 1) os passos 2 (generalizações e/ou contextualizações) e 7 (objetivo do trabalho) aparecem em todas as monografias e 2)os passos 5 (indicar lacunas), 6 (objeto de estudo) e 10 (metodologia) são os que menos aparecem dentre as quinze monografias analisadas.

A tabela 2 apresenta os resultados para a área de ensino.

Tabela 2: Distribuição dos resultados na área de ensino.

MOVIMEN-TOS/PASSOS	**MONO 1**	**MONO 2**	**MONO 3**	**MONO 4**	**MONO 5**
MOV 1					
PASSO 1	X	X	X	X	X
PASSO 2	X	X	X	X	X
MOV 2					
PASSO 3	-	X	X	X	X
PASSO 4	X	X	X	X	X
PASSO 5	-	-	-	X	-
MOV 3					
PASSO 6	-	-	X	-	X
PASSO 7	X	X	X	X	X
PASSO 8	X	-	X	-	X
PASSO 9	X	-	X	X	X
PASSO 10	X	-	-	-	-

Fonte: as pesquisadoras.

Na tabela 2, acerca das monografias da área de Ensino, é notório que: 1) todas as monografias apresentam os passos do movimento 1; 2) apenas a monografia 4 apresenta lacuna (passo 5) e 3) apenas a monografia 1 apresenta metodologia (passo 10).

A tabela 3 expõe os resultados para a área de linguagens.

Tabela 3: Distribuição dos resultados para área de linguagens.

MOVIMEN-TOS/PASSOS	MONO 1	MONO 2	MONO 3	MONO 4	MONO 5
MOV 1					
PASSO 1	X	X	-	-	X
PASSO 2	X	X	X	X	X
MOV 2					
PASSO 3	X	X	X	X	-
PASSO 4	X	-	-	X	X
PASSO 5	-	-	X	-	-
MOV 3					
PASSO 6	-	-	X	X	-
PASSO 7	X	X	X	X	X
PASSO 8	X	X	X	X	X
PASSO 9	X	-	X	-	-
PASSO 10	X	X	X	-	-

Fonte: as pesquisadoras.

Na tabela 3, referente às monografias da área de Linguagens, nota-se que: 1) apenas duas não apresentam justificativa (passo 1); 2) somente a monografia 3 retrata a lacuna (passo 5) e 3) todas apresentam contextualizações e/ou generalizações (passo 2), objetivo (passo 7) e recorte teórico (passo 8).

Tabela 4: Distribuição dos resultados para área de literaturas.

MOVIMEN-TOS/PASSOS	MONO 1	MONO 2	MONO 3	MONO 4	MONO 5
MOV 1					
PASSO 1	X	X	X	X	X
PASSO 2	X	X	X	X	X
MOV 2					
PASSO 3	X	-	X	X	X
PASSO 4	X	-	X	X	X
PASSO 5	-	-	-	-	-
MOV 3					
PASSO 6	-	X	-	-	X
PASSO 7	X	X	X	X	X
PASSO 8	X	X	X	X	X
PASSO 9	X	X	X	X	X
PASSO 10	X	-	-	-	-

Fonte: as pesquisadoras.

Na tabela 4, que diz respeito às monografias da área de Literatura, pode-se perceber que: 1) todas apresentam os passos do movimento 1; 2) nenhuma apresenta lacunas (passo 5); 3) apenas a monografia 1 apresenta metodologia e 4) todas apresentam objetivo, aporte teórico e organização dos conteúdos.

A identificação de cada movimento/passo foi possível por meio da interface entre léxico e gramática, ou seja, determinadas expressões e estruturas linguísticas eram recorrentes na sinalização de cada um. Como, por exemplo, na área de Ensino, pode-se encontrar, na MONO 1, aspectos como "Isso justifica", para compor o passo 1, de justificativa de pesquisa e "É possível afirmar que", para fazer um levantamento de questão (passo 3). Na MONO3, da mesma área, usa-se "é fundamental" para fazer a justificativa de pesquisa e "algumas perguntas moveram reflexão", para levantar hipóteses/questões (passo 3).

Já na área de Linguagens, pode-se encontrar, na MONO 2, a expressão "É importante saber", para fazer generalizações do tema (passo 2) e "De acordo com", para citar o aporte teórico de tal pesquisa (passo 8). Em Literatura, na MONO 1, usam-se expressões modais epistêmicas como "É interessante", "É fundamental" e deôntica como "É necessário" para justificar a pesquisa (passo 1) e "o objetivo geral deste trabalho é", para, claramente, definir o objetivo da pesquisa (passo 7). Na MONO 3, dessa mesma área, nota-se "É indispensável" para fazer levantamento de questões (passo 4) e "será dividido em", para compor a organização do trabalho (passo 9).

Em síntese, os aspectos linguísticos (mais frequentes) em comum entre os passos são: "tem como justificativa" (passo 1); "ocorre em", para fazer menção a algo que já ocorreu em determinado ano (passo 2); "a problemática" (passo 3); "a hipótese levantada é que" (passo 4); "apesar de", para indicar lacunas (passo 5); "o foco deste trabalho será" (passo 6); "tem como objetivo" (passo 7); "seapoianoaporteteórico", para, em seguida, citar os autores utilizados como referentes teóricos (passo 8); "o trabalho será dividido em", para, fazer uma breve apresentação de cada capítulo (passo 9) e "a metodologia utilizada foi" (passo 10).

O levantamento linguístico demonstra uma variedade de palavras e estruturas linguísticas a serviço da identificação da movimentação retórica.

5. *Conclusão*

A análise sociorretórica, realizada nesta pesquisa, apontou resultados interessantes que ajudam a deslindar a configuração da estrutura da introdução de monografias na área de Letras, confirmando a eficácia do modelo de análise de gênero proposto por Swales (1990).

Os resultados mostram algumas regularidades e especificidades nas introduções de monografias na área de Letras. Todas as subáreas apresentam a contextualização e os objetivos da pesquisa. A subárea de Ensino se caracteriza por apresentar todos os passos do movimento 1 (contextualização e justificativa); já as introduções da subárea de Literatura codificam uma quantidade maior de movimentos e passos retóricos: todos os passos do movimento 1 e os passos (objetivo, aporte teórico e organização) do movimento 3. A subárea de Linguagens apresenta a contextualização da pesquisa (movimento 1) e objetivo e recorte teórico (movimento 3)

Quanto aos aspectos linguísticos, nota-se um leque de opção que facilita a sinalização de cada movimento/passo retórico tais como: **justificar**, para fazer justificativas; **problemática**, para apresentar o problema; **hipótese**, para levantar hipóteses; **objetivo**; para esclarecer os propósitos da pesquisa; **aporte**, para definir o suporte teórico; **dividido**, para apresentar a divisão do trabalho; **metodologia**, para mostrar como a metodologia da pesquisa foi feita, dentre outros.

Em suma, pode-se afirmar que a análise sociorretórica é importante, pois propõe uma reflexão acerca do gênero trabalhado, além de descrever aspectos linguísticos e gramaticais de determinado texto, o que colabora com o processo de ensino-aprendizagem. É primordial para estudantes de todo nível conhecer amplamente diversos gêneros textuais, em especial, a monografia – por estudantes de graduação – e o modelo de Swales (1990) pode contribuir para esse feito. Todavia, há necessidade de aprofundamento da pesquisa para se chegar a considerações mais consistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO, Cibele; PACHECO, Jorge. Uma análise sociorretórica de introduções em artigos originais da cultura disciplinar da área de nutrição. *Fórum Linguístico*, v. 14, n. 1, p. 1749-1766. Florianópolis: Fórum Linguístico, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1749/33784.Acesso em: 09 ago 2022.

BOTELHO, Laura; SILVA, Marta. O gênero monografia em um curso de pedagogia: um estudo exploratório. In: SILVA, S.; APARÍCIO, A. (Orgs). *Gêneros Textuais e Perspectivas de Ensino*. São Paulo: Pontes, 2014; p. 283-306

BURKE, K. *Language as symbolic action – Essays on life, literature and method*. Berkeley: University of California Press, 1966/1984.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-29

MEDEIROS, João. *Redação Científica*: A prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2004.

ARTES, AFECTOS E PERCEPTOS NAS VIVÊNCIAS SEMIÓTICAS E AIÔNICAS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFNT)
luizpeel@mail.uft.edu.br
Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Misleine Andrade Ferreira Peel (UBI-Pt)
misleine.peel@ubi.pt

RESUMO

As artes, os 'afectos' e os perceptos são fluências importantes nas aprendizagens semióticas dos bebês e das crianças, constituindo processualidades que permitem vivências com o *aiôn*, com o 'criançar', de Heráclito; assim, neste texto, abordamos vários autores que experimentaram, ao menos teoricamente, esse tempo como devir-criança, Gilbert Simondon (2020a; 2020b), Henri Berson (2009; 2019), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), Giorgio Agamben (2005), Félix Garcia Moriyón (2010), Walter Kohan (2007) e Luiz R. P. F. de Oliveira (2020; 2021). Nossa pesquisa é teórica e bibliográfica, com nuanças cartográficas, pois voamos com pousos repetidos e suaves por esses autores e por suas obras, que permitiram flanares filosófico-linguísticos e, também, estéticos. O conceito de *aiôn* é, assim, vivenciado como 'criançar', como intuição, como pré-individualidade e metaestabilidade, como devir-criança, como fase experiencial e como língua-ovo, sempre por meio de sua verve lúdica e sempre por meio de suas complementaridades artísticas e filosóficas.Então, a partir de experimentações linguageiras primevas, o infante passa, quando se torna criança, a dizer; e, dizendo, pode continuar a 'criançar', desde que os processos de ensino e de aprendizagem da língua e da gramática assim o permitam.

Palavras-chave:
Alfabetização. Educação infantil. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

The arts, the 'affects' and the percepts are important fluencies in the semiotic learning of babies and children, constituting processes that allow experiences with the aiôn, with the 'children', by Heráclito;thus, in this text, we approach several authors who experienced, at least theoretically, this time as a becoming-child, Gilbert Simondon (2020a; 2020b), Henri Berson (2009; 2019), Gilles Deleuze and Félix Guattari (2012), Giorgio Agamben (2005), Félix Garcia Moriyón (2010), Walter Kohan (2007) and Luiz R. P. F. de Oliveira (2020; 2021). Our research is theoretical and bibliographical, with cartographic nuances, as we flew with repeated and soft landings by these authors and their works, which allowed philosophical-linguistic and also aesthetic wanderings. The concept of aiôn is thus experienced as 'childhood', as intuition, as pre-individuality and metastability, as becoming-child, as an experiential phase and as an egg-tongue, always through its playful imagination and always through their artistic and philosophical complementarities. So, starting from primal language experimentation, the infant starts, when he becomes a child, to say; and, in other words, he can continue

to 'child', as long as the processes of teaching and learning the language and grammar allow it.

Keywords:
Literacy. Child education. Philosophy of Education.

1. Introdução

Neste ensaio, partindo de algumas afirmações de Heráclito (*apud* SOUZA, 1996), Bergson (2009; 2019), Simondon (2020a; 2020b), Deleuze e Guattari (2012), Agamben (2005), Moriyón (2010), Kohan (2007) e Oliveira (2020; 2021), caminharemos por artes, memórias, afectose perceptos, almejando a instauração de um novo tempo – cheio de perceptos, o tempo do devir-criança –, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no tocante às vivências e às aprendizagens semióticas.

Ora, as artes, desde que vivenciadas como artes (o que se faz na maioria das escolas brasileiras, quando se ensina 'arte', é algo terrível e burlesco), permitem que os seres se concretizem, individuando-se a partir de realidades pré-individuais, vivendo, vivenciado e criando vidas e relações profícuas.

Mas, antes de tudo, para que nosso parágrafo inicial fique claro, talvez seja conveniente dizer o que são os perceptos e por qual motivo escrevemos 'afectos'.

Comecemos pelo percepto, seu conceito, em relação à arte e às aprendizagens, é mais amplo do que o de percepção; assim como o de afecto é, também, mais abrangente do que o de afeição. E, para explicar essa diferença, a partir de Deleuze (1988), podemos relacionar os dois conceitos, afirmando que percepto não é percepção, percepto é o conjunto de sensações e de percepções que vão além daquele que as sente (o artista, para o pensador francês, tira perceptos das percepções, dando-lhes consistência). Deleuze adiciona o conceito de afecto ao de percepto, como complementares um do outro; para ele, não há perceptos sem afectos, nem afectos sem perceptos. E, se o percepto é um conjunto de percepções e de sensações que se tornam independentes daquele que o sente; os afectos são os devires, também independentes de quem os vivencia. São devires que transbordam daquele que os sentiu e os percebeu, excedendo as suas forças; isso é o afecto, um conjunto de devires (1988). Assim, há comunhão semântica entre os conceitos de afectos e de afeto, e isso é óbvio; porém, há também algo a mais nosafectos: afectos são as fluências,

os signos, o excesso em relação ao percepto; enfim, afecto é um transbordamento de forças e de fluíres.

Dos perceptos, agora, caminhemos para a temporalidade, especialmente para aquela concebida como movimento e como devir-criança (o 'aiônico' presente em nosso título).

2. Temporalidade e devir-criança

Heráclito, além de afirmar que a natureza está em constante mudança, deixou-nos, em seus fragmentos, as ideias de fluxos e de movimentos constantes na natureza e no mundo; defendendo, ainda, a ideia de que não há unidades, mas dualidades constantes no mundo, sendo que, para ele, o mundo se constitui como um eterno devir.

E, por meio desse devir, o tempo tem várias acepções, sendo que o seu devir-infância nos interessa muito, conforme o fragmentocinquenta e dois de Heráclito; mas, antes de chegarmos a esse fragmento, convém apreciar alguns outros, para que possamos compreenderuma constante lição do filósofo: tudo flui e nada permanece, já que somos devires e não essências(os devires e as fluências são os componentes do *aiôn*, como veremos adiante).

No fragmento18 (SOUZA, 1996), Heráclito nos adverte acerca do 'inesperado': Ἐὰνμὴἔλπηται ἀνέλπιστον οὐκἐξευρήσει, ἀνεξερεύνητονἐὸν καὶ ἄπορον ("Se não esperas o inesperado, não o encontrarás, pois é penoso e difícil de encontrar"). Assim, precisamos esperar o inesperado; isto é, precisamos estar abertos para o imprevisto, para o repentino e para o súbito (a intuição, a abdução e o acaso são importantíssimos nas processualidades associadas à aprendizagem).

O inesperado, quando experimentado por dispositivos que nos alegram, possibilita o devir e a aprendizagem autêntica; e, então, se agenciarmos, em nossas escolas, essa espera pelo inesperado que a arte, a filosofia e a ciência liberam, nossas crianças terão intuições e abduções linguístico-artísticas, que 'criançarão' com suas almas e com seus corpos 'crianceiros'.

O mundo não está pronto, sendo mesmo um conjunto de devires; e não estava também no tempo de Heráclito (fragmento 30): Κόσμοντόνδε, τὸν αὐτὸν ἁπάντων, οὔτε τις θεῶν οὔτε ἀνθρώπων ἐποίησεν, ἀλλ᾽ ἦνἀεὶ καὶ ἔστιν καὶ ἔσται πῦρἀείζωον ἁπτόμενον μέτρα καὶ ἀποσβεννύμενον μέτρα ("Este mundo, o mesmo para todos, não o fez nenhum dos deuses,

nem dos homens, senão que tem sido feito eternamente e é e será um fogo eternamente vivo, que se acende de acordo com medidas e se apaga de acordo com medidas”).

Não apenas os nossos alunos, mas o mundo todo espera o inesperado e é criado todos os dias, sempre de acordo com as medidas que a cultura estabelece e sempre como fogo vivo. Urge, então, que deixemos o fogo crianceiro brilhar e queimar e mudar e transformar vidas.

E o sol poderá ser novo a cada dia em nossas crianças – em seus corpos, em seus desejos, em suas almas e em suas volições: Ὁ ἥλιος {…} νέοςἐφ᾽ ἡμέρῃἐστίν, ἀλλ᾽ ἀεὶνέοςσυνεχῶς (“O sol é novo a cada dia, sempre novo sem cessar” – fragmento 6).

Novidade e movimento se encontram em Heráclito como complementares mutantes, não existindo um sem o outro, já que tudo muda: Ποταμῶι γὰροὐκἔστινἐμβ ῆ ναι δὶςτῷ αὐτῷ (“Não podes entrar duas vezes no mesmo rio” – fragmento 91a); sendo assim, todas as vezes que experimentarmos um rio, ou um mar, teremos devires diferentes, posto que será outro o mar daquele dia. Ainda sobre os que se banham no mesmo rio, outro fragmento reforça a ideia (fragmento 12): Ποταμοῖσι τοῖσιν αὐτοῖσιν ἐμβαίνουσιν ἕτερα καὶ ἕτερα ὕδατα ἐπιῤῥεῖ (“Sobre os que se banham nos mesmos rios, outras águas correm por trás das águas”). Ora, o novo e o movimento ou a duração são complementares, certamente, entre si.

Junto com a novidade e com o movimento, a razão também não tem limites (fragmento 45): Ψυχῆς πείρατα ἰὼν οὐκ ἂν ἐξεύροιο, πᾶσαν ἐπιπορευόμενοςόδόν· οὕτω βαθὺν λόγον ἔχει (“Os limites da alma não podem ser encontrados, mesmo percorrendo todos os caminhos: assim profunda é a razão”). O *logos*, a razão, é um deverbal grego que significa ‘colher’ e ‘recolher’; e, ainda,‘dizer’. Dessa forma, quando dizemos, estamos recolhendo e colhendo sentidos ilimitados e infinitos, o que a escola não deveria impedir; mas, há muito tempo vem impedindo, e o prejuízo é grande. E nossas crianças crescem com muito medo e com uma insegurança enorme em relação ao colher e ao recolher palavras e sentidos.

Chegamos ao primeiro texto de Heráclito referido em nosso artigo (fragmento 52): Αἰὼν παῖςἐστι παίζων, πεσσεύων· παιδὸς ἡ βασιληίη (“O *aiôn*é uma criança criançando, jogando: o poder real é da infância”). A infância, o criançar, é o tempo e o lugar do movimento; e não podemos

nem devemos quebrar essa capacidade do devir-criança ou do devir-infância.

Walter Omar Kohan vivenciou também o *aiôn*, cotejando-o com *khrónos*e com *kairós*, e diferenciando-o como o poder das crianças – o seu reino, o reino do criançar (2007). Kohan escreveu várias obras – livros e artigos –, relacionando a temporalidade aiônicacom a filosofia e com as aprendizagens.

O *aiôn*, para os gregos, é um tempo infinito de uma eternidade presente. Ora, quem vive essa eternidade presente? A criança, com certeza;eainda o adulto, quando consegue recuperar a sua infância – o seu período de *in-fante* ('não falante'), o tempo e o espaço em que estava fora da linguagem, o tempo inefável, inconexo e indizível, conforme salientou Agamben (2005):

> O inefável, o inconexo (o irrelato) são de fato categorias que pertencemunicamente àlinguagem humana: longe de assinalar um limite da linguagem, estes exprimem seuinvencível pressuponente, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que alinguagem deve pressupor para significar. (AGAMBEN, 2005, p. 11)

O indizível é, ainda, o tempo do acontecimento, o que veremos abaixo com Deleuze; agora, o que queremos salientar é que o inefável, o inconexo, o irrelato e o indizível estão presentesna infância como pressupostos para significações simbólicas posteriores, ou, podemos dizer também, como potência e possibilidade advindas da zeroidade[9].

Outro excerto de Agamben nos ajudará a compreender o que estamos dizendo:

> O espaço entre voz e *lógos* é um espaço vazio, um limite no sentido kantiano. Somente porque o homem se encontra lançado na linguagem sem ser aí levado por uma voz, somente porque, no *experimentum linguae*, ele se arrisca, sem uma 'gramática', neste vazio e nesta afonia, algo como um *éthos* e uma comunidade se tornam para ele possíveis. (AGAMBEM, 2005, p. 16)

A zeroidade é um espaço vazio no tocante a determinações simbólicas ou genéricas; é um espaço situado entre a voz e o *lógos*, como vemos nas palavras de Agamben. Sendo assim, o que conduz a infância como exterioridade linguística é, para o filósofo italiano, o fato de ser um *experimentum linguae* em que "os limites da linguagem não são busca-

[9] Zeroidade é um acréscimo de Gilles Deleuze às matrizes de criação da linguagem e do pensamento, de Charles Sanders Peirce, significando o plano de imanência a partir do qual a filosofia, a arte e a ciência criam suas personagens.

dos fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade" (2005, p. 12).

E tudo isso faz com que o infante vibre por meio de ícones ou de remas como puras qualidades (o balbucio dos bebês é um ótimo exemplo desse *experimentum linguae*); os remas da infância são, talvez, desocultações que precedem a linguagem – são simulacros que revelam as diferenças e as singularidades de cada bebê.

Ora, bebês são e não são, constituindo-se como seres puramente relacionais. Mas o que é esse 'ser' ou 'não ser' do bebê?Talvez seja o 'criançar', ou o 'criançando'! Talvez seja a nossa existência relacional!

Heráclito, no fragmento 49a, afirma que em relação aos rios, no que toca aos nossos movimentos, somos e não somos: Ποταμοῖς τοῖς αὐτοῖς ἐμβαίνομέν τε καὶ οὐκἐμβαίνομεν, εἶμέντε καὶ οὐκεἶμεν ("Entramos e não entramos nos mesmos rios, somos e não somos"). De fato, em relação aos nossos movimentos, somos e não somos, uma vez que ser ou não ser é, com certeza, algo relacional, o que veremos adiante com Gilbert Simondon, estudioso dedicado dos pré-socráticos; e, sendo relação, e não essência, o ser deve ser definido por suas individuações, por suas concretizações, sempre 'criançando' e sempre 'jogando'.

Um último fragmento de Heráclito fechará esta parte de nosso texto (84a): Μεταβάλλον ἀναπαύεται ("Mudando, descansa"); do qual podemos concluir que se estivermos mudando, 'criançando', convém descansar das preocupações cotidianas; caso contrário, se não mudarmos cotidianamente, devemos nos preocupar, pois estaremos morrendo.

3. Tempo enquanto invenção

A duração para Bergson é entendida, brilhantemente, como invenção, podendo ser comparada ao "criançando" de Heráclito; já que, quando 'criançamos', estamos jogando e criando mundos, ou seja, estamos inventando lugares e tempos de desterritorializações e de reterritorializações.

Leiamos as palavras do próprio filósofo: "O universo dura. Quanto mais nos aprofundamos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo" (2019, p. 12).

Dessa forma, a infância enquanto duração aiônica, com seu 'criançar', é composta por tempos e por lugares de criação de formas e de elaboração do novo; o que é tão importante nos processos de aprendizagem que envolvem a palavra: fala, leitura, escrita e experimentação textual criativa.

Na experimentação artística infantil, a duração existe a partir das mutações que provocam devires e que definem afetos e variações de potência de agir, sempre na direção de alegrias e de gozos.

Daí, a importância da arte, da arte-educação e da arte-cartografia nos processos de aprendizagem da linguagem verbal: as palavras (sua audição, sua leitura e sua escrita) devem ser experimentadas, aprendidas e internalizadas como perceptos e por meio de fluxos afetivos.

Isso é arte-educação. Isso é arte-cartografia. Isso é mudar, transformar, metamorfosear; ou seja, aprender, criar e viver.

4. A infância como território metaestável

Chegamos a Gilbert Simondon; encontramo-nos, assim,dentro do 'criançando', sempre a partir de realidades pré-individuais e de seu combustível metaestável. A partir de Simondon, podemos compreender as aprendizagens como processos de individuação ou de concretização a partir de vivências pré-individuais.

As individuações são processos baseados em relações que ocorrem por transdução alagmática, sendo que essa processualidade também deve acontecer nos processos de aquisição da linguagem verbal.

Expliquemos: para o filósofo francês não devemos conceber os seres como tendo um princípio essencial ou substancial, já que nos constituímos como relação, e como relação devemos ser estimulados a aprender; para ele, temos identidade transdutiva, e a individuação é uma filosofia das relações, buscando sempre, como já dissemos, processos de concretização (2020a). A partir daí, a identidade é concebida como um caso extremo de relação, e os problemas que envolvem afetos e emoções devem ser distinguidos como modos de relação vivenciados por regimes biológicos e psicossociais – transindividuais.

Assim, do pré-individual, passando por individuações e chegando ao transindividual, os seres se concretizam a partir de energias metaestáveis – sempre 'criançando' e sempre 'jogando' de forma inteligente, pro-

fícua e viva. É o que ocorre com a aprendizagem familiar da língua e da gramática; e é o que não ocorre com a aprendizagem escolar da gramática padrão. O conceito simondoniano de transdução se aproxima do de duração de Bergson, já que ambos tratam da invenção e da criação, abarcando ainda o 'criançando' de Heráclito.

Dessa forma, a infância, a partir das considerações deSimondon (2020a, 2020b), constitui-se como dimensão territorial metaestável; a partir da qual o aprendizado da linguagem verbal ocorre como ritornelo – territorialização, desterritorialização e retorritorialização, o que nos remete a Deleuze e a Guattari, nossos próximos intercessores.

5. A infância enquanto acontecimento e devir

A filosofia do acontecimento de Deleuze e Guattari nos impulsiona para a infância enquanto acontecimento e devir; acontecimento e devir que primam pela inconformidade e pela diferença – acontecimento e devir que remetem ao *aiôn* enquanto tempo do acontecimento (o acontecimento, em relação aos infantes, assemelha-se em termos de vivência ao 'criançando' de Heráclito). Ora, em relação a seus opostos,"a identidade e a semelhança não passam de simulações no grande "jogo" da existência, de ser e do devir" (SCHÖPKE, 2012, p. 194), aposta feita pelos que já falam, leem e escrevem, e não pelos infantes, que não falam, não leem e não escrevem (a linguagem simbólica e a forma com que é ensinada estabelecem limites precisos entre existências e essências). Os infantes são informes e diferentes, são seres relacionais, o que importa para eles não é a essência, nem a identidade, nem a semelhança.

Deleuze compreende, então, o *aiôn*como o tempo incorporal, como a eternidade presente ou como o não tempo; para o filósofo, o *aiôn*-desponta instantaneamente na arte como entretempo: entretempo da diferença, entretempo da vivência de perceptos e de afetos, sendo um verdadeiro corte no tempo – o entretempo do 'criançar'.

Em sua *Lógica do Sentido*, Deleuze efetuou uma distinção entre dois tempos, o *chrónos*e o *aiôn*. Seguindo sempre os estoicos e suas afirmações, conceitua o primeiro como o tempo do presente vivo, como o tempo dos corpos e de suas misturas, o tempo dos estados; já em relação ao segundo, o *aiôn*, descreve-o como o tempo que inclui passado e futuro ilimitados, por ser o tempo dos acontecimentos incorporais, o que do que é expresso nos enunciados – o tempo dos sentidos.

Para nos apropriarmos ainda mais desses conceitos e de suas relaçõescom a infância, convém ler um pouco mais das afirmações de Deleuze sobre os estoicos:

> Os Estóicos distinguiam duas espécies de coisas: (1) Os corpos, com suas tensões, suas qualidades físicas, suas relações, suas ações e suas paixões e os 'estados de coisas' correspondentes. [...] Não há causas e efeitos entre os corpos; todos os corpos são causas, causas uns com relação aos outros, uns para os outros. [...] (2) Todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de quê? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente. Esses efeitos não são corpos, mas, propriamente falando, "incorporais". Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos. Não se pode dizer que existam, mas antes, que subsistem ou insistem, tendo esse mínimo de ser que convém ao que não é uma coisa, entidade não existente. Não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Não são agentes nem pacientes, mas resultados de ações e paixões, 'impassíveis' – impassíveis resultados. (DELEUZE, 2007, p. 5-6)

Para o filósofo francês, os incorporais são vivenciados de forma autêntica pelos e nos acontecimentos, ou pelo e no *aiôn* – o tempo dos sentidos. Dessa forma, os infantes vivenciamseus estados, seus corpos, seus incorporais, suas relações e seus acontecimentos sempre como puras qualidades (os infantes são relações e causas que criam e que brincam por meio de mutações vívidas).

Deleuze coteja, como já dissemos, o *aiôn* com o *chrónos*, entendendo que, para os dois domínios da realidade – corporal e incorporal –, correspondem respectivamente esses dois regimes temporais: o *chrónos*e o *aiôn*:

> O único tempo dos corpos e estados de coisas é o presente. Pois o presente vivoé a extensão temporal que acompanha o ato, que exprime e mede a ação do agente, a paixão do paciente. Mas na medida da unidade dos corpos entre si, namedida da unidade do princípio ativo e do princípio passivo, um presente cósmicoenvolve o universo inteiro: só os corpos existem no espaço e só o presente notempo. [Quanto aos incorporais, eles] não são presentes vivos, mas infinitivos:Aion ilimitado, devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre seesquivando do presente. De tal forma que o tempo deve ser apreendido duasvezes, de duas maneiras complementares, exclusivas uma da outra: inteiro comopresente vivo nos corpos que agem e padecem, mas inteiro também comoinstância infinitamente divisível em passado-futuro, nos efeitos incorporais queresultam dos corpos, de suas ações e de suas paixões. Só o presente existe notempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuroinsistem no tempo e dividem ao infinito cada presente. Não três dimensõessucessivas, mas duas leituras simultâneas do tempo. (DELEUZE, 2007, p. 5-6)

O *aiôn* é então incorporal, como o 'criançando' e como o reino das crianças de Heráclito, sendo um dos vetores responsáveis pela possibilidade da linguagem; o que Deleuze disse com as seguintes palavras:

> É este mundo novo, dos efeitos incorporais ou dos efeitos de superfície, que tornaa linguagem possível. Pois é ele, como veremos, que tira os sons de seu simplesestado de ações e paixões corporais; é ele que distingue a linguagem, que aimpede de se confundir com o barulho dos corpos, que a abstrai de suasdeterminações orais-anais. [...] Pertence pois ao Aion, como meio dos efeitos desuperfície ou dos acontecimentos, traçar uma fronteira entre as coisas e asproposições: ele a traça com toda sua linha reta e sem esta fronteira os sons se abateriam sobre os corpos, as próprias proposições não seriam "possíveis". Alinguagem é tornada possível pela fronteira que a separa das coisas, dos corpos enão menos daqueles que falam. (DELEUZE, 2007, p. 170-1)

Se o infante é o que ainda não diz, a escola é o que o impede a criança de dizer criativamente, ou transdutivamente; pois, quando deixa a infância e passa a dizer, adquirindo todas as potencialidade da linguagem, a criança,que desenvolve inicialmente as linguagens com seus parentes próximos – mãe, pai, avó, avô, tia, tio, irmão, dentre outros –, por meio de individuações transdutivas, passa, durante o aprendizado formal escolar, a trabalhar com o genérico dedutivo ou indutivo, o que traz a semelhança e a identidade para o centro de suas experimentações (nos experimentos transdutivos, ela, a criança, é que era o centro; e o que importava era a diferença).

Enquanto somente transduzia as linguagens e a língua, a criança falava e dizia emoções e afetos; já quando passa a deduzir e a induzir os procedimentos linguísticos, transforma-se somente num falador inerte e impotente, deixando toda a sua potência de agir e de existir no passado. Vivencia, daí em diante, somente o *chrónos*, já que o *aiôné* abandonado enquanto tempo do sentido; e as coisas passam a ser vivenciadas e vividas sem o menor sentido – o que é caro e querido pelos meios e pelos modos de violência simbólicos.

Se, para Darci Ribeiro, toda criança até três anos é um Picasso; para a escola, a partir dos três ou quatro anos, a criança é apenas um sujeito alienado e carente de criações profícuas.

6. A infância como um território fronteiriço

Para Moriyón (2010), a infância não pode ser vista de modo rígido, já que se trata de um território fronteiriço, com mudanças qualitati-

vas, como a passagem do engatinhar ao andar sobre os dois pés, e com mudanças quantitativas, as mais comuns e, geralmente, ligadas ao ensino.Para o autor, uma das importantes mudanças qualitativas é a explosão da linguagem, por volta dos trinta meses de idade.

Outro dado importante trazido por Moriyón diz respeito à indeterminação do desenvolvimento infantil, que é o resultado de uma complexa e dinâmica inter-relação entre o auferido geneticamente e o recebido através do meio; sendo que, para o humano, o meio é sobretudo um meio cultural, além do natural (*Idem*).

E, em relação ao meio cultural, vivemos, enquantoinfantes,dentro de várias linguagens, principalmente da linguagem verbal; sendo, assim, nossos limites de mundo são definidos por essas linguagens e pelos devires por quais passamos com essas linguagens, que nos definem, tanto linguagens quanto devires, o que foi desta forma compreendido por Moriyón (2010):

> Trata-se de partir de uma concepção do ser como devir ou suceder, sempre o devir de um singular sensível, que deriva de um fundamento em falta ou sem fundamento e que se refere a um fim sem fim. O ser se entende então como limite, habitante de uma fronteira que se situa em uma delgada linha na qual uma razão fronteiriça se esforça, mediante a linguagem e os símbolos, para construir um cerco no qual o próprio ser pode ser cultivado, o mundo físico se converte em mundo e esse mundo passa a ser um projeto de ser fronteiriço que converte o corpo e território em projeção e desdobre da própria dobra da sua condição de limite e dobradiça. (MORIYÓN, 2010, p. 149)

Precisamos, então, buscar nossos fundamentos e nossos projetos de desdobramentos em devires e em apoios metaestáveis, o que nos retorna a Simondon e a sua pré-individualidade; já que a metaestabilidade é o combustível para toda a mudança, para toda a novidade e para todo o sentido.

7. A língua-ovo

A língua-ovo é ‘criançada’ por Oliveira (2021) como uma somatória do *aiôn* de Heráclito, da intuição de Bergson, da metaestabilidade e do pré-individual de Simondon, do devir-criança de Deleuze e do ‘criançar’ de Kohan.

A língua do infante, que ainda não fala, mas que já diz, é a língua-ovo, uma língua disforme e igualmente infante. Uma língua que, ao ser descoberta, já nasce alada, como próprio autor nos conta:

> Os bebês são energias, e suas línguas são ovos com voos! Ovos alados que mamam e que balbuciam! Na fidúcia, o ovo é o corpo sem órgãos.[10]
> O corpo sem órgãos é intuitivo e inventivo, principalmente quando surgem as asas.
> Era uma vez, e ainda pode ser outra vez, um ovo com asinhas! Acordamos um dia e, como Kafka, percebemos a metamorfose: vislumbramos a mudança e experimentamos o que é ser um ovo alado.
> "E estas asas?"
> "Somos ovos?"
> "E alados?"
> "E o que fazer com as nossas novas asas?"
> Uma voz canta e responde dentro de nossos espíritos: "Basta usar!"
> "Basta que sejam vivenciadas com e como energia!"
> "BASTA DANÇAR!"
> "BASTA VOAR!" (OLIVEIRA, 2021, p. 1-3)

Para Oliveira (2021), a língua-ovo é a potência da materialidade linguageira vital; e advém, daí,a necessidade das aprendizagens transdutivas enquanto procedimentos relacionais da experimentação linguístico-gramatical, que considera, inicialmente, na vida dos bebês, a língua-ovo, e, depois, por transduções, as experimentações com gramáticas coletivas – a da família, a da rua, a da escola e as outras com as quais a criança tenha contato por interações psicossociais.

A língua-ovo é a língua do acontecimento e do tempo do sentido, ou seja, a língua aiônica por excelência fenomenológica; é a língua das realidades pré-individuais; a língua metaestável por excelência; a língua do 'criançar' ou 'criançando', já que o infinitivo e o gerúndio comungam, aqui, da existência e da vivência relacionalmenteaiônicas.

Trata-se, certamente, quando vivenciamos a língua-ovo, da experimentação da dimensão pré-individual, ou da vivência do corpo-sem-órgãos de Artaud e de Deleuze (ARTAUD, 1975; 2019; DELEUZE; GUATTARI, 2010; 2015); temos,então, na totalidade da experiência com o pré-individual, o domínio da experiência estética, revelando a tendência do humano para a busca dessa totalidade e para sua manutenção, o que o infante faz e deseja, até que a escola o corrompa.

Trata-se, enfim, da experiência estética original, o que faz com que as crianças sejam realmente artísticas.

---

[10] A noção de corpo sem órgãos foi primeiramente apresentada por Antonin Artaud, em *Para acabar de vez com o Juízo de Deus, seguido de O Teatro da Crueldade* (Lisboa: Ed. & etc., 1975).

8. *Considerações finais*

Nossas considerações finais têm de finais somente o subtítulo, posto serem parciais ou até mesmo mutantes; uma vez que se metamorfosearão a cada vez que forem benditas. E, assim se querem, benditas e benfazejas. Ora, se aspiramos o tempo aiônico, o tempo do sentido e o tempo do 'criançar', não podemos desejar outra coisa, a não ser as mutações, as diferenças e as disparidades enquanto motes artísticos, filosóficos ou científicos.

Assim, assumindo a transformação e a mutação como efeitos da diferença, desejamos que os professores de artes, de línguas e de literaturas possam metamorfosear suas aulas e suas cartografias metodológicas e epistemológicas em vivências relacionais transdutivas e alagmáticas, almejando sempre o devir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARTAUD, Antonin. *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: LP & M, 2019.

_____. *Para acabar de vez com o Juízo de Deus, seguido de O Teatro da Crueldade.* Lisboa: Ed. & etc., 1975.

BERGSON, H. *A Energia Espiritual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A Evolução Criadora.* São Paulo: Martins Fontes, 2019.

DELEUZE, G. *A Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia da Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes.* São Paulo: n-1 edições, 2015.

MORIYÓN, F. G. A infância, um território fronteiriço. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Devir-criança da filosofia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

_____. de. *Língua-Ovo*. João Pessoa: Ideia, 2021.

SCHÖPKE, R. *Gilles Deleuze, o pensador nômade.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, J. C. de. Heráclito – Fragmentos (sobre a natureza). *Os Pensadores – os pré-socráticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento.* São Paulo: 34, 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES DE GEOFFREY CHAUCER PARA A LITERATURA INGLESA MEDIEVAL

João Bittencourt de Oliveira (UERJ)
joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

"Os Cantos da Cantuária" (inglês: "*The Canterbury Tales*") é uma coleção de vinte e quatro histórias que abrange mais 17.000 linhas escritas em Inglês Médio por Geoffrey Chaucer entre os anos de 1387 e 1400. É altamente considerada como a obra-prima de Chaucer. Os contos (a maioria escritos em verso, embora alguns em prosa) são apresentados como parte de uma competição de contadores de histórias por um grupo de peregrinos enquanto viajam de Londres para Canterbury para visitar a tumba de São Thomas Becket[11] na Catedral de Canterbury. A recompensa para essa competição é uma refeição gratuita na Tabard Inn em Southwark no seu retorno. Tem sido sugerido que a maior contribuição dos "Cantos da Cantuária" para a literatura inglesa foi a popularização do vernáculo inglês na literatura convencional, em oposição ao francês, italiano ou latim. O inglês, entretanto, havia sido utilizado como uma língua literária séculos antes do tempo de Chaucer e vários de seus contemporâneos – John Gower, William Langland, o Poeta de Pearl, e Juliana de Norwich – também escreveram importantes obras literárias em inglês. É incerto até que ponto Chaucer foi inspirador nessa evolução de preferência literária.

Palavras-chave:
Chaucer. Literatura inglesa medieval. Os Cantos da Cantuária.

ABSTRACT

"The Canterbury Tales" (Middle English: "Tales of Caunterbury") is a collection of twenty-four stories that runs to over 17,000 lines written in Middle English by Geoffrey Chaucer between 1387 and 1400. It is widely regarded as Chaucer's *magnum opus*. The tales (mostly written in verse, although some are in prose) are presented as part of a story-telling contest by a group of pilgrims as they travel together from London to Canterbury to visit the shrine of Saint Thomas Becket at Canterbury Cathedral. The prize for this contest is a free meal at the Tabard Inn at Southwark on their return. It has been suggested that the greatest contribution of "The Canterbury Tales" to English literature was the popularization of the English vernacular in mainstream literature, as opposed to French, Italian or Latin. English had, however, been used as a literary language centuries before Chaucer's time, and several of his contemporaries – John Gower, William Langland, the Pearl Poet, and Julian of Norwich – also wrote major literary works in English. It is unclear to what extent Chaucer was seminal in this evolution of literary preference.

[11] São Thomas Becket, Tomás Becket (Londres, 21 de dezembro de 1128 – Cantuária, 29 de dezembro de 1170), foi arcebispo de Cantuária de 1162 a 1170. É venerado como santo e mártir pela Igreja Católica e pela Igreja Anglicana. Envolvido num conflito com o rei Henrique II da Inglaterra pelos direitos e privilégios da Igreja, foi assassinado por seguidores do rei na Catedral de Cantuária.

Keywords:
Chaucer. The Conterbury Tales. English Medieval Litaruture

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de Geoffrey Chaucer para a literatura inglesa medieval. Há poucos detalhes do início da vida e da educação de Chaucer, mas em comparação com poetas contemporâneos da mesma época, William Langland e Pearl Poet, sua vida é bem documentada, com cerca de quinhentos itens escritos que atestam a sua carreira.

Chaucer nasceu em Londres, Inglaterra, por volta de 1343. Foi escritor, filósofo e diplomata inglês. Autor da obra "The Cantrbury Tales" ("Os Contos da Cantuária"), primeiro grande clássico da literatura mundial composto em língua inglesa. Filho de um rico comerciante de vinhos John Chaucer e de Agnes Copton. Teve excelente formação, foi pajem de um nobre da corte do rei Eduardo III. Tornou-se um renomado tradutor do francês, latim e italiano. Em 1359, Chaucer se juntou ao exército do rei durante a Guerra dos Cem Anos[12].

Caindo prisioneiro dos franceses, o rei efetuou o pagamento do seu resgate, em 1360. Em 1366, Chaucer casa-se com a dama de companhia de Filipa de Hainaut, esposa de Eduardo III. Faleceu em 25 de outubro de 1400. Às vezes chamado de pai de literatura inglesa, é atribuído a Chaucer por alguns estudiosos o fato de ter sido o primeiro autor a demonstrar a legitimidade artística do inglês nativo, em vez do francês ou do latim, línguas dominantes em sua época.

[12] Todas as traduções são de nossa responsabilidade. A Guerra dos Cem Anos, ocorrida entre 1337 e 1422, não foi uma guerra contínua, mas sim uma sucessão de batalhas envolvendo França e Inglaterra durante o processo de formação das monarquias nacionais europeias. Essa guerra é lembrada por conta da participação de Joana d'Arc, uma camponesa que lutou junto do exército francês. Uma das principais consequências da Guerra dos Cem Anos foi o fim da tentativa da Inglaterra de obter domínio sobre parte continental da Europa. Já para a França, a guerra fortaleceu o sentimento patriótico e colaborou para o surgimento de sua monarquia nacional e absolutista.

2. *Primeiros anos*

Há poucos detalhes do início do primeiros anos de vida e da educação de Chaucer, mas em comparação com poetas contemporâneos da mesma época, dentre eles William Langland e Pearl Poet, sua vida é bem documentada, com cerca de quinhentos itens escritos que atestam a sua carreira.

Em 1359, nos primeiros estágios da Guerra dos Cem Anos, Eduardo III invadiu a França e Chaucer viajou com Leonel de Antuérpia, Duque de Clarence e Conde de Ulster, esposo de Elizabeth de Burgh, herdeira do importante Condado de Ulster na Irlanda. Em 1360, foi capturado durante o cerco de Reims, tornando-se um prisioneiro de guerra. Eduardo III contribuiu com 16 libras, como parte de um resgate, e Chaucer foi liberado. Em 1366, Chaucer casa-se com a dama de companhia de Filipa de Hainaut, esposa de Eduardo III. A partir de 1367, Chaucer passa a receber uma pensão vitalícia do rei e inicia uma série de missões diplomáticas pelo exterior.

Durante as viagens à Itália, teve contato com os trabalhos de Dante, Boccaccio e Petrarca, que exerceram grande influência em suas obras. Em 1374, foi nomeado fiscal da alfândega de lã, pele e couro do porto de Londres, cargo que ocupou durante 12 anos. Nessa época, escreveu "Anelida e Arcite" (1379), "Parlement de Foules" (1382) e "Troilus e Criseyde" (1385). Em 1386, estabelecendo residência em Kent, foi eleito juiz de paz e membro do Parlamento.

Ilustração da segunda edição impressa dos *Contos da Cantuária* (1484).

3. Período de maturidade

O período de maturidade de Geoffrey Chaucer veio com a redação dos contos iniciados a partir de 1387, que formariam a obra "The Canterbury Tales" (Português: "Os Contos da Cantuária" ou "Os Contos de Canterbury"), escritos até sua morte. Considerado um marco cultural, os contos reúnem vinte e nove arquétipos da sociedade inglesa medieval, apresentados com uma visão de humor. Os contos estão repletos de citações clássicas, passagens pitorescas e ensinamentos morais relacionados à vida e aos costumes da sociedade inglesa no século XIV. Escrita em inglês médio, tornou-se um clássico da literatura mundial.

Até sua morte, Chaucer permaneceu como escriturário do Palácio de Westminster. Morava em uma residência no jardim da Capela de Nossa Senhora da Abadia de Westminster. Foi considerado o pai da literatura inglesa. Faleceu em Londres, Inglaterra, no dia 25 de outubro de 1400. Seu corpo foi enterrado na entrada da capela de São Bento. Em 1556, um monumento foi erguido em sua homenagem.

A coleção de personagens de "Os Contos da Cantuária" é muito rica, com representantes de todas as classes sociais, e os temas são igualmente variados. Os contos são recheados de acontecimentos curiosos, passagens pitorescas, citações clássicas, ensinamentos morais, relacionados à vida e aos costumes do século XIV na Inglaterra. Escrita em inglês médio, a obra foi importante na consolidação deste idioma como língua literária em substituição ao francês e ao latim, ainda utilizados na época de Chaucer em preferência ao inglês.

Não se sabe ao certo quando foram escritos "Os Contos da Cantuária", mas menções em outras obras do próprio Chaucer permitem concluir que a maior parte dos contos foi redigida a partir dos últimos anos da década de 1380 até a morte do autor, em 1400. De acordo com o que Chaucer explica no *Prólogo Geral* da obra, o plano original previa que haveria quatro contos por cada personagem. Chaucer faleceu sem conseguir completar esse imenso plano, e assim a obra pode ser considerada inacabada. Além disso, há um conto, o do *Cozinheiro*, que permaneceu sem o final.

Chaucer era um homem de letras culto e seus escritos demonstram grande conhecimento de obras como a Bíblia e o *Romance da Rosa* e autores como Ovídio, Dante, Petrarca e Boécio (deste último chegou a traduzir a "Consolação da Filosofia" ao inglês). Também era grande conhecedor de escritores ingleses contemporâneos, como seu amigo John Go-

wer (KENT, 1330–1408), e de textos morais e religiosos diversos. Há referências a várias destas obras e autores em “Os Contos da Cantuária” .

Chaucer retratado como peregrino no manuscrito Ellesmere dos “Contos”.

A obra centra-se num grupo de viajantes que, saindo da pousada Tabard em Southwark (Londres), dirigem-se à Catedral de Cantuária, com o objetivo de prestar homenagem ao santuário de São Thomas Becket, um bispo católico assassinado, em 1170, por partidários do rei Henrique II de Inglaterra.

Em relação à forma narrativa geral, considera-se que a fonte mais importante de Chaucer na composição dos *Contos* foi o “Decamerão”, de Bocácio que também apresenta uma coleção de contos narrados por um grupo de pessoas, e vários dos contos do escritor inglês têm um paralelo na obra do italiano. A grande originalidade de Chaucer está no universo dos contos e dos personagens: enquanto no “Decamerão” os narradores de contos são nobres fugidos da peste negra; na obra de Chaucer encontram-se personagens de todas as classes sociais, desde o povo comum (moleiro, cozinheiro), religiosos (monge, prioresa) e nobres (cavaleiro, escudeiro). Cada um desses personagens narra um conto de acordo com sua visão de mundo, evidenciando a grande capacidade narrativa de Chaucer.

Existem atualmente 83 manuscritos medievais dos *Contos*, com textos mais ou menos completos. Esse grande número de manuscritos é evidência da grande popularidade da obra ao longo do século XV na Inglaterra. Nenhum deles é do punho do próprio Chaucer, mas alguns parecem haver sido copiados por escribas pouco tempo depois da sua morte. Um dos mais importantes é o manuscrito Hengwrt, copiado entre 1400 e 1410 e quase completo, que preserva a linguagem de Chaucer com bastante exatidão. O manuscrito mais famoso, apesar de ter muitas edições

que o afastam do original de Chaucer, é o manuscrito Ellesmere, belamente decorado com iluminuras.

A primeira versão impressa dos *Contos* foi publicada em 1476 por William Caxton em Westminster, seguida de outra em 1483. A obra foi, assim, a primeira grande obra em língua inglesa a ser impressa. Seguiram-se muitas outras edições ao longo dos séculos seguintes.

Os diferentes manuscritos da obra apresentam os contos em diferente ordem, não se podendo precisar a ordem pensada por Chaucer. Alguns, entretanto, apresentam clara relação um com o outro, o que ajuda a estabelecer uma ordem de alguns contos, agrupados em "fragmentos". Um ordenamento popular nas edições dos *Contos* é o seguinte:

Fragment	**Group**	**Tales**
Fragment I	A	General Prologue The Knight's Tale The Miller's Tale The Reeve's Tale The Cook's Tale
Fragment II	B^1	The Man of Law's Tale
Fragment III	D	The Wife of Bath's Tale The Friar's Tale The Summoner's Tale
Fragment IV	E	The Clerk's Tale The Merchant's Tale
Fragment V	F	The Squire's Tale The Franklin's Tale
Fragment VI	C	The Physician's Tale The Pardoner's Tale
Fragment VII	B^2	The Shipman's Tale The Prioress's Tale Sir Thopas' Tale The Tale of Melibee The Monk's Tale The Nun's Priest's Tale
Fragment VIII	G	The Second Nun's Tale The Canon's Yeoman's Tale
Fragment IX	H	The Manciple's Tale
Fragment X	I	The Parson's Tale

Chaucer escreveu em inglês médio, mais especificamente no dialeto londrino, que com o tempo contribuiria ao dialeto adotado como padrão para a burocracia inglesa (o Padrão da Chancelaria – *Chancery Standard*). A pronúncia na linguagem dos *Contos* difere em muitos aspectos da pronúncia do inglês atual, o que dificulta a leitura do original pelo leitor moderno.

A maior causa destas diferenças é que a chamada Grande Mudança Vocálica não havia ainda ocorrido completamente e, como consequência, muitas das vogais de Chaucer eram pronunciadas de uma maneira mais parecida com o latim, o italiano ou o português do que com o inglês moderno. Por exemplo, a palavra "been" (particípio passado do verbo *to be*; port *ser ou estar*) era pronunciada "bem" (/be:/, com um "e" longo) ao invés de "Bin" (/bi:/, "i" longo) como no inglês moderno.

3. Resumo dos Contos

Com 858 versos, ele narra o encontro dos vinte e nove peregrinos, incluindo o narrador, no Tabard Inn em Southwark, e sua decisão de ir juntos meditar no túmulo de Thomas Becket em Canterbury.

Cada um deles é objeto de uma descrição mais ou menos longa: um cavaleiro, seu filho escudeiro e seu senhor, uma prioresa, acompanhados por uma segunda feira e seu capelão, um monge, um irmão mendigo, um comerciante, um acadêmico, um advogado, um Franklin, um mascate, um carpinteiro, um alfaiate, um tintureiro, um tecelão, um cozinheiro, um marinheiro, um médico, um burguês de Bath, um padre, seu irmão lavrador, um moleiro, um gerente, um oficial de justiça, um vendedor de indulgências, o estalajadeiro de Tabard e, finalmente, o próprio Chaucer.

O estalajadeiro decide acompanhar os peregrinos e oferece-lhes uma brincadeira para alegrar a viagem: cada um contará quatro histórias, duas na ida e duas na volta, e a melhor história valerá para quem a contou uma refeição grátis. Um sorteio indica que o Cavaleiro será o primeiro a falar.

A Catedral de Cantuária no início do século XIX.

3.1. "The Knight's Tale" (Inglês Médio: "The Knightes Tale"; Português: "O Conto do Cavaleiro")

É o primeiro conto dos "Canterbury Tales", de Chaucer. O cavaleiro é descrito por Chaucer no prólogo geral como a pessoa de mais alta posição social entre os peregrinos, embora seus modos e vestimentas sejam despretensiosos. Somos informados de que ele havia participado em cerca de quinze cruzadas em muitos países e também lutara por um líder pagão contra outro. Embora a lista de campanhas seja real, sua caracterização é idealizada.

Nessa jornada, o cavaleiro é acompanhado por seu filho de vinte anos. A narrativa introduz temas e argumentos tipicamente encontrados na literatura de cavalaria, incluindo amor cortês e dilemas. O conto é considerado um romance de cavalaria, mas é marcadamente diferente das tradições inglesas ou francesas de tais contos. Por exemplo, há a inclusão de temas filosóficos – principalmente do tipo contido na Consolação da Filosofia de Boécio – referências astrológicas e um contexto épico.

3.2. "The Miller's Tale" (Inglês Médio: "The Milleres Tale"; Português: "O Conto do Moleiro")

É o segundo conto (1380s–1390s), narra a história de um estudante de Oxford chamado Nicholas, que estudava astrologia e estava bem familiarizado com a arte de amar. Nicholas embarcou com um velho carpinteiro abastado, mas ignorante, chamado John, que era ciumento e muito possessivo de sua esposa sexy de 18 anos, Alisoun.

Certo dia, o carpinteiro sai, e Nicholas e Alisoun começam a se flertar. Nicholas agarra Alisoun, e ela ameaça gritar por socorro. Ele, então, começa a chorar, e depois de algumas palavras doces, ela concorda em dormir com ele, quando tudo está seguro. Ela fica preocupada se John descobrirá, mas Nicholas está confiante de que pode superar o carpinteiro. Nicholas não é o único a desejar Alisoun.

Um servente paroquial alegre e vaidoso chamado Absolon também admira Alisoun. Ele faz serenata para ela toda noite, compra-lhe presentes, e dá-lhe dinheiro, mas tudo em vão, Alisoun ama Nicholas. Ele tenta contar aos vizinhos a história do dilúvio, mas Nicholas e sua esposa o desmentem, passando o pobre homem por louco. Essa história tem um final inesperado e tragicômico, sendo que pela sua estrutura, pode ser comparado aos fabliaux[13] medievais.

3.3. "The Reeve's Tale". (Português: "O Conto do Capataz")

Esse conto aborda principalmente os temas relacionados a sexo, roubo e crueldade, que por sua vez permitem que alguém o descreva como uma comédia "negra". Relata a história de ladrão chamado Simpkin, conforme explica o narrador: "Ele também era ladrão de milho e farinha e astuto; seu comportamento era roubar.". Simpkin é um bruto notório que é casado com uma filha de um pastor. Eles têm uma filha de 20 anos chamada Molly e uma criança. O Miller preparou-se para roubar a refeição dos dois estudantes, Joe e Steve. Conhecendo o truque de Miller, eles se organizaram para receber o troco, fornicando com a filha e a esposa de Miller. O conto de Miller é diferente ou, em outras palavras, que o narrador fala associado a um pai idoso como ingênuo e inconsciente de seu entorno. O Miller se casa com uma mulher, que acaba sendo seduzida por um jovem chamado Nicholas. O narrador aponta: "Agora, homens, esse galante Nicholas acabou por começar a brincar com essa mulher nova, com vontade de brincar, seu marido saindo, direto do método Osney. Os alunos são astutos e estão dando lugar a "por capricho, ele a pegou pela quim" (91).

The Reeve, chamado Oswald no texto, é o gerente de uma grande propriedade que auferiu lucros incríveis para seu patrão e para si mesmo.

---

[13] Um *fabliau* (plural *fabliaux)* é um conto cômico, geralmente anônimo, escrito por *jongleurs* ("malabaristas") no nordeste da França entre c. 1150 e 1400. Eles geralmente são caracterizados pela obscenidade sexual e escatológica e por um conjunto de atitudes contrárias contrárias à igreja e à nobreza.

Ele é descrito nos Contos como magro, de mau temperamento e velho; seus cabelos são raspados refletindo seu status social de serviçal. Sua espada é enferrujada, mas ele cavalga um belo cavalo cinza chamado Scot. O capataz é um habilidoso carpinteiro, uma profissão que foi motivo de zombaria no conto anterior. Oswald responde com um conto que zomba da profissão do moleiro. Esse conto é baseado num *fabliau* (também a fonte da sexta história do Nono Dia do "Decamerão", de Giovanni Boccaccio (1313–1375).

3.4. "The Cook's Tale" (Português: "O conto do cozinheiro")

Este fragmento de 58 versos de um conto de "harlotrie" (prostituição), como o poeta descreveu, conta a história de Perkin, um cozinheiro aprendiz de jogo e mulherengo que é demitido de seu emprego. Ele vai morar com um companheiro folião e sua esposa, lojista de dia e prostituta à noite. Nas festas de casamento ele gostava de cantar e pular sem parar. Gostava mais da taverna que do trabalho.

Nos dias de procissão em Cheapside, saía correndo para a rua, só voltando depois de assistir à passagem do cortejo inteiro e de dançar quanto queria. Também costumava reunir à sua volta um bando da mesma laia, que só pensava em pular e cantar e divertir-se, marcando encontro nas ruas para os seus jogos de dados.

Não havia na cidade quem soubesse lançar um par de dados melhor que Perkin. Além disso, às escondidas, gastava dinheiro a rodo. Foi o que o patrão descobriu em seu negócio, ao deparar tantas vezes com a gaveta vazia. Na verdade, o patrão tinha que arcar com muitas despesas para sustentar o tal aprendiz farrista, que vivia atrás de dados, festas e mulheres. E o pior é que ele pagava sem ouvir a música.

E isso, porque frequentemente o furto e a folia se confundem e se transmudam em guitarra ou eu em rabeca. Como dizem, no seio da arraia miúda a farra e a honestidade nunca entram em acordo.

s estudiosos não têm certeza de como Chaucer pretendia que a história terminasse, e algumas versões manuscritas de "*The Canterbury Tales*" omitem esse fragmento por completo.

3.5. "The Man of Law's Tale" (Português: "O Conto do Homem da Lei")

Esse é o quinto conto de Chaucer, escrito por volta de 1387. A princesa Constance é filha do imperador em Roma. Mercadores sírios relatam sua grande beleza ao sultão. Um contrato de casamento é negociado por seu pai, que exige que o sultão e seus súditos se convertam ao Cristianismo. A mãe do sultão, furiosa porque seu filho daria as costas ao Islã, conspirou para impedir isso massacrando seu filho e a festa de casamento e deixando Constance à deriva no mar. Suas aventuras e provações continuam depois que ela naufragou na costa de Northumberland.

A validade de sua fé cristã é provada por dois milagres. Sua companheira Hermengyld cura um cego. Um cavaleiro perverso que deseja seduzir Constance assassina Hermengyld e tenta incriminar Constance usando a adaga ensanguentada. Ele comete perjúrio e é misteriosamente morto. Northumberland é um país nominalmente pagão onde o Rei, Alla (baseado no entendimento de Chaucer da histórica Ælla de Deira rei da Nortúmbria em meados do século IX que se converteu ao Cristianismo após aprender dos dois milagres. A mãe má de Alla intercepta e falsifica cartas entre Alla e seu policial, o que resulta no banimento de Constance. De acordo com a "Crônica Anglo-Saxã", tornou-se rei no mesmo ano que Ceaulino da Saxônia Ocidental, após a morte de Ida de Bernícia (ca 559), e governou por trinta anos. A *crônica*, no entanto, assinala o ano 588 como o da morte de Ella, que teria sido sucedido por Etelfrido de Benícia Foi possivelmente por isso que o monge Florence de Worcester mudou a data da ascensão de Ella ao trono para 559.

3.6. "The Wife of Bath's Tale" (Inglês Médio: "The Tale of the Wyf of Bathe"; Português: "O Conto da Mulher de Bath")

Esse conto está entre os mais conhecidos de Chaucer. A história é narrada por Alice, a Mulher de Bath, que representa o poder da figura feminina que, sem contestar abertamente os conceitos morais predominantes, demonstra com abundância de argumentos, que os prazeres do sexo não devem ser privilégio apenas dos homens. A narradora utiliza de preceitos cristãos para afirmar o que tem como norte e defender sua opinião.

Antes de iniciar o conto, Alice conta sobre os seus cinco maridos, aspecto que só reforça a presença da característica cristã que preza o casamento, pois mesmo tendo se separado ela se casou novamente e afirma

sempre obter o que deseja, assim, se revela uma mulher de bom gosto e bela com "seu rosto atrevido, bonito e avermelhado". Seu quarto marido é descrito como cultor das tragédias gregas e dos grandes autores romanos, fato este que pode ser comparado ao "Conto do Cavaleiro", onde há predominância de elementos ligados à mitologia greco-romana.

3.7. "The Friar's Tale" (Inglês Médio:" The Freres Tale"; Português: "O Conto do Frade")

A história é sobre um certo frade e fala de um oficial de justiça malvado que, enquanto entregava intimações para o tribunal eclesiástico para processar uma velha viúva, encontra-se com um viajante misterioso, que acaba se revelando ser o próprio Diabo. Os dois trocam segredos sobre suas profissões, e o Diabo diz que eles acabarão se encontrando no Inferno se o oficial continuar a trabalhar tão bem.

Ilustração do Conto do Frade.

Nesse conto, Chaucer mostrou-se capaz de nos dizer várias histórias de uma só vez. Por um lado, pode ser lido como um sermão satírico de como a corrupção e os mal intencionados têm lugar no inferno, junto ao diabo. Por outro, pelo fato do homem desonesto ser um Oficial de Justiça eclesiástico (Beleguim), o conto pode ser interpretado como uma crítica direta à Igreja vigente na Inglaterra do final do século XIV.

3.8. "The Summoner's Tale" (Português: "O Conto do Invocador")

Esse conto descreve um violento contragolpe ao conto precedente pelo frade, que havia desfechado um ataque contra os invocadores. Um invocador era alguém que a igreja medieval contratava para chamar pessoas perante o tribunal eclesiástico por seus crimes espirituais, como adultério ou heresia, cuja punição podia ser a excomunhão (expulsão da igreja): o cargo era propenso a corrupção, já que os invocadores eram infames por ameaçar pessoas com multas a menos que cedessem.

O frade os havia acusado de corrupção e de pegarem propinas e o invocador procura atingir o frade através de sua própria história. A história reflete o tema de corrupção entre os clérigos da época. Em uma das várias cenas bem-humoradas, o invocador ouve um homem frustrado murmurar: "O diabo leva tudo, carroça, cavalo e feno em um só!". Em seguida, exorta o diabo a aceitar a oferta, mas o diabo recusa, explicando a seu amigo ansioso demais que não era um pedido literal. Quando o invocador tenta obter suborno de uma viúva pobre, e ela também pede para o diabo levá-lo embora, o diabo pergunta se ela realmente está falando sério. Quando ela concorda, ele conduz o invocador para o inferno.

3.9. "The Clerk's Tale" (Português: "O Conto do Caixeiro Viajante")

Aqui a história é sobre um marquês de Saluzzo em Piemonte ao norte da Itália chamado Walter, um solteirão que é solicitado por seus súditos a se casar para ter um herdeiro. Ele concorda e decide que se casará com uma camponesa chamada Giselda, uma pobre garota acostumada a uma vida de sofrimento e trabalho árduo, que promete honrar os desejos de Walter em todas as coisas. Depois que Giselda lhe concedu uma filha, Walter decide testar sua fidelidade. Ele manda um funcionário pegar a criança, fingindo que ela será morta, mas na verdade conduzindo-a secretamente para Bolonha. Griselda, por causa de sua promessa, não protesta, mas pede para que a criança seja sepultada de maneira adequada. Quando dá à luz um filho anos mais tarde, Walter faz o mesmo que fizera com a filha.

Finalmente, Walter determina o último teste. Ele consegue uma bula papal de anulação de casamento forjada que o permite abandonar Griselda, informando-lhe que pretende se casar novamente. Como parte de seu embuste, ele encarrega a própria Griselda para preparar a cerimônia. Enquanto isso, ele mandou buscar os filhos na Bolonha, e presenteia sua filha e sua pretendida esposa. Por fim ele informa Griselda sobre a

farsa, mas ela supera tudo pela alegria em ver seus filhos vivos, e todos vivem felizes para sempre. Em 1374, foi traduzida para o latim pelo intelectual poeta e humanista italiano por Francesco Petrarca, que cita a heroína, Griselda, como a mais feminina das virtudes.

3.10. "O Merchant Tale" (Inglês Médio: "O Marchantes Tale"; Português: "O Conto do Mercador")

Nesse conto, Chaucer zomba sutilmente da literatura antifeminista como a de Teofrasto (Theofraste). O conto também mostra a influência de Boccaccio ("Decameron": 7º dia, 9º conto, "Le Miroir de Mariage", de Deschamps, "Roman de la Rose", de Guillaume de Lorris (traduzido para o inglês por "Chaucer"), Andreas Capellanus, Statius e Cato.

O tema do conto é encontrado na Pérsia, no Bahar Danush, no qual o marido escala uma tamareira em vez de uma pereira. Pode ter chegado à Europa por meio das *Mil e Uma Noites*, ou talvez da versão no livro VI do *Masnavi* de Rumi. Embora vários dos contos sejam sexualmente explícitos para os padrões modernos, este é especialmente assim.

3.11. The Squire's Tale (Inglês Médio: The Tale Squieres; Português: O Conto do Escudeiro)

A história se passa na corte do rei Genghis Khan *(Cambyuskan)*, em Sarray, na Rússia. Este excelente monarca e sua esposa Elphéta têm três filhos: dois filhos, Algarsyf e Cambalo, e uma filha, a bela Canacé. Cambyuskan oferece um grande banquete para comemorar o vigésimo aniversário de seu advento. A festa é interrompida pela chegada de um cavaleiro desconhecido, emissário do rei da Arábia e da Índia, que traz quatro presentes mágicos ao rei: um cavalo de cobre, capaz de levá-lo onde ele quiser em menos tempo; um espelho que revela as dificuldades futuras, os pensamentos de amigos como inimigos e as decepções de um amante; um anel para entender a linguagem dos pássaros e aprender sobre a ciência das plantas medicinais; e uma espada capaz de atravessar a armadura mais grossa, e que causa feridas que só podem ser curadas aplicando-se a parte chata da mesma espada. Após a descrição dos presentes, as comemorações recomeçam.

A segunda parte do conto se concentra apenas em Canacé. Na manhã seguinte, com todos os convidados ainda adormecidos, exaustos pelas libações do dia anterior, a princesa levanta-se e vai dar um passeio.

Ela cruza o caminho com um falcão que se lamenta e se flagela. Graças ao seu anel, Canacé pode ouvi-la contar a sua história: o seu amado abandonou-a a favor de uma garça. A princesa recolhe o pássaro ferido e constrói um abrigo para ele. L'Écuyer então anuncia o resto de sua história: as conquistas de Genghis Khan, as aventuras de Algarsif com o cavalo de cobre até seu casamento com Teodora e as lutas de Cambalo com dois irmãos pela mão de Canacé.

No entanto, ele só tem tempo de dizer dois versos da terceira parte do conto antes de ser interrompido pelo Franklin, que elogia sua eloquência. Após uma intervenção do estalajadeiro, o Franklin começa seu próprio conto.

3.12. "The Franklin's Tale" (Inglês Médio: "The Frankeleyns Tale"; Português: "O Conto de Franklin")

O conto de Franklin se passa na Armórica (antiga região da Gália) e se concentra em questões de providência, verdade, generosidade e gentileza nos relacionamentos humanos. Um franklin medieval era alguém que não tinha *status* nobre, e as palavras desse peregrino ao interromper o Escudeiro são frequentemente vistas como uma demonstração de seu senso de *status* social inferior.

A história começa e termina contando como dois amantes, Arveragus e Dorigen, decidem que seu casamento deve ser de parceria igual, embora concordem que, em público, Arveragus deve parecer ter autoridade geral para preservar seu status elevado. Arveragus então viaja para a Grã-Bretanha em busca de honra e fama. Ele deixa Dorigen sozinho na França, perto da cidade costeira de Pedmark (hoje Penmarc'h) em Armorik (ou Bretanha, como é agora conhecida). Ela sente muita falta do marido enquanto ele está fora e está particularmente preocupada que o navio dele naufrague nas rochas negras da Bretanha quando ele voltar para casa.

Enquanto Arveragus está ausente, Dorigen é cortejada contra sua vontade por outro pretendente, um escudeiro chamado Aurelius. Finalmente, para se livrar dele e bem-humorada, ela faz uma promessa precipitada e diz a Aurelius que ele pode ter o amor dela, desde que ele possa se livrar de todas as rochas na costa da Bretanha. Aurelius então consegue os serviços de um mágico estudioso das artes arcanas, que, tendo pena do jovem, pela soma principesca de mil libras concorda "thurgh sua magia" para fazer todas as pedras "aweye" "para um wyke ou tweye

"(possivelmente por associação com uma maré excepcionalmente alta). Considerando que estes envolviam principalmente o sobrenatural das fadas, aqui a magia é apresentada como um negócio erudito realizado por funcionários com formação universitária.

4. Conclusão

"Os Contos de Canterbury", como vimos, é uma coleção de histórias (duas delas em prosa, e outras vinte e duas em verso) escritas a partir de 1387 por Geoffrey Chaucer, considerado um dos consolidadores da língua inglesa. Na obra, cada conto é narrado por um peregrino de um grupo que realiza uma viagem desde Southwark (Londres) à Catedral de Cantuária para visitar o túmulo de São Thomas Becket. A estrutura geral é inspirada no "Decamerão", de Boccaccio.

A coleção de personagens dos "Contos da Cantuária" é muito rica, com representantes de todas as classes sociais, e os temas são igualmente variados. Os contos são recheados de acontecimentos curiosos, passagens pitorescas, citações clássicas, ensinamentos morais, relacionados à vida e aos costumes do século XIV na Inglaterra. Escrita em inglês médio, a obra foi importante na consolidação deste idioma como língua literária em substituição do francês e do latim, ainda utilizados na época de Chaucer em preferência ao inglês.

Não se sabe ao certo quando foram escritos os "Contos da Cantuária", mas menções em outras obras de Chaucer permitem concluir que a maior parte dos contos foi redigida a partir dos últimos anos da década de 1380 até a morte do autor, em 1400. De acordo com o que Chaucer explica no "Prólogo Geral" da obra, o plano original previa que haveria quatro contos por cada personagem. Chaucer morreu sem conseguir completar esse imenso plano, e assim a obra pode ser considerada inacabada. Além disso há um conto, o do Cozinheiro, que permaneceu sem o final.

Existem atualmente 83 manuscritos medievais dos *Contos*, com textos mais ou menos completos. Esse grande número de manuscritos é evidência da grande popularidade da obra ao longo do século XV na Inglaterra. Nenhum deles é do punho do próprio Chaucer, mas alguns parecem haver sido copiados por escribas pouco tempo depois da sua morte. Um dos mais importantes é o manuscrito Hengwrt, copiado entre 1400 e 1410 e quase completo, que preserva a linguagem de Chaucer com bastante exatidão. O manuscrito mais famoso, apesar de ter muitas edições

que o afastam do original de Chaucer, é o manuscrito Ellesmere, belamente decorado com iluminuras. O elenco de personagens dos "Contos da Cantuária" é muito rico, com representantes de todas as classes sociais, e os temas são igualmente diversificados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bíblia Sagrada Almeida. Revista e Atualizada. *Sociedade Bíblica do Brasil*, São Paulo, 2021.

BOWDEN, Muriel. *A Reader's Guide to Geoffrey Chaucer*, London: Thames and Hudson, 1965.

BROWN, Peter (Ed.). *A Companion to Chaucer*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, 2002.

CARLSEN, G. Robert; CARLSEN, Ruth Christoffer (Eds). *English literature*: a chronological approach. New York: Webster-MacGraw-Hill, 1985.

CHAUCER, Geoffrey. *The Canterbury Tales* (Middle English Edition). New York: Modern Library, 1994

CHAUCER, Geoffrey. *Contos da Cantuária*. Trad. do inglês moderno e notas de José Francisco Botelho. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

CARTER, Ronald and McRAE, John. *The Routledge history of English literature*: Britain and Ireland. London and New Yprk: Routledge, 1997.

CLARK-HALL, J. R. *A Concise Anglo-Saxon dictionary* (MART: The Medieval Academy Reprints for Teaching), Reprinted of the fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HARVEY, Sir Paul. *The Oxford companion to English Literature*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 1967.

HIGA, Carlos César. *Guerra dos Cem Anos*; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiag/guerra-cem-anos.htm. Acesso em 09 de julho de 2022.

McARTHUR, Tom (editor). *The Oxford companion to the English language*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1992.

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

NORTH, John. *Chaucer Universe*. Oxford, Oxford University Press, 1988.

ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

PILES, Thomas. *The origins and development of the English language*. Second edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971.

POOLEY, R. C. (Ed.). *England in literature*. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1968.

The English Language in the Fourteenth Century (Geoffrey Chaucer Website na Universidade de Harvard). Disponível em: https://chaucer.fas.harvard.edu/pages/text-and-translations. Acesso em: 26 de junho de 2022.

SCULTZ, Herbert C. *The Ellesmere Manuscript of Chaucer Canterbury Tales*. San Marino CA: Huntington Library Press, 1999.

AS MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO FONEMA /S/ NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
lucirenesilva@cchl.uespi.br
Vanessa da Silva Braz (UESPI)
vanessabraz@aluno.uespi.br

RESUMO

A pesquisa consiste em uma análise das múltiplas representações do fonema /s/, segundo a classificação de Miriam Lemle (2001). Para isso, traçar-se-á um panorama sobre esse fonema em um livro didático do ensino fundamental, atentando-se para os possíveis desvios ou generalizações de regras. Dessa forma, busca-se identificar, no livro didático, quais os procedimentos e propostas didáticas adotadas para tratar do ensino de ortografia, sobretudo, com relação ao grafema s e suas múltiplas representações. Portanto, o estudo em questão tem como enfoque as dificuldades de aquisição da ortográfica do fonema /s/, tendo em vista que o nosso sistema de ortografia se utiliza de nove diferentes grafemas para representá-los, conforme Lemle (2001), o que acaba por confundir até mesmo os estudantes que já passaram da fase da aquisição da escrita.

Palavras-chave:
Grafemas. Livro didático. Representações do fonema /s/.

RESUMEN

La investigación consiste en un análisis de las múltiples representaciones del fonema /s/, según la clasificación de Miriam Lemle (2001). Para ello, se dibujará una visión general de este fonema en un libro de texto de primaria, prestando atención a las posibles desviaciones o generalizaciones de reglas. De esta forma, buscamos identificar, en el libro de texto, qué procedimientos y propuestas didácticas se adoptan para abordar la enseñanza de la ortografía, especialmente en relación a los grafemas y sus múltiples representaciones. Por tanto, el estudio en cuestión se centra en las dificultades de adquisición de la grafía del fonema /s/, considerando que nuestro sistema ortográfico utiliza nueve grafemas diferentes para representarlos, según Lemle (2001), lo que acaba por confundir incluso a los alumnos que tienen pasó la etapa de adquisición de la escritura.

Palabras clave:
Grafemas. Libro de texto. Representaciones del fonema /s/.

1. Introdução

Durante muito tempo o ensino de ortografia nas escolas foi temática vista de extrema importância, embora sempre tenha sido visto como

um conteúdo cuja relevância seja indiscutível, o que predominava era a prática de ensinar as regras ortográficas e exigir dos estudantes as devidas correções em suas produções escritas. No entanto, com o avanço dos estudos na área da linguística surge a orientação de se trabalhar com o texto para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos. Diante dessa mudança sucede o seguinte questionamento: "como lidar com os erros de ortografia, visto que escrever é mais do que grafar corretamente as palavras?".

Em português, todos os sistemas de ortografia já adotados transitam entre duas vertentes gráficas: a etimológica e a fonológica. A primeira exige um grande poder de memorização dos seus falantes, enquanto a segunda, defende que a escrita precisa ser simples e racional. Diante disso, urge ressaltar a importância da relação existente entre o sistema ortográfico e a tradição, pois quanto mais forte e profundo o conservadorismo na língua escrita mais difícil se torna buscar formas de contornar as discrepâncias que a fixidez da escrita tem, em oposição à rápida evolução do sistema sonoro. Isso é certo, traz dificuldades para a aprendizagem.

Este artigo está dividido basicamente em breves seções que fundamentam teoricamente a pesquisa, adotando uma estrutura de uma iniciação de pesquisa, como é o que está proposto neste trabalho. A metodologia adotada baseia-se na pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), entende-se por pesquisa bibliográfica a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre estes podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. Na primeira seção apresentamos algumas reflexões acerca da importância da ortografia e considerações sobre o grafema s e suas especificidades, na seção seguinte está descrito os métodos e materiais que serão utilizados para a realização desta pesquisa, cujo objetivo é contribuir para um ensino reflexivo da ortografia, principalmente no que tange ao grafema s. Na seção "Resultados e discussão", é exposto os resultados a que se espera chegar com este trabalho, e, por fim, as considerações finais.

2. A ortografia e o grafema /s/

O ensino de ortografia no Ensino Fundamental tem sido alvo de uma série de críticas há algum tempo. A dificuldade maior tem esteio no grande impasse: como ensinar ortografia e como avaliar as dificuldades do aprendiz.

O grande número de erros de grafia que é perceptível, ainda hoje, em estudantes com vários anos de escolarização, aponta que esse aluno não conseguiu apropriar-se efetivamente das regras ortográficas, e também que a escola não está conseguindo reverter essa situação.

Assim, a ortografia age, especificamente, no que tange à parte gráfica e funcional da escrita, portanto, somente entendendo a língua como um processo histórico-social, é que será possível compreender quais as razões e necessidades das convenções linguísticas e seus usos na sociedade, já que grande parte dos problemas relacionados com a ortografia está associado a essas convenções.

Para Zorzi (1998), os erros ortográficos, quando são considerados como dificuldades, geram uma das grandes preocupações pedagógicas, isto é, na visão do professor estes não deveriam ocorrer. Com isso, alguns professores ficam preocupados apenas em apontar os erros, e não em ensinar a forma correta de escrever.

A princípio as marcas gráficas tinham a finalidade de registrar e comunicar, hodiernamente,suas funções se ampliaram, alcançando proporções de extrema importância para a convivência na sociedade. A distância que separa língua falada de língua escrita é imensa, esse, portanto, é um fato que causa debates se deve ou não permitir a influência da fala na escrita.

Dessa maneira, os erros deveriam ser vistos pelos professores como meios de acesso, para que pudessem compreender melhor a natureza dos problemas da escrita. Pensando nesse conceito, Morais (2000,) vê a necessidade de

> [...] atividades onde a criança pense acerca das motivações ortográficas e tente entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico. (MORAIS, 2000, p. 119)

Segundo Morais (2000), o ideal seria que o professor estimulasse o aluno a analisar e refletir sobre a língua, além de ser agente facilitador no processo de palavras que necessitam de memorização. A partir dessa reflexão, é que surgiriam as hipóteses construídas pelo aluno e facilitariam a sua compreensão sobre a relação letra “x” som, sobretudo de grafema que representam maior dificuldade, como é o caso do “s”.

Lemle (2001) apresenta uma proposta acerca das relações entre sons e letras no português do Brasil, apresentando três formas de relação, conforme descritas abaixo:

Quadro 1: Três formas de relações entre sons e letras.

(1) cada letra é representada por um som e cada som é representado por uma letra;
(2) cada letra é representada por um som segundo sua posição e um mesmo som é representado por diferentes letras segundo sua posição;
(3) representação de um único som por diferentes letras em uma mesma posição.

Segundo a classificação estabelecida por Miriam Lemle (2001), a relação entre o som e o grafema "s" é um exemplo típico de um fonema que corresponde a diversos grafemas ou um grafema que corresponde a diversos fonemas. Esse fato gera um grau maior de dificuldade para a aprendizagem desse grafema, tendo em vista que o próprio sistema de ortografia do português brasileiro possui nove grafemas para representá-lo.

Nesse sentido, esta pesquisa terá como foco a análise das múltiplas representações do fonema /s/, levando em consideração os preceitos de Lemle (2001), visando fazer um mapeamento do tratamento que tal fonema recebe nos livros didáticos, com vistas a verificar as possíveis violações ou generalizações de regras, seja nas discussões do próprio conteúdo temático seja nas atividades propostas. Desse modo, podemos ter as grafias possíveis para o /s/ e seus contextos, como descritos, no quadro, a seguir:

Quadro 2: Grafias possíveis para /s/ e seus contextos.

Contexto	**/s/**	**Possíveis grafias**
a) Inicio de palavra	**s**ilêncio **c**imento	's','c' 'c','s'
b) intervocálico	e**xc**êntrico na**sc**e na**sç**a ma**c**io ma**ç**ã ma**ss**a sinta**x**e	'xc', 'ss', 'c' 'sc', 'ss', 'c' 'sç', 'ss', 'ç' 'c', 'ss', 'sc' 'ç', 'ss', 'sç' 'ss', 'ç', 'sç' 'x' 'ss', 'c'
c) Posição de coda medial	e**x**celente te**s**te	'x', 's' 's', 'x'
d) Depois de coda	Pen**s**ar – pen**s**ei On**ç**a - re**c**eita	's', 'ç' / 'c' 'ç' / 'c', 's'
e) Final de palavra	voc**ês** ve**z**	's', 'z' 'z', 's'

Como vemos, nos contextos intervocálicos, não podemos definir a regra para a representação do /s/, pois esta é arbitrária, visto que para o

mesmo contexto concorrem mais de duas representações gráficas. O contexto no qual o ‘x’ ocupa posição de coda, dentro da palavra, apresenta um percentual muito reduzido de erros, talvez, isso se deva à baixa frequência desse tipo de grafia na língua, tendo como razão o fato de os alunos utilizarem desde muito cedo o ‘s’ nessa posição. As pesquisas também apontam um número reduzido de erros no que diz respeito ao uso do ‘c’, no início de sílaba, início de palavra e no início de sílaba dentro da palavra, assim como do ‘s’, no início de sílaba e depois de consoante.

Dessa maneira, é compreensível que a criança, a partir de seu contato com as formas ortográficas, vai reduzindo a sua gama de opções, a partir do momento em que começa a observar o contexto da palavra e reconhece a regra que proíbe o uso de ‘ss’ e ‘ç’ em início absoluto. Isso foi constatado em pesquisa realizada por Monteiro (1999), com 100 crianças de 1ª a 4ª série, em que a pesquisadora adota um ditado inventado para testar a grafia do /s/.

3. Métodos e materiais

No processo de aquisição da língua escrita um dos procedimentos básicos, é fazer o estudante dominar o sistema ortográfico da língua, para que ele saiba identificar os símbolos gráficos durante a leitura e representá-los na escrita. Com as mudanças no ensino da língua, que passou a ter o texto como eixo, sobretudo depois da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltando-se, assim, para os aspectos enunciativos, chegou-se ao entendimento de que o texto é mais do que um conglomerado de palavras escritas corretamente. Por isso, o aluno precisa ter conhecimento das diferentes possibilidades de usos e adequações linguísticas, seja em contextos formais ou informais, para aplicá-las de forma sistemática em situações de uso e aprendizagem.

Para tanto, este estudo será desenvolvido em duas etapas:

- 1ª Etapa: Considerações sobre o papel do livro didático na escola e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e considerações sobre a relevância do estudo da aquisição da norma no quadro atual do ensino de Língua Portuguesa.
- 2ª Etapa: Mapeamento dos parâmetros de ensino do sistema ortográfico, enfocando as representações múltiplas do fonema /s/, nos livros didáticos selecionados e posterior análise destes.

O livro didático selecionado para análise e recolha de dados será a coleção de livro didáticos Português Linguagens – 5º ao 9º ano, de Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para o Ensino Fundamental. Os equipamentos utilizados serão computador e uma impressora.

4. Resultados e discussão

Esperamos que, finalizado este trabalho investigativo, referente a uma coleção de livros didáticos, a pesquisa mostre os resultados a seguir:

- Os livros didáticos analisados apresentam um ensino ortográfico pautado no desenvolvimento progressivo e gradual do estudante no que tange às múltiplas representações gráficas do fonema /s/ na língua escrita;
- Os parâmetros de ensino de ortografia nos livros didáticos apresentam uma preocupação maior com o aprendizado do sistema alfabético e dá maior atenção às práticas de leitura de textos variados que tem objetivo de fazer com que o aprendiz perceba as regularidades e irregularidades nas múltiplas representações do fonema /s/;
- O eixo de ensino organizado em Unidades sobre essa temática é gradual e sistemático.

5. Considerações finais

Observamos que ao longo da história predominou uma constante preocupação com eliminação do chamado erro ortográfico, erro esse cuja eliminação é tida como certa, quando o aprendiz realiza atividades mecanicistas. Mas já ficou provado, através de pesquisas que escrever não se trata apenas de grafar corretamente as palavras, por isso a importância de um ensino ortográfico pautado na reflexão do uso do sistema, principalmente, se essa dificuldade recai na aquisição de um grafema que tem múltiplas representações sonoras como é o fonema /s/. Por essa razão, é importante uma reflexão mais cuidada no tocante à linguagem escrita, pois a sociedade prescinde desse conhecimento e os alunos, também, considerando que saber utilizar as grafias do sistema ortográfico brasileiro, é de extrema necessidade, dada a contribuição que pode resultar para o ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, com o foco na aquisição do grafema que mais possui especificidades e que mais desafia os aprendizes, é esperado que este estudo contribua para incentivar a reflexão dos usos do grafema “s”, para um aprendizado mais eficaz e utilitário aos aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 05 maio 2022.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. *Português Linguagens* (6º ao 9ºano). 7. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra-ssono-pessado-asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A.G. de (Org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, A. G. de. *O aprendizado da Ortografia*. São Paulo: Autêntica, 1998.

_____. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever*: A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIÁLOGOS ENTRE BERMAN E MACUNAÍMA

Cesar Christian Ferreira dos Santos (UFRGS)
cesarchristian2@gmail.com

RESUMO

O modernismo brasileiro bebeu nas fontes das vanguardas europeias, como boa parte dos movimentos modernistas mundo afora. E são justamente essas aproximações entre o modernismo analisado por Berman e o modernismo brasileiro que este trabalho analisará. Tal análise será feita por meio da obra mor de Mário de Andrade, "Macunaíma, o herói sem nenhum caráter". A escolha da obra ocorreu porque a mesma é considerada ícone da prosa moderna, conseguindo em suas linhas compilar o espírito antropofágico da primeira fase do modernismo brasileiro.

Palavras-chave:
Berman. Modernismo brasileiro. Macunaíma.

ABSTRACT

The Brazilian modernism has been influenced by the European vanguards, just like so many modernist movements around the world. And it is precisely about these similarities between the modernism analyzed by Berman and the Brazilian modernism, tha this work will analyze. Such analysis will be carried through Mário de Andrade's masterpiece, "Macunaíma, o herói sem caráter". The choice for this specific work was made because it is considered a kind of icon in modern Brazilian prose, which along its lines resumes the anthropophagic spirit of Brazilian modernism.

Keywords:
Berman. Brazilian modernism. Macunaíma.

1. Introdução

A partir da leitura de "Tudo que sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade", onde o autor, Marshall Berman, faz diversas considerações interessantes entre marxismo, modernismo e modernidade, pretendemos neste trabalho analisar como a obra "Macunaíma", de Mário de Andrade, dialoga com o texto de Berman. Vamos tentar, na verdade, fazer algumas reflexões teórico-críticas a partir de "Macunaíma" com alguns pontos que Berman levanta em sua referida obra, onde aborda questões interessantes sobre o homem moderno imerso na sociedade burguesa, que serão exploradas neste trabalho, a saber, "O Fausto de Goethe" (cap. I), "Tudo o que é sólido desmancha no ar" (cap. II) e "Na floresta dos símbolos" (cap. V).

"Macunaíma, o herói sem nenhum caráter" (1928), de Mário de Andrade, pode ser considerado um dos grandes ícones do movimento modernista brasileiro. Sobretudo pela sua capacidade de representar esteticamente a proposta do referido movimento literário, que visava a uma ruptura com a estética parnasiana (e também com as anteriores). A narrativa de Macunaíma mostra exatamente como se construiu essa quebra de perspectiva.

Para entender tal processo, precisamos analisar, mesmo que rapidamente, o herói romântico idealizado, construído a partir do romantismo brasileiro, mais especificamente em sua primeira fase. Este herói cheio de virtudes cavaleirescas representaria, em tese, o que seria a própria identidade nacional, tal era, segundo estudiosos como Bosi (2006), a intenção do romantismo brasileiro em sua primeira fase aos construir personagens idealizados. O modernismo, apesar de sua proposta de ruptura, também intentava essa mesma construção identitária, porém não de maneira idealizada, mas sim, como no caso de Macunaíma, de forma caricata, com pitadas de humor e sarcasmo. Sobre a importância tanto do romantismo como no modernismo na construção da identidade nacional, Durão (2016) faz a seguinte citação:

> Como veremos adiante, a crítica literária teve um papel importante no processo de instituição, no século XVIII, da cultura como a conhecemos hoje. No Brasil do século XIX e da primeira metade do século XX, ela foi fundamental para o projeto de construção da identidade nacional. Por meio da crítica, manifestações literárias tão díspares quanto o indianismo e a Semana da Arte Moderna passaram a contribuir para a representação daquilo que seria, para o bem ou para o mal, a essência da nação. (DURÃO, 2016, p. 11-12)

Sobre as tentativas de representações identitárias de ambos os movimentos citados, pisamos aqui em pantanoso terreno, frisando que as representações, sejam elas da realidade ou mesmo de uma determinada identidade, na literatura, constituem-se sempre em tentativas. Para que possamos perceber essa quebra da estética anterior ao modernismo, vamos pegar como exemplo um herói romântico, a saber, Cirino, par amoroso de Inocência, a heroína da obra homônima de Visconde de Taunay. A obra em questão foi publicada em 1872 e é considerada uma obra romântica, sendo assim, seu herói traz em seu caráter virtudes relacionadas ao medievo[14], época essa que sofria forte influência da religiosidade cris-

[14] O Romantismo é um movimento literário que possui clara relação com o medievo, pois os escritores românticos tentavam resgatar um suposto modo de vida heroico dos cavaleiros medievais em suas personagens, como podemos ver em uma das obras ícones do romantismo português, "O Monge de Cister", de Alexandre Herculano. No

tã. Sendo assim, os heróis românticos tinham, ou melhor dizendo, tentavam evidenciar as virtudes cristãs. Vejamos, nesse sentido, a seguinte citação de Inocência:

> Foi seu rosto abandonando a expressão de rancor; a respiração tornou-se mais difícil. – Não, murmurou com pausa e gravidade, não quero morrer... assim. Devo sair desta vida... como cristão... Hei de saber perdoar... E reunindo as forças, acrescentou com unção e energia: Manecão... eu te perdoo... por Cristo... que morreu na cruz, para nos salvar... eu te perdoo... Nosso Senhor tenha pena de ti... Eu te perdoo, ouviste? (TAUNAY, 1999, p. 144)

Cirino, enfim, ao perdoar Manecão, o homem que o ferira mortalmente, demonstra as virtudes como as do próprio Cristo, que perdoou seus algozes enquanto estava pregado na cruz. Podemos perceber essas virtudes cristãs em vários outras personagens românticas.

Macunaíma faz essa quebra quase abrupta na construção estética e ética de seu herói em relação aos heróis românticos, como o citado no exemplo. O herói de Mário de Andrade já nasce com preguiça, só começa a falar aos seis anos de idade, consegue envolver/ser os três tipos humanos básicos na formação do Brasil, pois ele nasce filho de uma índia em uma tribo do Amazonas, porém é "negro retinto" e em alguns momentos vira príncipe europeu para "brincar" com sua cunhada, e, enfim, fica branco quando inicia sua saga em busca do umuiraquitã perdido. É ponto pacífico a questão de a personagem Macunaíma tentar uma representação caricata da identidade nacional, porém esse não é o principal aspecto que este trabalho abordará.

Embora, como dissemos, Macunaíma faz essa quebra quase abrupta, pois ele mesmo guarda alguns elementos da tradição e com eles dialoga, como sua religiosidade, pois ele participa dos rituais religiosos da tribo e mesmo toda a sua jornada foi por causa de um objeto em tese religioso ou no mínimo ritualístico, o muiraquitã.

Outra característica que Macunaíma traz e faz com que a quebra com a tradição não seja tão abruta é a questão dele ser um filho do universo, ele não tem um pai biológico, ele simplesmente nasce e isso liga-se diretamente à questão da paternidade duvidosa do próprio Cristo[15], que

---

romantismo brasileiro essa tentativa de resgate das virtudes cavaleirescas medievais também aparece em Visconde de Taunay e em José de Alencar.

[15] O Cristo também, segundo a tradição bíblica, não tem um pai biológico, sendo Ele considerado o filho do próprio Deus. Algo que faria dele um semideus em comparação com diversos personagens da mitologia grega. Essa questão da paternidade duvidosa

também é um filho do universo, onde se considerarmos a Bíblia como um grande arquétipo ocidental que transfere seus modelos a diversas obras artísticas e literárias teremos algo semelhante em relação à paternidade de Macunaíma.

2. Desenvolvimento

O exercício teórico de Berman em sua obra "Tudo o que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade" traz um panorama sobre "o ontem, o hoje e o amanhã da modernidade". E dentro desse panorama são apontadas algumas contradições e convergências que podemos perceber em Macunaíma, obra esta ícone do modernismo, que se iniciou no Brasil a partir de 1922.

A teoria da literatura possui um lado prático ou pedagógico, dentro do qual encontra-se a crítica literária, uma ferramenta que não é simples interpretação de determinada obra. Embora estejam crítica e interpretação intrinsicamente ligadas, talvez a crítica para se realizar enquanto disciplina use a interpretação estabelecendo metáforas e analogias que às vezes estão nas entrelinhas do texto literário. E será exatamente a partir dessas entrelinhas que tentaremos estabelecer conexões entre a teoria de Berman e Macunaíma, e consequentemente com o modernismo brasileiro.

Berman, no primeiro capítulo de sua obra, "Fausto de Goethe: a tragédia do desenvolvimento", aborda como a obra em questão pode ser considerada a primeira obra que retrata, na personalidade de um herói, as dúvidas e os paradoxos do homem moderno. Na verdade, a história do Fausto de Goethe começou a ser construída ainda no século XVI, com base em uma personagem histórica real que supostamente teria um pacto com o diabo. Berman (1986, p. 39) então define a figura de Fausto como "um intelectual não-conformista, um marginal e um caráter suspeito", ora, a questão do caráter suspeito guarda de cara uma semelhança com Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. Tais semelhanças serão analisadas ao longo deste trabalho.

---

vem do arquétipo bíblico, e é muito vista em diversas obras, desde o medievo até as contemporâneas. A saber, o Rei Arthur, que foi inspiração para vários heróis românticos, também tinha uma paternidade duvidosa e não soube quem era seu pai até a maioridade. A mesma situação de filho do Universo ou de paternidade duvidosa podemos ver nos escritos da série de ficção científica Star Wars, onde Anakin Skywalker é também um filho do Universo, gerado pelos midiclorians.

O capítulo segundo da referida obra de Berman carrega o mesmo título desta, porém seu subtítulo é "Marx, Modernismo e Modernização". O autor estabelece então algumas ideias basilares para o entendimento da influência de Marx em todo o pensamento teórico ocidental no século XX, mais especificamente sua influência pouco analisada no modernismo mundo afora. Sendo então o Manifesto do Partido Comunista, para Berman:

> [...] o arquétipo de um século inteiro de manifestos e movimentos modernistas que se sucederiam. O Manifesto expressa algumas das mais profundas percepções da cultura modernista e, ao mesmo tempo, dramatiza algumas de suas mais profundas contradições internas. (BERMAN, 1986, p. 88)

Teoricamente, Marx não seria reconhecido pela literatura como um dos influenciadores dos movimentos modernistas, ficando nesse papel as vanguardas europeias. Porém, Berman vem contrapor esse argumento de diversos outros estudiosos, pois para ele o próprio título de sua obra, que traça um panorama geral sobre o modernismo, "Tudo o que é sólido desmancha no ar", foi retirado do Manifesto do Partido Comunista:

> Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens. (MARX, 1848 *apud* BERMAN, 1986, p. 87)

Podemos perceber então na citação o próprio espírito de ruptura presente, primeiramente nas vanguardas europeias, e, posteriormente nos movimentos modernistas. E sendo assim, no modernismo brasileiro não foi diferente, e o que era sólido, como a imagem do brasileiro formada a partir do romantismo, onde o índio era um herói com virtudes cavaleirescas, a índia seria uma donzela (tal como Iracema, a virgem dos lábios de mel) e o gaúcho um espartano guardador das fronteiras[16], virou uma caricatura modernista em Macunaíma, com traços vanguardistas de surrealismo em suas linhas, pois o herói sem nenhum caráter relaciona-se com divindades e transportava-se, à velocidade da leitura de um parágrafo, de uma região geográfica para outra no Brasil, conforme

[16] Em José de Alencar, temos esses elementos indígenas retratados heroica e românticamente, além da tentativa de Alencar de mostrar o gaúcho também como um brasileiro, mais guerreiro e que guarda as fronteiras ao Sul do Império. Vale lembrar que a figura do negro ficou alijada dessa construção da identidade nacional romântica e aqui voltamos a lembrar que essas construções são tentativas que estão submetidas ao espírito da época e às limitações humanas de seus autores.

> Macunaíma [...] saiu pra dar uma voltinha. Atravessou o reino encantado da Pedra Bonita em Pernambuco e quando estava chegando na cidade de Santarém topou com uma viada parida. (ANDRADE, 2017, p. 14)

E é justamente esse espírito de instabilidade do modernismo que encontramos em Macunaíma e que é reforçado por Berman:

> A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar". (BERMAN, 1986, p. 15)

Como podemos perceber, temos a oportunidade de analisar como Macunaíma dialoga com Berman, pois todas essas questões estão na obra de Mário de Andrade, onde não há fronteiras geográficas definidas, como percebemos nas linhas da narrativa, desde o nascimento até as andanças de Macunaíma pelas cidades grandes, onde o próprio é uma mistura de raças, não tem uma classe social, pois pertence a uma tribo com relações sociais primitivas.

A questão da religião também é um aspecto interessante a ser analisado em "Macunaíma", pois também existe essa ausência de fronteiras religiosas em suas linhas, onde circulam no mesmo ambiente santos católicos e divindades indígenas e africanas. Todas essas ausências de fronteiras e paradoxos presentes na obra de Mario de Andrade são aspectos que fazem o modernismo brasileiro estar dentro da tentativa de definição que Berman faz do que é ser moderno, ou seja, "Macunaíma" consegue apreender o espírito do modernismo em sua narrativa.

Os símbolos urbanos da modernidade também são outro ponto de aproximação entre "Macunaíma" e o ensaio teórico de Berman sobre a modernidade. O capítulo V da obra bermaniana, "Na floresta dos símbolos: algumas notas sobre o modernismo em Nova Iorque", mostra as vertiginosas mudanças ocorridas na cidade. O herói sem nenhum caráter se perturba e se maravilha com a cidade moderna, assim como Berman também se perturba e se maravilha com as mudanças aceleradas vistas por ele mesmo no Bronx, bairro de Nova Iorque onde cresceu.

2.1. A tragédia do desenvolvimento e Macunaíma

O Fausto de Goethe provém de contos populares que foram feitos inspirados em uma personagem histórica real, o doutor Fausto, nascido no fim do século XV. Tal personagem era considerado por muitos de sua época um charlatão, porém talvez fosse ele apenas um intelectual que pensava diferente dos seus contemporâneos. Graças à sua intelectualidade, esse doutor Fausto ganhou fama e dinheiro e por isso histórias sobre um suposto pacto com o demônio eram contadas sobre ele.

Essa personagem tornou-se tão célebre que sobre ele foram escritos um livro de autoria anônima e diversas obras de teatro mambembe apresentadas por toda Alemanha. Ganhou ainda a referida personagem duas obras inspiradas nela, segundo Berman (1986, p.39): "Faustbuch" de Johann Spiess (1587), e a "História Trágica do Doutor Fausto", de Christopher Marlowe (1588). Estas, que se tornaram popular e, se eram contadas e recontadas, serviram de matéria prima para que Goethe escrevesse o seu Fausto. Tal obra tornou-se parte do cânone ocidental, porém para Bloom uma obra de conteúdo tão profundo não é explorada adequadamente por nós, conforme anota a seguinte citação:

> De todos os mais fortes poetas ocidentais, Goethe parece ser o hoje o que está menos ao alcance de nossa sensibilidade [...] sua sabedoria permanece, mas parece-nos vir de outro sistema solar que não o nosso. (BLOOM, 1994, p. 199)

Berman, porém, parte da análise desta obra para escrever o capítulo primeiro de sua obra, intitulada "O Fausto de Goethe: a tragédia do desenvolvimento", onde para ele o referido herói consegue captar sua heroicidade quando ele liberta todas as suas energias reprimidas, não nele mesmo, mas em todo o seu entorno, nas pessoas à sua volta e na sociedade à que pertence como um todo. Aqui podemos traçar o primeiro paralelo com o herói sem nenhum caráter de Mário de Andrade. Macunaíma reprimia suas energias a partir da sua preguiça constante, sendo que esta represava todas as suas qualidades de herói. Sendo necessária as perdas da sua amada, a deusa Ci, e, do Umuiraquitã.

Fausto pode ser tratado na obra como sendo a própria humanidade, dando seus primeiros passos nos (des)caminhos da modernidade. Os problemas de Fausto não são apenas seus: eles dramatizam tensões mais amplas, que agitaram todas as sociedades europeias nos anos que antecedem a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. A divisão social do trabalho na Europa moderna, da Renascença e da Reforma ao tempo do próprio Goethe, produziu uma vasta classe de produtores de cultura e i-

deias, relativamente independentes. Esses especialistas em artes e ciências, leis e filosofia produziram, ao longo de três séculos, uma brilhante e dinâmica cultura moderna, conforme Berman (1986, p. 43) aponta.

Macunaíma, por sua vez, faz o mesmo, carrega em si a tentativa de reunir diversas características do povo brasileiro e os problemas e as virtudes deste como coletividade. Macunaíma e o Fausto de Goethe usufruem e desejam coisas universalmente desejadas, como sexo, dinheiro e poder, porém não o parecem querer pelo que elas são simplesmente, mas enfim, para experimentarem todas as sensações humanas. Isso é evidente quando Macunaíma está na cidade e já havia gastado todos os seus recursos e, na carta para as icamiabas, pede a estas mais recursos para continuar vivendo suas experiências que se impunham em meio à busca pelo umuiraquitã, conforme assinala a seguinte citação:

> Porque, súbditas dilectas, é incontestável que Nós, Imperator vosso, nos achamos em precária condição. O tesouro que d'aí trouxemos, foi-nos de mister convertê-lo na moeda corrente do país; e tal conversão muito nos há dificultado o mantenimento, devido às oscilações do Câmbio e à baixa do cacau. Sabereis mais que as donas de cá não se derribam a pauladas, nem brincam por brincar, gratuitamente, senão que a chuvas do vil metal, repuxos brasonados de champagne, e uns monstros comestíveis, a que, vulgarmente, dão o nome de lagosta. (ANDRADE, 2017, p. 58)

Pela citação, podemos perceber que Macunaíma possui poder, pois é intitulado como herói e imperador das icamiabas (claro que se trata de uma representação caricata), então ele usufrui de sexo, dinheiro e poder, mas parece não ficar deslumbrado com sua situação e um constante tédio poder ser percebido na personagem, somente saindo desse estado de torpor e vencendo sua natural preguiça quando se lembra de sua missão. A mesma situação de tédio pode ser também percebida em Fausto, na seguinte citação:

> O que esse Fausto deseja para si mesmo é um processo dinâmico que incluiria toda sorte de experiências humanas, alegria e desgraça juntas, assimilando-as todas ao seu interminável crescimento interior; até mesmo a destruição do próprio eu seria parte integrante do seu desenvolvimento. (BERMAN, 1986, p. 40)

A experiência sobrenatural e metafísica é uma constante nas duas obras, sendo a mais expressiva e a que mais aproxima uma da outra é o contato com o diabo. O diabo em "Fausto" chama-se Mefistófeles e, em "Macunaíma", traz o nome de uma entidade afro-brasileira, Exu. É claro que existem aproximações e diferenças entre o diabo de cada obra, o primeiro é o clássico diabo advindo dos arquétipos bíblicos e o segundo tem algo desses arquétipos sim, porém já com o espírito do modernismo

brasileiro, a antropofagia, cuja ideia central seria a de converter, ou ainda, misturar elementos externos, europeus, por exemplo, com elementos indígenas e africanos, vindo assim a formar uma manifestação cultural essencialmente brasileira.

> Mefistófeles em sua fala traduz a essência do pensamento modernista com seus paradoxos, "Eu sou o espírito que tudo nega! E assim é, pois tudo o que existe merece perecer miseravelmente". (GOTHE *apud* BERMAN, 1986, p. 47)

A citação acima é muito significante, pois o modernismo brasileiro tenta negar, ou talvez fagocitar, o elemento cultural europeu, o elemento cultural do colonizador, formando uma cultura teoricamente nova, porém. de acordo com o próprio espírito do modernismo será também destruída, pois "tudo o que é sólido se desmancha no ar", ainda mais em tempo de pós-modernidade.

2.2. Tudo o que é sólido desmancha no ar e Macunaíma

2.2.1. Macunaíma como portador do Halo perdido pelo burguês

Segundo o Manisfesto do Partido Comunista, a burguesia retirou o halo de santidade que havia supostamente nas relações de trabalho medievais, onde o rei sob inspiração divina deveria guiar e proteger o povo de Deus ao seu destino. Para tal, organizou-se, na ocasião, a chamada sociedade tripartida[17].

Com as relações de trabalho burguesas essa teórica sacralidade das relações medievais perdeu-se e foi convertida, ou ainda, pervertida e transformada simplesmente em trocas monetárias, conforme mostra Marx (2005, p. 42): "Em uma palavra, em lugar das explorações dissimuladas por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despudora e brutal". Notemos aqui que Marx não faz necessariamente uma crítica à burguesia, ele faz apenas uma constatação histórica e social, e, na mesma página do Manifesto até mesmo reconhece o caráter revolucionário protagonizado pela burguesia ao retirar a sacralidade das relações de trabalho e estabelecê-las como elas realmente o são: uma relação entre exploradores e explorados. A partir daquela constatação de Marx, Berman fala sobre a perda do Halo na seguinte citação:

[17] Na sociedade medieval tripartida, essa tripartição era sagrada e nela uns oravam (oratores), uns lutavam (bellatores) e outros trabalhavam (laboratores).

> A intenção de Marx, ao arrancar os halos de suas cabeças, é mostrar que ninguém na sociedade burguesa pode ser tão puro, tão seguro ou tão livre. As teias e ambigüidades do mercado são de tal ordem que a todos capturam e emaranham. Os intelectuais precisam reconhecer a intensidade de sua dependência – também espiritual, não só econômica – em relação à sociedade burguesa que desprezam. Nunca será possível sobrepujar essas contradições se não as enfrentarmos direta e abertamente. Eis o que quer dizer despir os halos. (BERMAN, 1986, p. 115)

Macunaíma, no entanto, é um herói que não sofreu essa perda do halo, apresentando o mesmo uma inocência primitiva durante as primeiras partes do livro, sendo ele mesmo um misto de adulto e criança, não inserido em um ambiente regido pelas normas da sociedade capitalista, perdedora do halo, ou mesmo, na estética anterior romântica, que tentava um escapismo para o medievo. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, também é portador da já citada inocência primitiva, sendo que essa própria ausência do caráter pode ser vista, não necessariamente, como uma maldade ou defeito, ainda que ele seja desprovido de valores morais relevantes para a sua vivência tribal. E a criança grande apresentada pela narrativa vai lentamente crescendo no sentido de ir assumindo seu papel de herói. Sobre o que foi dito podemos analisar o seguinte trecho da obra:

> Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos, e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacororô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo. (ANDRADE, 2017, p. 6)

Podemos perceber, ainda por ocasião da apresentação da personagem, que o herói, apesar de desprezar algumas convenções sociais, seguia com convicção outras, como as da citação, onde ele tem reverência pelos mais velhos e aos cultos religiosos da tribo. Não podemos perder de vista que o modernismo trazia uma nova configuração da construção da identidade nacional, e para tal utilizando-se do caricato Macunaíma, que, tal qual o próprio país, era uma criança grande que ainda não tinha consciência sobre seu papel ou sua importância, no caso de Macunaíma para sua tribo e no caso do Brasil para o mundo.

Mário de Andrade constrói esse personagem sabedor de que ele mesmo é perdedor de seu halo, pois uma das principais críticas de Berman na obra em questão é a situação dos intelectuais rebaixados à situação de proletariado, porém a serviço da classe dominante.

O caso dos intelectuais brasileiros da primeira fase do modernismo é particularmente interessante, pois eles mesmos são oriundos da

classe dominante, eram de famílias de fazendeiros do café[18], nos casos de Mário de Andrade e Tarsila do Amaral, por exemplo. O próprio modernismo brasileiro cai em paradoxal situação, a partir do momento que tenta romper com uma estética europeia bebendo nas fontes das vanguardas também europeias. Tal paradoxo aparentemente é resolvido somente pela ocasião da publicação do "Manifesto da Antropofagia", por Oswald de Andrade, que a grosso modo propunha misturar elementos culturais estrangeiros com os elementos culturais brasileiros, formando assim uma nova manifestação, que em tese seria nacional. Lembrando aqui que o Manifesto do Partido Comunista é o grande arquétipo dos manifestos posteriores. Porém, a própria proposta do modernismo em romper com a estética anterior pode ser relacionada a uma lógica do capital, pois segundo Berman:

> [...] a moderna burguesia é notavelmente habilidosa em extrair lucro de qualquer pensamento. O que ocorrerá, em vez disso, é que os processos e produtos criativos serão usados e transformados de modo a pasmar e horrorizar seus criadores. Porém, os criadores serão incapazes de opor resistência, pois necessitarão vender sua força de trabalho para continuar vivendo. (BERMAN, 1986, p. 113)

Ou seja, por mais que o modernismo na ocasião tenha conseguido seus objetivos de ruptura estética e, ainda, construir elementos culturais genuinamente brasileiros, mesmo assim estavam submetidos a uma lógica de mercado, um dos pontos que Berman consegue perceber em relação aos movimentos modernistas mundo afora e em relação à própria atividade intelectual:

> Os intelectuais ocupam uma posição peculiar na classe trabalhadora, uma posição que gera privilégios especiais, mas também ironias especiais. Eles são beneficiários da demanda burguesa de inovação permanente, que expande enormemente o mercado para seus produtos e habilidades, muitas vezes estimula sua audácia e imaginação criativas e – se eles forem astutos e bem-sucedidos o suficiente na exploração da necessidade de novas idéias – permite que eles se safem da pobreza crônica em que vive a maior parte dos trabalhadores. (BERMAN, 1986, p. 113)

Sendo assim, o halo de inocência está perdido de um jeito ou de outro, e mesmo os ideais teoricamente superiores estão desprovidos de qualquer inocência, porque esta se desmanchou no ar. Pois mesmo a atividade intelectual, que vai de encontro à alienação e indiferença dos demais trabalhadores assalariados, é sujeita às inseguranças de um mercado

[18] A República Velha caracteriza-se pelo revezamento no poder entre as oligarquias cafeeiras dos estados de Minas Gerais e de São Paulo.

cultural, onde esses intelectuais vendem não só sua força de trabalho, mas também sua visão de mundo e seus sentimentos.

2.2.2. A visão diluidora e sua dialética e o modernismo brasileiro

O modernismo mundo afora teve, inegavelmente, uma proposta de ruptura com o tradicional e com o acadêmico. Em um primeiro momento não foi bem aceito, tanto que na Semana da Arte Moderna de 1922 muitos artistas modernistas foram vaiados. Passado o choque inicial, o modernismo, então, passou a ser a regra, passou a ser o acadêmico e já na segunda geração do modernismo o movimento então apresentava alguns poetas retornando às formas tradicionais da construção poética. Podemos citar aqui como exemplo Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, a primeira célebre pelos seus poemas intimistas e contemplativos e o último célebre por seus sonetos. Grande parte da obra dos citados autores foi produzida durante o chamado período entre guerras.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial temos um reordenamento na política mundial: vamos entrar no chamado período da Guerra Fria, onde as duas superpotências da época disputavam a hegemonia no tabuleiro geopolítico. Tal configuração, é claro, influenciou a produção artística e as relações sociais como um todo, pois várias certezas foram abaladas e outras não se concretizaram. Uma dessas certezas que foi prevista por Marx, mas que não aconteceu foi a tomada do poder pelo proletariado a partir dos grandes centros urbanos, que como Berman (1986, p. 88) é "O ponto básico que fez a fama do Manifesto é o desenvolvimento da moderna burguesia e do proletariado e a luta entre ambos". Tal luta aconteceu em países que tinham suas economias baseadas essencialmente na agricultura e não nos grandes centros urbanos.

Vale aqui abrir um parêntese: podemos dizer que que essa luta não aconteceu nos grandes centros urbanos, em parte, por causa do próprio marxismo. Marx teoriza suas ideias ao fim do século XIX, dando oportunidade às massas de trabalhadores, ou seja, ao proletariado, de adquirir consciência de classe. Dentro deste contexto, houve uma organização do proletariado em sindicatos, que pressionavam o grande capital, representado e dominado pela burguesia, que fora obrigada a ceder uma parcela de seus lucros para que esse proletariado, agora organizado e ciente de sua força política, fosse atendido em suas demandas. Ora, ao ser atendido em suas demandas econômicas e trabalhistas, o proletariado dos grandes centros urbanos perdeu seu ímpeto revolucionário e passou então

a viver como uma pequena burguesia, adequando-se ao modo de vida da classe dominante. Sendo agora o consumo desmedido o principal objetivo também do proletariado, agora como essa pequena burguesia.

2.3. A floresta dos símbolos e Macunaíma

2.3.1. Macunaíma na cidade e a floresta dos símbolos

Mário de Andrade constrói nas linhas de Macunaíma diversas cenas que dialogam com o texto de Berman, sendo que a ida de Macunaíma e de seus irmãos à cidade é uma delas. O capítulo IX, "Carta pras icamiabas", é bastante significativo nesta questão do diálogo entre a obra teórica de Berman e o texto de Andrade, pois ainda na década de 20, quando foi escrita, ela já nos traz um panorama da modernidade já enraizada nas grandes cidades brasileiras, conforme podemos verificar na seguinte citação:

> A inteligência do herói estava muito perturbada. Acordou com os berros da bicharia lá em baixo nas ruas, disparando entre as malocas temíveis. E aquele diacho de sagui-açu que o carregara pro alto do tapiri tamanho em que dormira... Que mundo de bichos! que despropósito de papões roncando, mauaris juruparis sacis e boitatás nos atalhos nas socavas nas cordas dos morros furados por grotões donde gentama saía muito branquinha branquíssima, de certo a filharada da mandioca!

Embora Macunaíma seja um herói muito significativo e simbólico para o modernismo brasileiro, ele estranha a própria modernidade da qual é símbolo e os barulhos da cidade são, para o herói sem nenhum caráter, bichos de uma floresta estranha. Temos então outro diálogo com Berman, que no capítulo V, "Na floresta dos símbolos: algumas notas sobre o modernismo em Nova Iorque", define símbolos urbanos que dialogam com Macunaíma.

A rapidez como a vida passa pela via CrossBronx e a rapidez com que os edifícios eram demolidos e eram construídos outros. Há presença incessante de guindastes e máquinas com símbolos de destruição e renovação em Macunaíma, quando este vai para a cidade e constata também que as máquinas dominam tudo, é a modernidade. A seguinte citação nos ajuda a ilustrar a ideia desenvolvida:

> De-manhãzinha ensinaram que todos aqueles piados berros cuquiadas sopros roncos esturros não eram nada disso não, eram mas cláxons campainhas apitos buzinas e tudo era máquina. As onças-pardas não eram onças

> pardas, se chamavam fordes hupmobileschevrolésdodgesmármons e eram máquinas. Os tamanduás os boitatás as inajás de curuatás de fumo, em vez eram caminhões bondes autobondes anúncios-luminosos relógios faróis rádios motocicletas telefones gorjetas postes chaminés... Eram máquinas e tudo na cidade era só máquina! (ANDRADE, 2017, p. 30)

Enfim, podemos dizer que a ida de Macunaíma à cidade é muito simbólica, pois o herói sai de seu estado de primitiva inocência para então ter contato com a cidade moderna, sendo esta, na narrativa de Andrade, carregada de alguns dos mesmos símbolos do Bronx de Berman.

3. À guisa de conclusão

Vivemos então em uma sociedade onde tudo muda permanentemente, porque o capitalismo precisa incessantemente se reinventar, e Marx conseguiu perceber isso ainda no século XIX, que a humanidade estava fadada a viver com essa constante destruição e reconstrução. Berman, em alguns trechos de sua obra, tenta traçar um panorama do modernismo começando pelo Fausto de Goethe, passando por Marx e Baudelaire.

Quando Berman se propõe a analisar o Fausto de Goethe, na verdade ele analisa questões humanas que são permanentes em nossa caminhada pela modernidade. Questões como “Qual o sentido da vida?” estão presentes na análise de Fausto, assim como estão presentes em Macunaíma, sendo que ambas as personagens representam coletividades e têm questionamentos semelhantes, quiçá universais. Fausto questiona o sentido da vida, e Macunaíma claramente não via sentido em sua vida até ter que entregar-se à busca ao umuiraquitã, que seria a razão de sua vida até aquele momento. Podemos perceber no herói sem nenhum caráter o constante esforço para vencer suas imperfeições, tais como a preguiça e a lascívia, que o fizeram querer desistir da busca e ainda por diversas vezes interrompê-la.

Já quando Berman analisa Marx e suas relações com a modernidade de sua época, o autor traz à baila a questão central de seu livro, que foi inspirada no Manifesto do Partido Comunista. “Tudo o que é sólido desmancha no ar”, então podemos perceber essa verdade filosófica representada na literatura modernista brasileira, a qual tem Macunaíma como um dos ícones que representam essa mudança. A começar da quebra da estética na construção do herói moderno, representado por Macunaíma e seus irmãos. Depois, temos em Macunaíma uma narrativa surreal, sem fronteiras raciais, geográficas e religiosas, onde tudo muda com rapidez

vertiginosa, como o amor que o herói de Andrade viveu com Ci, a deusa das águas, que começou e acabou em pouquíssimo tempo. Assim como a busca pelo umuiraquitã não é linear e nem lógica, pois se trata de uma tentativa de representação de uma realidade moderna, onde elementos culturais ancestrais e muitas vezes primitivos misturam-se com o novo.

Por último, mas não menos importante, este trabalho analisou a "floresta de signos" urbana que Berman apresenta em seu último capítulo. A rapidez com que se destrói e se constrói ou ainda a rapidez que lugares antes prósperos entram em decadência: tudo isso fruto do estilo de vida moderno, que assim como o grande capital burguês precisa se reinventar constantemente. Tal floresta simbólica também está presente em Macunaíma, que sai de sua tribo e acha que os barulhos urbanos de automóveis, buzinas, sirenes e pessoas são os barulhos de uma floresta. Sim, a mesma floresta de signos citada por Berman, a floresta urbana, onde tudo muda rapidamente.

Mário de Andrade, que foi criado no interior, filhos de pais fazendeiros, talvez como Macunaíma, também se assustasse com o desenvolvimento acelerado da São Paulo de sua época, exatamente como Berman nos relata as mudanças no Bronx, seu bairro de nascimento e de adolescência.

Assim, podemos perceber que existem similaridades entre o modernismo analisado por Berman e o modernismo brasileiro, e que apesar das distâncias geográficas e culturais os movimentos modernistas dialogam em suas diferenças e semelhanças, a ponto de encontrarmos Macunaíma em diversas teorias sobre a modernidade propostas por Berman em "Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*: A aventura da modernidade. 1ª reimpressão. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1986.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 1994.

BOSI. Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DURÃO. Fabio. *O que é crítica literária?*. São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016.

TAUNAY, Visconde de. *Inocência*. 43. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DIDÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A IMPORTÂNCIA DE JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uilian Mendes da Costa (UEMS)
willian.m.wmc@gmail.com
Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)
elza@uems.br

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre jogos educativos como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, auxiliando o planejamento como função essencial na prática docente, no sentido de elucidar a eficácia dos jogos no ambiente escolar e o uso da tecnologia. O artigo toma por base a pesquisa documental e as práticas teóricas de autores como Allué (1999), Araújo (2008), Bakhtin (2013), Hoffmann (2012), Kishimoto (2011), Le Breton (2005), Luckesi (1992), Macedo (2000) Moura (2008), Parreira Júnior (2010), Pietruchinski et al. (2001), Ramos (2008), Rocha (2007), Tarouco (2007) e Zabala (1998), os quais explanam sobre o processo de ensino e aprendizagem, a didática, o planejamento, os jogos educativos, o uso da tecnologia no ambiente escolar e a importância da aprendizagem da língua inglesa para formação do discente.

Palavras-chave:
Planejamento. Ensino–aprendizagem. Jogos educativos.

ABSTRACT

The present work discusses educational games as a didactic resource in the process of teaching and learning English, helping planning as an essential function in teaching practice, in order to elucidate the effectiveness of games in the school environment and the use of technology. The article is based on documental research and the theoretical practices of authors such as Allué (1999), Araújo (2008), Bakhtin (2013), Hoffmann (2012), Kishimoto (2011), Le Breton (2005), Luckesi (1992), Macedo (2000), Moura (2008), Parreira Júnior (2010), Pietruchinski et al. (2001), Ramos (2008), Rocha (2007), Tarouco (2007) and Zabala (1998), which explain the teaching and learning process, didactics, planning, educational games, the use of technology in the school environment and the importance of learning the English language for student training.

Keywords:
Planning. Teaching-learning. Educational games.

1. Introdução

O ensino da língua inglesa está envolto de dificuldades que se apresentam de diferentes formas: falta de material adequado ao nível de

conhecimento e de aprendizagem do educando, situações reais de comunicação em inglês, dificuldades de aprender outra língua e, principalmente, falta de motivação dos alunos.

Neste contexto, uma didática de ensino eficaz é fundamental para manter os alunos motivados, diminuir o impacto de material didático avançado ao nível de conhecimento dos alunos, sendo que os jogos educativos são recursos didáticos fundamentais que possibilitam o entretenimento e a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, uma vez que a diversão e o prazer podem ser associados ao conteúdo ensinado em sala de aula.

As práticas em sala de aula não precisam ser baseadas em um ambiente dotado de regras, normas que obrigam os alunos a ficarem sentados, sem poder expressar qualquer dúvida que venham a ter, visto que é fundamental que se considerem os estudantes sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, a didática de ensino deve ir ao encontro das atividades dos educandos, assim, cabe-nos perguntar: quais são as eficácias do ensino da Língua Inglesa por intermédio dos jogos educativos? Será que esses jogos educativos podem auxiliar o docente a deixar as aulas de línguas mais prazerosas e mais condizentes com a realidade do aluno da atualidade?

Como hipótese de trabalho, acreditamos que os jogos educativos são formas de manejar experiências, criar situações para dominar a realidade e experimentá-la de forma interativa, lúdica e dinâmica, em vista disso, a utilização de jogos em ambiente escolar tem como eficácia desenvolver habilidades como coordenação, motivação, obediência às regras, responsabilidade, comprometimento com a aprendizagem dos conteúdos, iniciativa pessoal e grupal, senso de justiça e honestidade.

Diante do exposto, o nosso objetivo principal nesse artigo é estudar as eficácias do ensino da língua inglesa por intermédio de jogos educativos, sublinhando o atual ensino da Língua Inglesa, ressaltando os jogos eficazes no processo de ensino e de aprendizagem, para tanto, pontuando a importância do planejamento na prática docente.

A pesquisa foi embasada teoricamente em renomados estudiosos: Allué (1999), Araújo (2008), Bakhtin (2013), Hoffmann (2012), Kishimoto (2011), Le Breton (2005), Luckesi (1992), Macedo (2000) Moura (2008), Parreira Júnior (2010), Pietruchinski et al. (2001), Ramos (2008), Rocha (2007), Tarouco (2007), Zabala (1998), objetivando questões de ensino e aprendizagem, a partir de jogos educativos para elucidar a didá-

tica, o planejamento, o uso das tecnologias e a importância da língua inglesa no mundo atual.

Um trabalho desta natureza se justifica por sua importância social, cultural e acadêmica, uma vez que a linguagem nos constitui como sujeitos sociointeracionais, amplia o conhecimento de mundo e nos molda dentro da sociedade em que vivemos.

Para o desenvolvimento teórico e metodológico foi utilizada a pesquisa qualitativa, a partir de revisão bibliográfica em artigos científicos, monografias e livros, enfatizando o processo de ensino, aprendizagem e sociolinguístico, evidenciando os diversos tipos de jogos e sua importância para o ensino de língua inglesa.

2. O processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa

O ensino da Língua Inglesa apresenta, em grande parte, práticas pedagógicas centradas em conteúdo, dando ênfase a regras descontextualizadas sem associar o uso real da língua ao cotidiano do aprendiz, ensino que tende a ser formal, mecânico, exaustivo excessivamente fonológico, morfológico e sintático, sem práticas de oralidades associadas à compreensão, interpretação, escrita e sem exemplificação de uso no dia a dia em diversas situações comunicacionais como trabalho, igreja, no parque, ou seja, sem a práxis necessária para que o estudante possa aprender em situações reais de interação linguística (TARALLO, 2007, p.12), pois de acordo com Bakhtin (2013)

> [...] a linguagem a ser ensinada deve contemplar as demandas do cotidiano, da existência e da profissionalização, haja vista, vivermos em uma sociedade globalizada em que a comunicação e a informação são compartilhadas continuamente. (BAKHTIN, 2013, p. 23)

e são de suma importância para a compreensão real do aluno.

O processo de ensino e de aprendizagem da língua deve materializar as práticas sociodiscursivas no ambiente escolar e evidenciar as ideologias presentes no meio social, objetivando um espaço de reconstrução e ressignificação do ensino de Língua Inglesa, no sentido de implementar atividades de leitura em diversos gêneros textuais, desenvolver o senso crítico, bem como construir uma aprendizagem significativa, encorajando o aluno a desenvolver gêneros discursivos e saberes intelectuais e socialmente produtivos, além de serem sujeitos aptos dentro e fora da sala de aula, assim gerando seres letrados. Rocha (2007), acerca do desenvolvimento dos gêneros discursivos, ressalta que

> [...] Defendemos que é através dos gêneros discursivos que organizamos nossas atividades sociais/de linguagem e que, consequentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas, o que deve ocorrer, também, no processo educacional. [...] O objetivo central no ensino-aprendizagem de LEC, embasado em gêneros discursivos, é levar o aprendiz a desenvolver capacidades letradas. (ROCHA, 2007, p. 25)

Visto que ser um sujeito letrado, isto é, compreender, ler e falar a língua e cultura inglesa é importante para os alunos inserirem-se no mercado de trabalho, já que os estudantes têm essa necessidade, saber inglês envolve questões políticas, econômicas, culturais, sociais e, inclusive, a possibilidade de ter acesso a outros contextos socioeconômicos, sociolinguísticos, gozar de preceitos acadêmicos, tecnológicos e possibilitar altos salários. Enfatiza Le Breton (2005):

> O inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica. Disso resulta um poder de atração junto a todos aqueles – anglófonos ou não – que buscam ascensão social, a começar pelos altos salários e por aquilo que eles possibilitam. (LE BRETON, 2005, p. 23)

A aprendizagem da língua inglesa aguça a percepção e abre portas para o conhecimento de novas habilidades linguísticas, além de adicionar uma nova cultura, não só para propiciar acesso à informação, mas também para tornar os indivíduos e, consequentemente, o país, mais adeptos às diversas variedades tecnológicas e inseri-los no mercado de trabalho internacional.

3. A importância dos Jogos Educativos

Os jogos na educação propiciam a presença de duas atribuições; a lúdica e a educativa, visto que jogo e educação são dois elementos distintos com características próprias. Sendo assim, é necessário conciliar aspectos dos jogos como as regras, a competitividade, a liberdade, a diversão, com as orientações próprias dos processos de ensino e de aprendizagem de língua. Em relação ao jogo e a aprendizagem, Kishimoto (2011) assevera que

> Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializado as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2011, p. 41)

No entanto, é importante a escolha do tipo de jogo e que esteja relacionado ao conteúdo a ser ensinado em sala de aula, para que haja coerência entre jogo e conteúdo para tornar o processo educativo mais efetivo. Em vista disso, há diversos tipos de jogos populares, de tabuleiros, digitais, dentre outros, e cada jogo tem seu(s) gênero(s): raciocínio, dedução, esportivo, aventura simulação, ação, estratégia etc. Para Allué (1999, p. 15) os jogos são classificados em: jogos de ação, aventura, luta, lógica e raciocínio, jogos de vida artificial, jogos de simulação, jogos de esporte e jogos de dedução. Cada jogo tem sua finalidade, assim, cabe ao docente adequar o jogo à sua estratégia didático-pedagógica. Acrescenta Moura (2008) a respeito dos tipos de jogos:

> De jogos comuns, jogos de regras, jogos de faz-de-conta, passamos a jogar também os jogos eletrônicos. Hoje encontramos os mais variados tipos de jogos, jogos de simulação, RPGs eletrônicos, jogos de raciocínio, jogos de aventura, jogos de xadrez e dama online, jogos de estratégia etc. (MOURA, 2008, p. 2)

A escolha, a orientação do docente e a forma de utilização dos jogos educativos vão definir se eles contribuem ou não com o propósito da aprendizagem, ou se serão necessárias adaptações para que haja consequência pedagógica e para que o processo de ensino, por meio do lúdico, torne-se mais prazeroso ao aluno.

Os jogos eletrônicos têm ganhado espaço entre os jogos educativos pela sua praticidade, além de atrair educandos de todas as idades. Por serem uma opção moderna, que influencia diretamente o desenvolvimento científico, tecnológico, aguça o interesse pelas ciências, a sua utilização pode ser por intermédio de televisão, projetor, computadores ou até mesmo por tablets e smartphones, instrumentos facilitadores no processo do ensino e da aprendizagem, provocando nos educandos construção e reconstrução de suas realidades. Segundo Ramos (2008),

> [...] é papel do professor se aproximar e conhecer o mundo dos jogos eletrônicos, pois ele faz parte do cotidiano de muitos alunos, adolescentes e jovens. A escola precisa se relacionar com o mundo cotidiano do aluno, fazer relações e aproveitar potenciais dados por esses meios. (RAMOS 2008, p. 13)

Por conseguinte, é de fundamental importância que o docente se disponha a conhecer os diversos tipos de jogos, analisá-los e adequá-los aos diversos objetivos didáticos, e explorar esses poderosos recursos capazes de promover a aprendizagem de forma espontânea e lúdica.

4. *As contribuições dos jogos educativos nos processos de ensino–aprendizagem e avaliação da aprendizagem*

Os jogos educativos desenvolvem e enriquecem a personalidade dos alunos, estimulam a criatividade, constroem e reconstroem novas descobertas e simboliza um instrumento pedagógico que leva o docente a condição de condutor do processo de ensino e de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Além disso, acrescenta Parreira Júnior (2010, p. 04) que os jogos educativos, além de possuir objetivos pedagógicos, proporcionam a diversão, o lazer e ainda desenvolvimento do raciocínio e suas habilidades para os novos conhecimentos.

Considerando que hoje os educandos têm acesso à tecnologia desde a infância, a escola precisa estar vinculada e atualizada com essa nova realidade, pois os jogos atraem o interesse do aluno, tornando o conteúdo apresentado, mais interessante, instigante, interativo, desafiador e uma forma de unir diversão com aprendizado, uma oportunidade de aproximar o conteúdo à realidade social dos estudantes e uma ferramenta eficaz para trabalhar de forma interdisciplinar, podendo professores de várias disciplinas estabelecerem integração dos conteúdos ministrados, além de estimularem trabalhos em grupo. Afirma Tarouco (2004):

> Jogar faz parte das atividades humanas desde os tempos mais remotos, na infância e também em outros momentos. E podem ser recursos instrucionais eficientes, "pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador". (TAROUCO, 2004, p. 02)

Portanto, os jogos educativos auxiliam os educandos nas resoluções de problemas, fortalecem os grupos quando apresentam dificuldades em responder questões, mobilizam os estudantes a se ajudarem e a construírem conhecimentos, fortalecendo os laços afetivos, a formação de caráter, o autocontrole sobre suas ações e favorecendo o aprendizado a partir do erro. Expõe Macedo (2000, p. 10) que o jogo favorece o aprendizado a partir do erro e estimula a exploração e a solução de problemas, uma vez que o aluno não se constrange quando erra.

Além disto, os jogos são ferramentas que podem ser utilizados numa perspectiva avaliativa, uma vez que avaliar a aprendizagem transcende, vai além de classificar e mensurar, exige do docente uma prática pedagógica diária, tendo como objetivo melhorar nos educandos aspectos que se apresentam insuficientes, considerando em todas as aulas o desempenho e o crescimento que objetivarem durante os jogos educativos,

e ainda realizando avaliação formativa no decorrer de todo o processo de aprendizagem. Acerca da avaliação Hoffmann (2012) salienta que,

> A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem de forma vigorosa em todo trabalho da escola. (HOFFMANN, 2012, p. 17)

Avaliar um aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem assegura um clima sem tensões e limitações, garantindo um ambiente propício à aprendizagem, mais qualidade no ensino e um desenvolvimento pedagógico, cognitivo e sociointerativo, portanto, avaliar não é simplesmente um ato técnico, mas sim construir estratégia, analisar os avanços, moldar o conhecimento e sanar as insuficiências. Acrescenta Hoffmann (2012) que,

> [...] avaliar não é somente diagnosticar capacidades, trata-se de acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças como base para planejar ações educativas significativas. Através de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que se vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam. (HOFFMANN, 2012, p. 30)

Neste contexto, no decorrer da aplicação do jogo, o docente avalia o desempenho do aluno, faz as intervenções necessárias, contribui para assimilação dos conteúdos e para a aprendizagem significativa, fortalece o vínculo com os alunos sem deixar de lado o lúdico, a diversão e o espírito de equipe.

5. Planejamento: o papel do docente na prática de jogos educativos

Os jogos educativos são atividades que exigem do docente uma preparação antes da realização, requerem recursos pedagógicos, planejamento e objetivos bem definidos, para que haja uma consonância entre jogo e conteúdo, e uma avaliação prévia das características dos educandos, para escolher um jogo que vai ao encontro de suas necessidades reais, compatível com sua idade que estimule a criatividade e desenvolvimento de capacidade cognitiva, psíquica e motora dos alunos. Para Araújo (2008, p. 60 – grifo nosso): “ela [a aula] é feita de prévias (preparação anterior) e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino”.

Neste viés, planejar é organizara as ações docentes e discentes, ou seja, traçar objetivos. Zabala (1998, p. 20) mostra, nesse sentido, que “os

objetivos são o ponto de partida da prática educativa, por meio deles o professor pode encaminhar o ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos".

Assim sendo, o planejamento norteia a prática pedagógica, pois segundo Luckesi (1992, p. 121) "planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica". Portanto, os jogos educativos sem planejamento, sem traçar objetivos, etapas, metas que acompanhem o progresso dos alunos tornam-se ineficaz e apenas um momento de diversão e tendem a ser cansativos, chatos e a desmotivarem o educando.

Por conseguinte, o planejamento não deve ser negligenciado pelo docente, pois transformar qualquer conteúdo em um formato de jogo não é interessante, bem como o professor tem a tarefa de escolher um jogo que traga benefícios para o aluno, para conseguir equilibrar o lúdico e o ensino significativo, e, o mais importante, tem que haver consonância entre conteúdo e jogo. Pietruchinski *et al*. (2001) corroboram, nesse sentido, que

> Os jogos no processo de ensino e aprendizagem são ferramentas capazes de auxiliar no processo educativo, desde que sejam planejados e trabalhados de uma forma crítica, que possibilite a aprendizagem de uma maneira significativa ao aprendiz. (PIETRUCHINSKI et al., 2001, p. 5)

Os conteúdos são saberes, conhecimentos sistematizados que se convertem em habilidades, práticas sociais, culturais e históricas que precisam ser planejados pedagogicamente para serem aplicados com jogos educativos ou não, porém, sempre visando o ensino e a aprendizagem.

6. Considerações finais

A prática docente demanda reflexões constante sobre o contexto de ensino e de aprendizagem, contexto social, cultura, econômico, recursos pedagógicos, tecnológicos, planejamentos e relações interpessoais, portanto, o ensino não é mecânico ou estático, não é uma simples transmissão de conteúdo na qual o educando é um ser passivo, apenas o receptor. Se trata de uma relação recíproca na qual se destacam o papel do professor e do aluno como sujeitos ativos, participativos do processo de ensino e da aprendizagem e em todas as atividades coletivas.

Nesse sentido, os jogos educativos são uma didática fundamental para resgatar o lúdico no ambiente escolar, expandir o conhecimento e colocar os estudantes em contato com os recursos tecnológicos, aos quais

os estudantes nem sempre têm acesso, por suas condições socioeconômicas, logo, o uso de tecnologias na escola – aplicado nos jogos educativos – é essencial para encurtar essas diferenças e contribuir para a aprendizagem significativa.

Assim, a utilização de jogos educativos pode atender objetivos diferentes, no sentido de contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem e para o prazer, a diversão, desde que estejam em consonância com o planejamento pedagógico e com os conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Ou seja, a eficácia dos jogos educativos está intrínseca e extrinsecamente ligada ao planejamento do professor. Se não houver planejamento das ações, não surtirão efeitos positivos e acabarão sendo mais um momento de diversão ou até mesmo de discórdia entre os participantes, e o docente não terá condições de gerenciar a aprendizagem. Logo, planejar os jogos educativos têm suas especificidades, como a escolha do(s) jogo(s), o que queremos que nossos alunos aprendam, definir os conteúdos, a forma de avaliar, isto é, organizar as ações do docente e dos discentes.

Em vista disso, os jogos educativos têm como mérito oferecer o acesso às novas tecnologias, uma nova dinâmica, inovação, motivação, respeito às regras de uso da língua, o aprendizado a partir do lúdico, do prazer, da diversão, do espírito de equipe, da comunhão, da busca pela informação, da prática de leitura prazerosa, da cooperação, da busca pela justiça, do comprometimento pela aprendizagem dos conteúdos, além da busca pela pesquisa e desenvolvimento do senso crítico.

Desta forma, vários autores-pesquisadores concordam que os jogos educacionais contribuem para a aprendizagem significativa associando o prazer e a diversão ao ensino, e integram a escola às novas tecnologias, que podem contribuir para uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLUÉ, J. M. *O grande livro dos jogos*. Belo Horizonte: Ciranda Cultural, 1999.

ARAUJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Aula*: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo, 2013.

HOFFMANN, J. *Avaliação e Educação Infantil*: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LE BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. [Orgs.]. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, S.A. *O diretor articulador do projeto da escola*. Revista Ideia 15. São Paulo: FDE, 1992.

MACEDO, L. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOURA, J. S. Jogos eletrônicos e professores: primeiras aproximações. In: Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas. *IV, Anais*... Salvador: UFBA, 2008.

PARREIRA JÚNIOR, W. M. Palavra Cruzada e TICs Como Recursos Didáticos no Ensino de Geografia. In: DALBEN, A.I.L.F. *et al*. (Orgs). *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*, XV, 2010. Belo Horizonte-MG. *Anais*... UFMG, 2010 (CD-ROM)

PIETRUCHINSKI, Mônica Hoeldtke *et al*. Os jogos educativos no contexto do SBIE: uma revisão sistemática de Literatura. *Anais do XXII SBIE – XVII WIE*, 2001. Disponível em: http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/SBIE-Trilha3/93164_1.pdf. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

RAMOS, D. *Jogos eletrônicos desejo e juízo moral*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para criança do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.). *O ensino de LE para crianças*: reflexões e contribuições. Londrina, PR: Moriá, 2007, p. 1-34.

TAROUCO, L. M. R. *et al*. Jogos Educacionais. Novas Tecnologias na Educação. *CINTED-UFRGS*, v. 2, n. 1, Mar. 2004. 7 p.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DINO PRETI E OS PRESSUPOSTOS PARA UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA EM TEXTOS LITERÁRIOS

Keila Vasconcelos Menezes (UFS)
keilamenezes95@hotmail.com
Raquel Meister Ko Freitag (UFS)
rkofreitag@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo caracterizar a representação da variação linguística em textos literários. Tomamos como base o trabalho de Preti (1987; 1999; 2004), cujos pressupostos acerca da representação da língua oral em textos escritos constituem base indispensável a estudos que tomam como corpora obras literárias. O autor é pioneiro ao analisar as variantes do Português do Brasil em textos literários de escritos que compreendem de Joaquim Manuel de Macedo, no romantismo, a Alcântara Machado, no modernismo, observando as escolhas estilísticas realizadas pelos escritores e como mobilizaram os recursos linguísticos de modo a representar a língua falada nos diálogos das obras. A caracterização realizada releva a importância da análise sociolinguística em textos literários, contribui e incentiva pesquisas que consideram o texto literário como corpus de estudos sociolinguísticos.

Palavras-chave:
Sociolinguística. Dino Preti. Texto literário.

ABSTRACT

This article aims to characterize the representation of linguistic variation in literary texts. We base ourselves on the work of Preti (1987; 1999; 2004), whose assumptions about the representation of oral language in written texts constitute an indispensable basis for studies that take literary works as corpora. The author is a pioneer in analyzing the variants of Brazilian Portuguese in literary texts from writings that range from Joaquim Manuel de Macedo, in romanticism, to Alcântara Machado, in modernism, observing the stylistic choices made by the authors and how they mobilized linguistic resources, in order to represent the language spoken in the dialogues of the works. The characterization carried out highlights the importance of sociolinguistic analysis in literary texts, and contributes to and encourages research that considers the literary text as a corpus of sociolinguistic studies.

Keywords:
Sociolinguistics. Dino Preti. Literary work.

1. Introdução

Os estudos sociolinguísticos, desde os seus primeiros momentos, têm buscado explorar questões relacionadas aos diferentes modos de falar, bem como entender como algumas variantes (e os grupos sociais que

as utilizam) são prestigiadas e outras estigmatizadas. Entre as variantes estigmatizadas, enquadram-se aquelas associadas aos falares oriundos de comunidades rurais, interioranas, que se distanciam das variantes usadas na grande mídia e no meio escolar[19]. A Sociolinguística, em suas fases iniciais, enquanto campo de estudo autônomo e independente, direcionou sua investigação ao corpus linguístico oral, embora haja estudos, mais recentes, que consideram a literatura como fonte de dados, analisando, nos traços linguísticos variáveis presentes no diálogo literário, como a manipulação das marcas linguísticas, por parte dos escritores, se constitui como ferramenta de construção e representação de grupos sociais.

No entanto, tais estudos são ainda incipientes, embora necessários, uma vez que na relação entre língua e literatura, o texto literário contribui para que os diferentes falares possam ser respaldados e legitimados, havendo assim uma maior diversidade nos meios cultural e social. Preti (1987) afirma que, em todas as épocas, existiu a ligação entre a "língua literária" e a "realidade falada", destacando que os sociolinguistas "não podem, nem devem, ignorar o papel da língua escrita e, particularmente, da língua literária sobre os hábitos linguísticos, modificando-os e contribuindo para sua natural evolução" (PRETI, 1987, p. 61 – grifos do autor).

Na mesma direção, Bortoni-Ricardo (2017) defende a importância do diálogo literário para os estudos de Sociolinguística, utilizando-se de excertos de obras literárias para exemplificar a relação entre a linguagem conferida às personagens por seus escritores e seus papeis sociais. Urbano (2000) afirma que, apesar de ocorrer o "aproveitamento da língua falada", de forma mais ou menos intensa, em literaturas de todas as épocas, são poucos os estudos que contemplam essa perspectiva:

> Apesar da importância que a questão deveria ter merecido da crítica, até mesmo por causa da atitude mais ou menos generalizada e crescente de muitos prosadores de porte, conhecemos poucos estudos que focalizam, de maneira específica, sistemática e profunda, esse aspecto da língua literária. (URBANO, 2000, p. 14)

O texto literário, então, constitui uma base e campo de estudo de investigação de níveis de linguagem tal como são representados em diálogos por seus escritores, fazendo-se necessário o subsídio e incentivo a pesquisas que realizam essa interface entre Linguística e Literatura.

---

[19] Acerca da variação linguística em sala de aula e o contraste entre o repertório linguístico dos alunos e a norma culta presente nos textos escritos nos eventos de letramento em séries iniciais, sugerimos a leitura do capítulo três da obra "Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula" (BORTONI-RICARDO, 2004).

Para contribuir com este campo de interface, resgatamos os estudos pioneiros de Dino Preti (1987; 1999; 2004), em especial, o percurso trilhado pelo teórico em sua obra "Sociolinguística: os níveis de fala" (1987), de modo a incentivar e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza: estudos que tomam o texto literário a partir da perspectiva sociolinguística e que podem ser tomados como objeto para o trabalho por profissionais da educação que busquem subsídios para trabalhar a variação linguística em salas de aula, como apregoa a BNCC.

2. *Dino Preti e os pressupostos para uma análise sociolinguística do texto literário*

Dino Fioravante Preti é referência no Brasil em estudos que tomam como corpus textos escritos, em especial, o texto literário. Suas postulações incentivam e influenciam pesquisas dessa natureza até os dias atuais.

A obra "Sociolinguística: os níveis de fala" originou-se de sua tese de doutorado, defendida em 1972. Publicada em livro, a sexta edição da obra é dividida em quatro partes, sendo as duas primeiras referentes a aspectos teóricos da variação linguística. No terceiro capítulo, Preti trata dos fatores que envolvem a reprodução escrita do diálogo em obras literárias e, no quarto, apresenta como se deu essa representação em obras da literatura brasileira. Estes dois últimos capítulos, em conjunto com outros dois textos do autor (PRETI, 1999; 2004),constituem-se como base para uma análise dos recursos linguísticos na representação de papeis sociais em textos literários e, portanto, servem de subsídio para futuras pesquisas dessa natureza.

2.1. A representação de variantes da fala na escrita literária

Ao pesquisador que busca no texto literário uma fonte de análise de variação linguística, é importante a compreensão de que embora remeta a aspectos da língua falada, o diálogo literário é submetido à adequação de padrões referentes à modalidade escrita formal da língua. Mesmo os escritores que buscam ao máximo trazer para suas obras uma maior representação da oralidade, fazem-no obedecendo a certos "limites" impostos pela língua escrita. Sobre isso, afirma Preti (1999):

> Como constitui uma manifestação escrita, a linguagem literária tem afinidades maiores com essa modalidade de língua. Por mais que se pretenda

> aproximá-la do fenômeno da oralidade, o escrito literário pressupõe uma elaboração por parte do escritor, ainda mesmo quando sua intenção seja a de aproximar o que escreve da naturalidade da fala. (PRETI, 1999, p. 218)

Dessa forma, embora busque representar aspectos da língua falada, o diálogo literário caracteriza-se por ser um diálogo criado, uma busca pela representação, e não pela reprodução exata de um ato de fala. Nesse sentido, Preti (1987) aponta três fatores que condicionam a reprodução de aspectos da língua falada no diálogo literário, sendo eles: (i) a ortografia; (ii) os elementos suprassegmentais; e (iii) a relação autor-personagens. Em relação à ortografia, o teórico afirma que esta trata-se de um

> [...] sistema escrito, destinado a representar os signos sonoros numa língua. Como as reformas ortográficas são pouco frequentes, enquanto a evolução da fala é constante e natural, em todas as línguas ocorre uma defasagem entre os dois sistemas (o sonoro e o escrito). (PRETI, 1987, p. 66) (grifos do autor)

Sendo assim, a língua escrita em textos formais tende a ser mais conservadora que a língua falada, uma vez que suas transformações são bem mais lentas. Preti (1987) afirma que, se não feita de forma moderada pelo escritor, a representação da oralidade na escrita poderá resultar em uma dificuldade de compreensão por parte do leitor, podendo até mesmo causar seu afastamento:

> Há, pois, uma tradição escrita que a própria sociedade se encarrega de conservar. Em consequência disso, as atitudes individuais de transcrição fonética de fala, na literatura, são recebidas com relativo desinteresse e sua originalidade serve apenas aos estudiosos. (PRETI, 1987, p. 67)

Ao observarmos tais postulações do teórico, podemos constatar que o escritor encontra-se, a todo tempo, diante da busca de um equilíbrio entre a utilização de variantes linguísticas na fala de suas personagens de modo a torná-las mais verossímeis, mas através de uma representação não exagerada e excessiva, que torne sua obra de difícil leitura. Por outro lado, Preti (2004) destaca também que a preocupação com a adequação da linguagem literária à norma culta da língua, muitas vezes resulta em

> Uma perigosa coerência de linguagem da personagem, desconsiderando-se a situação de comunicação; o desencontro da presença de variantes linguísticas diferentes dentro de situações semelhantes; uma obediência cega aos preceitos gramaticais e à norma culta. (PRETI, 2004, p. 149)

Dessa forma, embora um bom texto literário seja composto por diálogos verossímeis que imprimem nas falas das personagens aspectos

sociais através da seleção das marcas linguísticas representativas dos grupos aos quais as personagens pertencem, constituindo-se como um interessante objeto de estudo, não devemos ignorar o fato de que o escritor tem sua escrita submetida a limites impostos pelas características esperadas por um texto escrito formal, que regem suas escolhas estilísticas ao elaborar os diálogos em sua obra: a ortografia constitui, então, uma limitação no que diz respeito à representação de aspectos característicos da fala.

Uma outra dificuldade elencada por Preti é a representação dos aspectos prosódicos ou elementos suprassegmentais. Os aspectos prosódicos dizem respeito ao ritmo, à entoação, à fluência que encontramos na língua falada, elementos que trazem expressividade a esta:

> Para representá-los, a escrita possui apenas os sinais de pontuação, os diacríticos, as maiúsculas, a repetição de vogais, os espaços, o destaque de sílabas, os recursos tipográficos do negrito, do grifo, da caixa alta e baixa, todos eles insuficientes, apesar das variações originais de certos autores. (PRETI, 1987, p. 68)

Os elementos prosódicos são, então, aspectos oriundos da língua falada que oferecem uma limitação aos escritores que desejam representá-los, sendo insuficientes os recursos e adaptações desenvolvidas mesmo pelos escritores mais criativos, conforme apontado por Preti. Uma das maneiras de representar os aspectos prosódicos na escrita literária é através da ortografia fonética individual e da utilização de expressões de situação, que "Embora destituídas de um conteúdo lógico, ou sem função sintática precisa na estrutura da frase, traduzem, em geral, as mais diversas intenções do falante em relação ao ouvinte, no diálogo" (PRETI, 1987, p. 70). A terceira dificuldade diz respeito à relação autor-personagem. Acerca desta, afirma Preti:

> Toda pesquisa sociolinguística baseada em textos literários enfrenta um problema sério, no levantamento da amostragem expressiva: o de determinar até que ponto pode o artista interferir, com seu estilo, seus hábitos linguísticos próprios, na linguagem das personagens que criou e a quem deu vida e relativa independência. (PRETI, 1987, p. 70)

Sendo assim, o diálogo literário sofre interferências não apenas em virtude das limitações ortográficas e de representação dos elementos suprassegmentais, sendo também marcado pelo estilo do escritor. Acerca deste, a corrente literária da qual o escritor faz parte muito influencia no tratamento que dará aos diálogos no texto, em relação à busca por uma representação linguística adequada à realidade que está a delinear em sua obra. Além disso, a "reprodução dos dialetos sociais e dos níveis de fala"

é feita de forma mais fiel quando "a linguagem da personagem é um dado a mais para o autor criar o painel social que nos quer mostrar" (PRETI, 1987, p. 72-3 – grifos do autor), o que revela também a questão da intenção do escritor e quais aspectos este deseja destacar em sua obra.

Os "dialetos sociais" são definidos por Preti como "qualquer variação de grupo na língua, de natureza geográfica ou cultural" (PRETI, 1987, p. 18). Em um eixo horizontal da língua, estão as variedades diatópicas (geográficas), que dizem respeito à linguagem urbana/linguagem rural. Em um eixo vertical, estão as variedades diastráticas (socioculturais), determinadas pelos aspectos sociais do falante ou do grupo ao que ele pertence, como a idade, sexo, raça (ou cultura), profissão, posição social, escolaridade e local onde reside na comunidade (como os bairros, por exemplo). Dentro desse escopo, Preti situa o "dialeto culto", que mais se aproxima da norma-padrão e possui mais prestígio social, e o "dialeto popular", que é mais afastado da gramática tradicional e possui menor prestígio.

Os "níveis de fala" ou "registros" são entendidos como a variação linguística decorrente de fatores situacionais, como a "ocasião, lugar e tempo" em que ocorre o ato de fala, bem como a relação entre o falante e o ouvinte e o tema do diálogo. O "nível de fala formal" é marcado por uma linguagem mais culta, ao passo que o "nível de fala coloquial", por uma linguagem informal. Tal variação é também conceituada como variação estilística, "no sentido de que o usuário escolhe, de acordo com a situação, um estilo que julga conveniente para transmitir seu pensamento, em certas circunstâncias" (PRETI, 1987, p. 36).

Sendo assim, a ortografia, os elementos suprassegmentais e a relação autor-personagens enquanto aspectos que influenciam e/ou limitam a representação da fala em diálogos literários nos mostram previamente um desafio metodológico para a pesquisa sociolinguística que toma como corpus o texto literário. Embora estudos desta natureza busquem analisar a variação linguística, não se deve esquecer que, por se tratar de um texto literário, esta é representada de forma limitada e com fins específicos, de acordo com as escolhas estilísticas do escritor, não constituindo, portanto, uma situação de fala real, mas sim uma construção artificial, que se vale de algumas de marcas reais para a construção de personagens. A limitação se dá pelo monitoramento que o escritor realiza, selecionando formas linguísticas que lhes são salientes, por algum motivo, como a sua experiência prévia, e os valores sociais cultivados na comunidade.

Nessa perspectiva, Preti (2004) propõe passos metodológicos para a análise de diálogos literários através da fala das personagens, bem como da narração em primeira pessoa (ou de narradores-personagens), e também da interação verbal, sendo eles:

> 1 – Levantamento das variáveis socioculturais e psicológicas das personagens, informadas ao longo do texto pelo narrador ou pelas próprias personagens;
>
> 2 – Análise dessas variáveis linguísticas, dentro das situações de comunicação ocorridas durante a narrativa;
>
> 3 – Estudo da interação, com primazia para os elementos situacionais, fornecidos pelo narrador ou pelas personagens, observando o processo de footing, os esquemas de conhecimento, as estruturas de expectativa dos interlocutores, ao longo da narrativa. (PRETI, 2004, p. 149) (grifo nosso)

A observação dos aspectos socioculturais e psicológicos das personagens, bem como da situação em que ocorrem os diálogos, são imprescindíveis nesse tipo de análise, em que a variação linguística é tomada como foco. No entanto, a depender do corpus a ser estudado, há a chance de não ser possível encontrarmos disponíveis todos esses aspectos. Em se tratando de contos, por exemplo, tais aspectos nem sempre estarão disponíveis com tanta profundidade, uma vez que se trata de um gênero bem mais curto do que o romance. Daí a importância dos procedimentos metodológicos propostos por Dino Preti para a análise de grandes corpora, como o constituído por obras literárias de distintos momentos históricos brasileiros.

2.2. A representação da língua falada em obras literárias de diferentes épocas

Afirmando ser a prosa de costumes um rico campo de estudo de variação linguística, já que nela a linguagem seria um aspecto a mais na caracterização do ambiente, Preti (1987) realiza uma análise sociolinguística das escolhas estilísticas feitas por escritores das mais diversas épocas e escolas literárias – desde o romantismo até o modernismo –, descrevendo as soluções encontradas por cada um deles para trazer, em seus diálogos literários, nuances da língua falada.

Preti aplica uma metodologia que envolve delinear aspectos da época e escola literária da qual fazem parte os escritores, relacionando tais fatores ao fenômeno em observação. A obra de Manuel Joaquim de Macedo é a primeira a ser estudada, sendo o escritor considerado o fundador do romance de costumes no Brasil. Urbano afirma que “No Brasil,

o momento decisivo da ascensão da língua oral à categoria de literária parece estar situado na vigência da prosa romântica" (URBANO, 2000, p. 14). Dessa forma, é no Romantismo que se abrem as portas para o aproveitamento de alguns aspectos da língua falada, mesmo que de forma ainda "tímida", no texto literário.

Através de trechos de diálogos de alguns dos romances de Macedo, Preti identifica aspectos característicos à época, tais como o tom de oratória, sendo tal arte bastante valorizada na cultura da época, marcada pelos encontros nos grandes salões e saraus:

> Pela sua estrutura lógica, pelos seus períodos longos, pelo uso correto de subordinadas e intercaladas, poderíamos encarar esse diálogo como uma caricatura literária da realidade falada, que objetivaria transmitir aos leitores essa frivolidade, essa falsa polidez, esse refinamento que deveria ser o tom predominante daquelas conversas. (PRETI, 1987, p. 83)

Dessa forma, a literatura reflete aspectos da língua falada mesmo em obras mais conservadoras em relação ao tratamento da variação linguística, onde as escolhas estilísticas do escritor são realizadas em virtude do público ao qual sua escrita é destinada. Embora os escritores românticos tenham ousadamente rompido certas barreiras concernentes ao arcadismo, Preti destaca a norma culta como fator preponderante nos diálogos das personagens, cuja linguagem não recebe características próprias que correspondam a fatores extralinguísticos, em que, por exemplo, a fala de crianças de sete anos em nada se diferencia da linguagem das personagens adultas, sendo igualmente construída a partir de estruturas complexas, como no exemplo abaixo:

> — Pois então, tornou-me ela, quando formos grandes, havemos de nos casar, sim?
> — Oh!...pois bem!
> — Havemos, continuou o lindo anjinho de sete anos, eu o quero... Olhe, o meu primo Juca me queria também, mas ainda ontem quebrou a minha mais bonita boneca... ora, o marido não deve quebrar as bonecas de sua mulher!... Eu quero, pois, me casar com o senhor, que há de apanhar bonitas conchinhas para mim...Além disso ele não tem como o senhor cabelos loiros nem a cor rosada... (MACEDO, s/d, p. 110 apud PRETI, 1987, p. 86)

No excerto de A Moreninha, a linguagem de uma menina de sete anos é representada de forma extremamente culta e complexa, sendo, portanto, inverossímil à uma situação de fala real, uma vez que no diálogo, formado por períodos complexos e concatenados, temos "estruturas inteiramente ausentes da linguagem da criança" (PRETI, 1987, p. 87). No entanto, Preti conclui que, a partir de um estilo concernente à norma

culta, Manuel Joaquim de Macedo cumpre sua função quanto ao seu público, a burguesia da época, sendo cauteloso quanto ao emprego de gírias e utilizando-se de "metáforas populares mais ingênuas" (PRETI, 1987, p. 91).

Preti analisa, também, três obras de José de Alencar, produzidas mais de vinte anos depois de Macedo. Embora sua narrativa também tivesse tendência às abstrações em semelhança ao primeiro escritor, Preti observa as estratégias que José de Alencar adotou na sua escrita para trazer maior dinamicidade nos diálogos, através das onomatopeias, expressões de situação típicas da época, termos populares e estruturas sintáticas que melhor se aproximavam do ritmo da língua falada:

> O velho debulhou uma risadinha que lhe era particular.
> — Hanhan! ... Então quer saber? Pois lá vai, não faço mistério, não me convinha que a pequena se deixasse iludir pelas lábias de um desses bigodinhos que lhe andam ao faro do dote. Então soube que ela outrora gostara do senhor; e como pelas informações que tinha me quadrava, fui procurá-lo. Agora o resto é por sua conta, maganão. (ALENCAR, [s/d], p. 164 *apud* PRETI, 1987, p. 97)

A fala da personagem Lemos, que esconde as verdadeiras intenções relacionadas à proposta de casamento que o jovem Seixas está a receber, configura-se como uma fala elaborada com maior naturalidade e menor complexidade, se comparada ao excerto anterior de "A moreninha", contendo onomatopeias ("Hanhan!"), expressões de situação ("pois lá vai") e termos populares, a exemplo de "maganão", "bigodinhos" e "andar ao faro". Preti conclui que José de Alencar faz "um aproveitamento inteligente dos dialetos sociais de sua época" e que, por estas e outras inovações, foi alvo de duras críticas (PRETI, 1987, p. 118 – grifo do autor).

Ainda dentro da esfera do romantismo, Preti analisa as novidades estilísticas adotadas por Manuel Antônio de Almeida em seu único romance, "Memórias de um sargento de milícias", obra publicada inicialmente através de folhetins semanais de imprensa. Em virtude de seu formato inicial, a obra não possui "linguagem obscena", mesmo se tratando de uma narrativa que possui brigas e agitações. Preti (1987) refere-se, como "linguagem obscena" ou "termos vulgares", às expressões que denotam aspectos fisiológicos/sexuais e xingamentos trocados entre as personagens, como, por exemplo, os termos "fogo no rabo", "galinha", "va-

ca", "filho da mãe", "bode", "porcaria", "corno", "safado", presentes em excertos que ele traz como exemplo no decorrer de sua análise[20].

A narrativa de Manuel Antônio de Almeida possui um estilo que se afasta, cada vez mais, da retórica dos salões. Os fatores situacionais exercem grande influência na linguagem, cuja representação faz uso, inclusive, de repetições e de reticências, para ilustrar a fala de uma personagem tímida prestes a declarar-se amorosamente: "— Pois então eu digo... a senhora não sabe... eu... eu lhe quero... muito bem" (ALMEIDA, 1952, p. 201 *apud* PRETI, 1987, p. 120). Esse trecho destacado por Preti como exemplo demonstra como o escritor da obra em análise faz uso dessas ferramentas para representar uma situação de fala real, na qual o locutor apresenta hesitação em virtude de fatores emocionais.

Percebidas essas evoluções ocorridas ainda durante o romantismo através destes três escritores, Preti considera em sua análise a obra regionalista Inocência, de Visconde de Taunay. Trata-se, aqui, de um estilo adotado pelo escritor de forma consciente, no que diz respeito ao retrato "mimético" da linguagem oriunda de comunidades afastadas da cidade e desconhecidas pelo leitor urbano, representada através de vocabulário, estruturas sintáticas e pronúncias típicas de um ambiente rural, assim como expressões locais, frases-feitas e provérbios. Além disso, Preti destaca também as comparações e metáforas presentes na linguagem, como no trecho trazido como exemplo pelo pesquisador:

> "— Sabe o senhor que aquele Mochu é pior que um tigre preto?... Parece homem à-toa, um punga, incapaz de matar uma pulga, não é?... Pois aquilo é uma alma danada... um sudutor...". (TAUNAY,1872, p. 170 *apud* PRETI, 1987, p. 135) (grifos do autor)

Nesse excerto, podemos perceber alguns desses elementos, como as representações fonológicas através de uma ortografia fonética individual ("Mochu" e "sudutor"), as reticências como forma de representar o ritmo da fala, e as metáforas e comparações. Em relação às metáforas e comparações observadas na obra, Preti destaca o fato de que estas não são construções artificiais, mas expressões condizentes com a realidade das personagens. De modo semelhante, as expressões metafóricas e representações de realizações fonológicas da língua falada são aspectos também passíveis de serem observados em obras literárias da atualidade,

[20] Nessa perspectiva, em nossa dissertação de mestrado, que está em andamento e tem por título "A construção da identidade itabaianense por meio de pistas linguísticas em Feijão de Cego", analisamos os palavrões em contos da obra de Vladimir Souza Carvalho, observando como o escritor faz uso de tais marcas linguísticas como ferramenta de construção de personas sociais, e, dessa forma, construindo a identidade do itabaianense.

sobretudo as regionalistas, constituindo um interessante (porém pouco explorado) objeto de pesquisa no campo da Sociolinguística.

Ainda sobre o romance Inocência, Preti destaca que este é repleto de notas explicativas de rodapé acerca dos significados dos vocábulos utilizados, o que, para a obra enquanto romance, seria um "pecado estilístico" – já que isso evidenciou um forte contraste entre a linguagem do narrador e das personagens –, mas uma ferramenta bastante útil aos estudiosos da língua (PRETI, 1987, p. 127). Esse contraste entre a linguagem das personagens e a do narrador, onde marcas da língua falada referentes a um dialeto popular permeiam apenas a fala daquelas em detrimento da linguagem deste, é definido pelo teórico como um problema, que seria solucionado por escritores posteriores[21].

Em seguida, Preti parte para a observação da representação literária da língua falada no realismo-naturalismo, caracterizando brevemente essa época a partir de aspectos políticos e sociais, entre os quais se destaca o contraste entre a realidade europeia e a brasileira, sendo esta ainda de cultura purista, escravocrata e rural, sobre a qual reformas como a abolição da escravatura e o surgimento da república desencadearam em um movimento ainda mais tradicionalizante: "Na literatura, pontificou o vernaculismo, a supremacia dos modelos clássicos portugueses, o desdém pela língua falada, a ausência de novas atitudes renovadoras e corajosas como as de Alencar, na década anterior" (PRETI, 1987, p. 143).

É nesse contexto que surge Machado de Assis, cuja obra, sendo mais do que "um mero romance de costumes", constituía uma "prosa de análise psicológica" com menos ocorrência transcrição do dialeto popular e ocorria através de um discurso indireto e/ou indireto livre. A escolha estilística desse escritor é também associada por Preti ao seu posicionamento ideológico diante de um ideal de pureza da linguagem, que em seu ensaio Instinto de nacionalidade (1962), admite as mudanças na língua, mas afirma recusar-se a considerá-las todas em suas obras, destacando o papel do escritor em influenciar e "depurar" a linguagem.

Aluízio Azevedo foi também um escritor realista-naturalista a ser analisado por Preti, caracterizado por sua inclinação ao retrato/caricatura social. O teórico afirma que o dialeto social, cuidadosamente representado, quase sempre foi impresso à linguagem das personagens, sendo a linguagem do narrador marcada pela norma culta, escolha estilística que

[21] Mais especificamente, no regionalismo pré-modernista de Simões Lopes Neto, que é também analisado por Preti (1987).

poderia ser explicada diante da forte tendência vernaculista da época. De forma semelhante a alguns de seus precursores, Aluísio de Azevedo representou, de forma até documental, o dialeto social dos grupos, baseando-se nas constantes observações e documentações que fazia destes, atentando-se à linguagem cotidiana e falada de seu tempo. Preti aponta, também, a presença de "linguagem obscena", como nesse trecho de "O Cortiço" (1890), tomado como um dos exemplos: "— Aquela não indireita mais!... Cada vez fica até mais assanhada!... Parece que tem fogo no rabo!" (AZEVEDO, 1980, p. 126 *apud* PRETI, 1987, p. 158).

É possível identificarmos como o escritor faz uso de uma ortografia fonética individual para representar marcas da língua falada (como em "indireita"), além de termos que fogem à norma culta da língua, a exemplo de "assanhada" e "fogo no rabo", que dizem respeito a expressões coloquiais e cotidianas (em uso até nos dias atuais), referentes a aspectos sexuais. As escolhas estilísticas de Azevedo condizem com seu aspecto de "pintor de multidões anônimas ou de grupos comunitários" em detrimento de uma caracterização psicológica (PRETI, 1987, p. 160).

Após o realismo-naturalismo, Preti volta sua análise para o pré-modernismo, através do escritor Lima Barreto. A obra deste escritor emerge em uma época em que as influências europeias, em especial francesas, permeavam a cultura dos centros urbanos e se posiciona contra o conservadorismo vigente, que era expressivo na literatura através da admiração ao vernaculismo. Posicionando-se contra tal vertente, Lima Barreto adota um tom crítico em suas obras, sobretudo através de personagens como, por exemplo, Lobo, um velho gramático obcecado por corrigir e regulamentar a gramática e que acaba por enlouquecer e ser internado em um hospício. Preti aponta que, além de características de representação da oralidade nos diálogos já presentes em escritores anteriores, o que mais se destacaria da literatura de Lima Barreto seria seu posicionamento contrário aos puristas conservadores da época.

O regionalismo pré-modernista foi analisado através das obras de Simões Lopes Neto que, assim como Lima Barreto e outros escritores pré-modernistas, adotara uma posição contrária à concepção "purista" da língua vigente na época. Simões Lopes Neto, em Os Contos gauchescos (1912) apresenta uma solução para o problema do contraste entre o nível culto do escritor e o dialeto social das personagens: confere às personagens a narração da história.

A narração "desvinculada" da norma culta do escritor, além de delinear aspectos históricos como a influência castelhana que influenciava a

fala da região na época, é permeada por frases-feitas, truncamentos frásicos, processos redundantes, expressões de situação, dentre outras marcas de oralidade: "Não bulia uma folha; o silêncio, nas sombras do arvoredo, metia respeito... que medo, não, que não entra em peito de gaúcho" (LOPES NETO, 1961 *apud* PRETI, 1987, p. 193). Temos aqui usos linguísticos referentes a uma linguagem regional, a exemplo de "bulia", bem como as repetições de negativas, e as reticências, que refletem a naturalidade da fala. Em Simões Lopes Neto, o dialeto popular não fica restrito à fala das personagens em detrimento de uma narração permeada pela norma culta, trazendo maior naturalidade à narrativa.

Essa autenticidade de Simões Lopes Neto e alguns outros escritores regionalistas da época, segundo Preti, abriram caminho para o estilo que seria empregado no modernismo, movimento marcado, além do fortalecimento do combate ao "purismo" da língua, pela

> Revalorização da província, pesquisa de seus costumes e tipos característicos; estudos mais objetivos de nossa formação étnica, com plena reabilitação do negro e do índio; incorporação da cultura do imigrante; renovação estética; pesquisa de nossas raízes culturais; atualização consciente da inteligência brasileira, em todos os campos. (PRETI, 1987, p. 197)

Nessa perspectiva, Alcântara Machado é tomado como exemplo dessa nova estética literária, caracterizada pela representação, através da pontuação, das interrupções e pausas típicas da fala, bem como a ausência de longas frases, a presença da ortografia fonética individual e outros recursos para representar, nos diálogos, os momentos nos quais se alongam as sílabas e se elevam o tom das vozes; a presença da gíria e do vocabulário obsceno e também as marcas linguísticas regionais e de imigrantes.

Acerca da "gíria", esta é definida por Preti (2004) como "um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade". Como exemplo de grupos inusitados, Preti apresenta "os grupos jovens ligados à música, à dança, às diversões, aos esportes, aos pontos de encontro nos shoppings, à universidade, etc.", e, como conflituosos, "os grupos comprometidos com as drogas e o tráfico, com a prostituição, com o roubo e o crime, com o contrabando, com o ambiente das prisões, etc." (PRETI, 2004, p. 66 – grifo do autor). Quando essas gírias de grupos restritos tornam-se conhecidas e utilizadas fora dos grupos, sendo "parte do vocabulário popular", passam de "gíria de grupo" à "gíria comum". Observemos o excerto selecionado por Preti para exemplificar a nova estética referente à literatura modernista:

> (Famílias distintas. Não tem nada de mais. As filhas de dona Ernestina iam. E eram filhas de vereador. Aí está. Só se o Crispiniano for também. Por nada deste mundo. Ora essa é muito boa. Pai malvado. Não faltava mais nada. Falta de couro isso sim. Meninas sem juízo. Tempos de hoje. Meninas sapecas. O mundo não acaba amanhã. Antigamente — hein, Sinhara? — antigamente não era assim. Tratem de casar primeiro. Afinal de contas não há mal nenhum. Aproveitar a mocidade. Sair antes do fim. É o último dia também. Olhe o remorso mais tarde. Toda gente se diverte. São tantas as tristezas da vida. Bom. Mas que seja pela primeira e última vez. Que gozo). (MACHADO, 1944, p. 163-164 *apud* PRETI, 1987, p. 203)

O excerto reporta uma discussão entre filhas e seus pais, na qual duas irmãs defendem-se quanto a ir a um baile de carnaval, e neles podemos perceber a não separação de falas, que ocorrem de forma simultânea como o seria em uma situação real de fala. Preti destaca que, por estar desenvolvendo-se contemporaneamente ao cinema, as falas simultâneas são também uma nova característica empregada aos diálogos modernistas. Notam-se traços como os parênteses e o discurso indireto livre em combinação com discurso direto, nos quais observam-se, também, "argumentos vulgares" e "clichês", e expressões como "falta de couro", "meninas sapecas", e "que gozo". Preti destaca que a linguagem do Modernismo vai além dos limites de sua pesquisa, apontando que os aspectos mencionados em sua pesquisa se solidificariam de forma mais natural nas próximas gerações, "despojadas dos excessos de 22".

A análise de Preti percorreu, portanto, os primeiros passos de uma literatura tipicamente brasileira, no romantismo, passando o regionalismo, o realismo-naturalismo, o pré-modernismo (e seu regionalismo) e, por fim, os primeiros passos da literatura modernista, sempre em busca do uso das marcas linguísticas para a constituição de estilos e de personagens. Sua metodologia envolveu análise e descrição qualitativa, de modo a apresentar o percurso evolutivo da representação de aspectos da fala no diálogo literário, através da citação e da análise subjetiva dos diálogos.

Os resultados de sua pesquisa historiográfica nos possibilitam compreender o percurso evolutivo no qual, em maior ou menor escala, variantes da língua falada são transpostas para o texto literário. Tomando tais resultados como base inicial, estudos posteriores que tomem como corpora obras escritas e/ou literárias podem trilhar livremente novos caminhos metodológicos em virtude de seus objetivos traçados e da natureza de seu objeto de estudo, a exemplo de Correia (2014), que dedicou-se apenas a uma obra literária, sendo ela o romance autobiográfico História da Minha Infância, de Gilberto Amado, observando como o escritor atri-

bui variáveis fonéticas e morfossintáticas às falas de suas personagens e, com isso, evidencia seus papeis sociais; ou Generali (2011), que tomou corpora orais e escritos, sendo eles referentes a um documentário produzido pelo rapper MV BILL acerca dos Falcões – jovens ligados ao tráfico – e sua adaptação para obras literárias, observando, entre outros aspectos, marcas linguísticas específicas que foram mantidas na atividade de transposição das falas dos participantes do documentário para as obras literárias que dele se originaram, e como tais traços da oralidade evidenciam os papeis sociais.

Em uma mesma perspectiva, na pesquisa "A construção da identidade itabaianense por meio de pistas linguísticas em *Feijão de Cego*", dissertação de mestrado que encontra-se em andamento, tomamos como corpora a versão manuscrita e a versão publicada do livro de contos de Vladimir Souza Carvalho e observamos, através da comparação entre uma escrita mais e menos monitorada, como o escritor faz de marcas linguísticas (palavrões) ferramentas para a construção de personas sociais[22] na obra e, dessa forma, constrói a identidade de um grupo social.

Pesquisas sociolinguísticas que se debruçam sobre o texto literário possuem uma grande abrangência metodológica e várias possibilidades de aplicação em diferentes corpora. Os primeiros passos dados por Dino Preti e seus conceitos acerca da relação entre a variação linguística e o texto literário se constituem como importante base para o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas em textos literários.

3. Conclusão

Em nosso estudo, reunimos os principais conceitos e postulações pretianas que tratam da abordagem sociolinguística sobre o texto literário e abordamos também os resultados de sua pesquisa realizada com obras literárias desde o Romantismo até o Modernismo. Tais pressupostos são de grande importância e relevância pois demonstram as diferentes nuances que envolvem a representação de variantes da língua falada no texto escrito e/ou literário, sendo de consulta indispensável a pesquisadores que objetivam trilhar esse caminho de pesquisa.

---

[22] Personas sociais são entendidas como a imagem projetada pelo falante no intuito de influenciar como o outro interpreta suas ações (Eckert, 2012). No texto literário, as personas sociais são construídas a partir de escolhas estilísticas realizadas por um escritor, que faz uso de marcas linguísticas como ferramentas para a representação de papeis e/ou grupos sociais.

Como vimos, a metodologia empregada por Dino Preti (1987) foi desenvolvida para sua finalidade específica: observar, de forma panorâmica e geral, a forma como a variação linguística foi trabalhada em obras literárias de diferentes épocas. Pesquisas posteriores podem, no entanto, fazer uso de distintos métodos de análise, de acordo com seus objetivos e natureza dos corpora, a exemplo de nossa pesquisa em andamento e dos estudos de Correia (2014) e Generali (2011), apresentados na seção 2.2.

Os pressupostos de Preti (1987; 1999; 2004), tal como sistematizados neste texto, configuram-se como subsídios iniciais para estudos de variação linguística em textos literários, de modo a incentivar e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza. Além disso, a sistematização apresentada pode fornecer subsídios teórico-metodológicos para trabalhar a variação linguística na sala de aula, como apregoa a BNCC. Gorski e Freitag (2013) sugerem que se realizem atividades de

> • análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
>
> • levantamento das marcas de variação linguística ligadas agênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem deum mesmo assunto para públicos com características diferentes. (GORSKI; FREITAG, 2013, p. 46)

Com isso, podemos expandir o uso de obras literárias na educação básica para além do conhecimento literário, seguindo a proposta pioneira de Dino Preti (1987; 1999; 2004), que permite que se implementem atividades de identificação de fenômenos de variação linguística, em diferentes níveis (lexical, fonológico, morfossintático, discursivo), usadas na construção e representação de grupos sociais, como apregoam Gorski e Freitag (2013).

Assim, reiteramos a importância de estudos que tomam o texto literário a partir da perspectiva sociolinguística e que podem ser tomados como orientação para trabalhar a variação linguística na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CORREIA, Fernanda Bispo. *A literatura como fonte de dados*: um olhar sociolinguístico sobre a obra História da Minha Infância, de Gilberto Amado. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão-SE. 2014. 127p.

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*. n. 41, p. 87-100. Palo Alto, 2012. Disponível em: https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-anthro-092611-145828. Acesso em: 07 ago. 2022

GENERALI, Sabrina Cancoro. *MV Bill e o diálogo do tráfico*: monitoramento de fala, estilo, identidade e preconceito linguísticos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras. São Cristóvão-SE, 2011. 170f.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M.A.; TAVARES, M.A. (Orgs). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EdUFRN, 2013. p. 11-52

PRETI, Dino. *Sociolinguística*: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. A língua falada e o diálogo literário. In: ____. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura*: o caso Rubem Fonseca. São Paulo: Cortez, 2000.

EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)
leandro.alcapone@gmail.com
Tais Turaça Arantes (UFRJ)
taistania@gmail.com

RESUMO

No presente texto desenvolve-se um esforço para pontuar a importância de uma alfabetizaçãoque não apenas limite a leitura para simples manuais técnicos ou apenas ocorra de maneira mecânica, ou seja, codificar e decodificar, mas o quão importante é compreender o que se estálendo para uma profunda compreensão. Apresentaremos não somente os conceitos de alfabetização e letramento e a importância de caminharem juntos, mas também como ocorre a educação, seja de maneira institucionalizada ou não, em povos que não faz uso da escrita e leitura. Nesse mesmo contexto, de maneira tímida, será apresentada também a importância da educação social como ferramenta para que esses processos ocorram.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento. Educação social.

RESUMEN

En el presente texto se hace un esfuerzo por enfatizar la importancia de la alfabetización que no solo limita la lectura a simples manuales técnicos o solo ocurre mecánicamente, es decir codificando y decodificando, sino lo importante que es comprender lo que se lee para una comprensión profunda. comprensión. Presentaremos no solo los conceptos de lectoescritura y lectoescritura y la importancia de caminar juntos, sino también cómo se da la educación, institucionalizada o no, en personas que no utilizan la escritura y la lectura. En este mismo contexto, de manera tímida, también se presentará la importancia de la educación social como herramienta para que estos procesos se den.

Palabras clave:
Literatura. Literatura. Educación Social.

1. Introdução

Este artigo tem a intenção de apresentar os conceitos de alfabetização, letramento eeducação, demonstrando de maneira sutil alguns dos diferentes significados que se obtém dosmesmos, que ora são limitados a simples técnicas, reduzindo a importância da escrita apenascomo uma prática para a leitura de receitas, ora compreendidos como de extrema importânciapara o desenvolvimentodeumasociedade.

Importante salientar que não se trata de um texto que tem como objetivo discutir a significação da Educação Social e suas diferentes concepções, no entanto, trazer clareza sobre sua importância, principalmente no último tópico que discutirá a educação no anarquismo.

Analisaremos alguns aspéctos educacionais nos períodos dos séculos XVI ao XVIII, porém, não com a intenção de transcorrer de maneira linear, mas apenas demonstrar como era compreendida e qual a importância atribuída à escrita, à leitura e à educação. Demaneira despretensiosa discutir o quão importante é o fato de algumas sociedades limitarem oacesso ao conhecimento, temendo o surgimento de pensamentos que criticassem a estrutura social estabelecida de cada época.

No decorrer da leitura será possível perceber que para algumas sociedades,ler e escrever são consideradas práticas fundamentais, ou seja, a função social que se alcança comtal feito é de suma importância. Tão importante que em determinados períodos e localizações, essa prática era restrita para alguns.

Vale destacar também que o texto não pretende destacar quais métodos podem serconsiderados satisfatórios para que ocorra a alfabetização, mas permear a discussão em tornode suaimportânciaou não.

As questões a serem discutidas a seguir são apenas para compreensão inicial dos temasque serão abordados, pois deve-se levar em consideração de que cada período histórico teve seus fatores predominantes. Dessa maneira não caberá a esse texto analisarcom intenções arrogantes, mas demonstrar o que se entende por educação e, como pode contribuir para libertar uma sociedade de amarras por falta de conhecimento.

2. Desvalorização de uma cultura e, sobreposição de outra

Em relação à metodologia a ser utilizada nesse texto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Foram selecionadas algumas obras de determinados períodos que articulam sobre a educação brasileira, onde caberá por meio das quais se discutirá a importância para alguns povos com relação a cultura escrita e, consequentemente, a leitura. Golsalves (2005, p. 34) aponta que “caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”.

Os textos selecionados não seguem uma linearidade temporal, ou seja, não são exatamente períodos que seguem a narrativa cronológica, apesar de fazerem parte de um contexto geral, até porque o objetivo dessa escrita não é relatar de maneira minuciosa todos esses períodos históricos que serão retratadas nos séculos XVI, XVII, XVIII e XX. Dessa maneira, este artigo fica desprendido da responsabilidade de comparações acerca da estruturação social aprofundada, apesar de fazer menção em alguns momentos, porém, com o simples intuito de uma melhor compreensão.

Ler e escrever, esse é o objetivo e ponto. Sim, para muitos essa é a única intenção e nada mais, nem mesmo leva-se em consideração qual a sua real importância e sua função perante a sociedade, nem mesmo questiona-se a qualidade e como tal questão é alcançada. Por diversas vezes a intenção é apenas ler e escrever.

Quando percorremos a história da educação, em especial a educação autóctone (indígena) dos séculos XVI, XVII e XVIII, é possível notar as diferentes significações que cada sociedade atribuía para a leitura e escrita nos diversos contextos ou até mesmo se havia espaço para essa prática. E o fato de não haver em determinada cultura, não significa ausência de educação, podendo ser ou não institucionalizada[23]. Independente da maneira que ocorra, a educação se faz presente em todo âmbito social e a maneira como é compreendida e estruturada está diretamente ligada às particularidades de cada cultura.

O senso comum costuma se referir aos índios como se fossem seres não evoluídos ou que sua socialização não foi amadurecida, porém isso não corresponde à verdade. Há entre eles diferentes culturas e contextos. Dessa forma, classificar índio como um todo não seria coeso, mas compreender que há índios e com isso diferentes interpretações deles sobre comunidade e socialização. Segundo Caleffi (2008):

> Assim, perseguiremos o objetivo de entender o outro (o índio) como sujeito de sua história, portador de culturas distintas da vivenciada pelo mundo greco-judaico- cristão do colonizador, agente criador de um cosmos, que, diferente do que pensavam os europeus que aqui chegaram, não era uma etapa da evolução humana, onde a cultura européia seria a forma amadurecida e portanto civilizada, mas sim uma maneira original, tão completa e amadurecida quanto pode ser a européia ou qualquer cultura, porém diferente, peculiar, uma outra maneira de ser e estar no mundo. (CALEFFI, 2008, p. 33)

[23] Institucionalizada – educação formal, escolarizada.

O fato de os índios desse período não terem uma educação institucionalizada ou uma língua escrita não significa que não havia uma estrutura para que o processo educacional se desenvolvesse, ou seja, há diferentes intenções e expectativas se comparadas as sociedades que o fazem. Nesse caso, a preocupação está justamente no fato da socialização dos indivíduos em uma determinada localização, pois, para conviver em uma comunidade ou até mesmo no meio familiar é preciso de uma educação. E tal fato somente é possível por meio de um processo educativo. Compreender e aprender os costumes de determinado local para que seja constituído membro. Caleffi (2008) sugere que

> [...] para isto necessitamos um conceito que entenda a educação como um amplo processo não vinculado necessariamente a um sistema de ensino institucionalizado ou mesmo à existência da língua escrita, mas a educação como um processo de socialização dos indivíduos em uma data cultura. Todos os elementos e noções que um sujeito apreende e que faz dele membro de uma determinada comunidade constitui um processo educativo. Aquilo que aprendemos de nossos pais, parentes e do grupo no qual vivemos, a forma herdada, cotidianamente reinventada de compreensão de um cosmos. . (CALEFFI, 2008, p. 32)

Podemos perceber que o desenvolvimento de uma sociedade depende de vários fatores e não somente de uma cultura escrita para que funcione, fatores esses que são valorizados pelos índios e que em uma sociedade alfabetizada nem sempre são considerados, como no caso do respeito mútuo para que a sociedade se desenvolva e esse processo ocorra de maneira satisfatória.

Sua organização social, era constituída geralmente por famílias de três gerações e, mesmo não havendo um professor ou uma escola, se apropriavam por meio da inserção e, por serem membros ativos, ou seja, o que prevalece é justamente a ideia de uma comunidade. Aprenderão então todos os seus deveres de coletividade para que possam sobreviver uns com os outros.

Sua maneira de produção por exemplo é destinada apenas para sua sobrevivência, plantam e colhem ou retiram da natureza apenas para suas necessidades diárias. Não haveria sentido em colherem quantidades maiores, pois, não havia comércio ou mesmo a intenção de um. Dessa maneira, os alimentos poderiam continuar em seu local original e dessa maneira seriam conservados para uma futura retirada (Cf. CALEFFI, 2008). Não havendo venda de alimentos ou algum tipo de comércio, não havia a necessidade de trabalharem além do suficiente para suprirem suas necessidades.

Compreendemos que cada cultura possui suas particularidades, que por sua vez nem sempre são respeitadas como dito anteriormente. Nota-se que a educação contemporânea, por exemplo, ou até mesmo a dos períodos aqui supracitados tendem a padronizar e uniformizar como os processos devem acontecer, ou seja, almeja-se os mesmos resultados, porém, de uma diversidade cultural maior do que se pode abraçar. O fato de não considerar os diferentes contextos culturais, pode ser entendido como uma espécie de extermínio da identidade.

Não questionaram os índios desse período se eles queriam se apropriar dos costumes considerados civilizados e, isso significa a desconsideração da vivência de um povo, resumindo-o ao nada, determinando que seus saberes são inferiores pelo simples fato de não serem educados como os que o propuseram ou por não saberem ler e escrever.

Viver em uma sociedade organizada de maneira diferente, ou seja, não prevalecendo o Estado, pode parecer absurdo atualmente, justamente por não haver leis que regem o desenvolvimento social. "Por Estado entendemos aqui um estrato institucionalizado da sociedade, que detém o poder e que pode legitimamente exercê-lo como força coercitiva sobre o corpo social" (SERVICE, 1984, p. 11 *apud* CALEFFI, 2008, p. 36). No entanto, não significa que não havia uma organização.

Caleffi (2008) aponta que

> [...] Também é possível estabelecer alianças através de um outro elemento chamado reciprocidade. Com a reciprocidade eu garanto que no momento em que convidei uma outra família para partilhar de uma comida ou de uma ,festa serei por ela convidado em outra ocasião. . (CALEFFI, 2008, p. 36)

A partir do excerto acima a autora demonstra que deveria haver um consenso entre ambas as partes ou seja, mesmo que não houvesse contratos ou leis redigidas por letras, havia uma significação em beneficiar ambos, para que dessa maneira pudesse haver uma manutenção no convívio social.

Até o presente momento foi possível perceber que a não existência de uma cultura escrita não faz de um povo ser inferior ou incompleto, mas apenas demonstra que organizavam para sua sobrevivência de maneira diferente de outras sociedades. Valorizavam a oralidade, conhecimentos que são passados de gerações para gerações e que se atualizavam quando necessário. Repetiam os ensinamentos para que não se perdessem no decorrer do tempo ou com o nascimento de novos integrantes, reforçando assim sua cultura.

Definir o conceito de alfabetização de forma direta seria dizer que se trata da apropriação do ato de codificar e decodificar, ou seja, escrever e ler. Não que o conceito não mereça uma definição aprofundada, mas para uma melhor compreensão, será assim abordada. Para reforçar essa fala, Tfouni (2002) assevera:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instituição formal. (TFOUNI, 2002, p. 9)

Para que, a prática da leitura e escrita tenha significado, se faz necessário compreender a importância de seu uso, o que naquele momento para os índios não era. Se não havia a necessidade de leitura, automaticamente não havia necessidade de escrita – processos que se referem às práticas formais da escolarização, uma realidade não vivenciada pelos índios daquele período.

Dizer que deveriam ser escolarizados afirmando que, não havia educação em sua organização, sugere incoerência, pois, se eles não compreendiam a necessidade de tais práticas, qual a necessidade em sua apropriação? A maneira como ocorria e o preço pago poderia ser irreversível, como diz Silva (2014):

> Pode afirmar-se que a instrução e a leitura constituíram o quinhão de uma minoria de crianças e jovens. Desde o século XVI, os colégios dos jesuítas visavam dois objetivos principais: ensinar a ler e escrever aos pequenos índios isolados de suas famílias e arrancados à cultura indígena; e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus no Brasil. (SILVA, 2014, p. 131)

A questão é que as sociedades europeias os compreendiam como seres incompletos por não reproduzirem os mesmos costumes que os seus e "arrancados" como expressa o autor, soa como algo um tanto quanto cruel, pois, alguém que queira realizar algo não necessita ser arrancado de lugar algum. Quais foram os custos e prejuízos desse aprendizado forçado?

Podemos de maneira superficial tentar imaginar, mas estaríamos apenas arranhando a superfície, pois, somente os envolvidos saberiam o valor dessa atrocidade.

Não cabe aqui discutir os direitos dos índios contemporâneos, nem mesmo definir se devem ou não aprender ler e escrever ou se essa mesma prática deveria ter feito parte dos índios daquele período. A intenção é justamente contrapor a afirmação de que um povo indígena não

alfabetizado não mereça seu devido reconhecimento perante a sociedade, pois, há saberes particulares que somente a alfabetização por si só não daria conta. Sua cultura não deve ser reduzida ao simples conceito de leitura e escrita. A leitura de mundo que fazem sobre sua maneira de viver é justamente a questão que deve ser interpretada como fator predominante e caso queiram ou sintam a necessidade de aprender determinadas práticas, que estejam a eles disponíveis como um conhecimento que irá ser agregado e não uma situação de obrigatoriedade que os arranque de seus lugares ou os façam perder suas identidades.

3. Conhecimento mecânico

Saber escrever e ler ou codificar e decodificar, não significa compreender todo o contexto ao qual a escrita pode propor. Quando a leitura de uma receita é realizada, a intenção é apenas instrucional, ou seja, o mesmo quando se lê um manual de instruções.

O objetivo é apenas que o leitor alcance o resultado para operar algo, realizar ou chegar a um resultado predefinido. Não há problema em ler de maneira funcional e objetiva um manual ou receita, o problema é ler dessa mesma maneira quaisquer textos complexos ou até mesmo não conseguir fazê-lo.

Nem sempre o processo de aprendizado da leitura e de escrita ocorre com a intenção de que o indivíduo consiga apropriar-se em sua totalidade. Escrever e ler podem não ser suficientes para o alcance de um pensamento crítico e, para isso, faz-se necessário ir além da alfabetização, por esse motivo, ter uma sociedade alfabetizada não significa que seja crítica. A alfabetização pode ser considerada como um caminho introdutório, porém, sozinha não desenvolverá a criticidade, o que dependerá das ferramentas e intencionalidades que se espera alcançar durante o processo.

Durante o decorrer da história, as escolas alfabetizaram de maneira anteriormente exposta, apenas com intenções funcionais, fazendo uso de diversos métodos para chegar a um caminho somente, juntar as letras e ler, apenas isso.

No ensino tradicional por exemplo, a metodologia baseava-se na repetição, uso de cartilhas que continham frases sem significados, como no caso “Ivo viu a uva”. O objetivo era compreender que “B com A = BA”, e assim por diante. É preciso romper essa barreira, a fim de realizar

uma leitura maior do que impressa no livro. Para Freire (1989) o ato de ler

> […] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Não se pode negar o fato de que, a prática da cultura escrita é de suma importância para as sociedades que assim a compreendem e, ser alfabetizado ou aprender a escrever e ler, mesmo não sendo suficientes se compreendidos de maneira isolada, podem ser elementos essenciais na vida de muitos que o praticam, pois, irá introduzir o indivíduo a diversos conceitos. Poderia ser esse um dos motivos de nem sempre ser oferecido para as mulheres, pois, a elas estavam destinados outros fazeres. Segundo Silva (2014)

> É preciso contudo ressaltar que, mesmo no período em que os jesuítas dominavam o ensino na colônia, existiam outros mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos, como se pode constatar pelas recomendações dos juízes dos órfãos, desde finais do século XVI, para que os tutores fizessem as meninas aprender a costurar e outras prendas domésticas e os meninos a ler, escrever e contar. (SILVA, 2014, p. 132)

Nesse trecho vemos o quão poderosa pode ser a prática da leitura e escrita, pois, para se proibir as mulheres de que o fizessem e designá-las a outras aprendizagens era um vestígio de que naquela sociedade não queriam que elas tomassem consciência de como eram retratadas e nem que ocupassem outros lugares aos já demarcados. Essa fala condiz com a seguinte afirmação:

> Depois de aprenderem a ler "sem a necessidade de soletrar as palavras", eram as educandas iniciadas na arte de escrever, devendo a mestra ensinar-lhes a usarem os termos próprios para explicarem seu pensamento com ordem e clareza, "e de um modo breve e conciso, cortando-lhes as palavras ou períodos que forem supérfluos". Estas instruções relacionam-se com a correção dos dois maiores defeitos femininos, segundo Azeredo Coutinho: a prolixidade e a imaginação errante. (SILVA, 2014, p. 135)

Para as mulheres, poucas eram as opções. A única maneira de escapar do analfabetismo feminino era ser enviada aos conventos, situação comum no período Colonial. No entanto, pelo grande fluxo de filhas enviadas aos conventos, essa prática deixou de ser atrativa aos olhos do governador de Minas Gerais, onde o mesmo sugeriu ao rei que não permitisse mais esse feito. Para o governador, continuar com essa atitude iria

conflitar diretamente com outros interesses, como afirma Silva (2014, p. 133): "Se Vossa Majestade não lhe puser toda a proibição, suponho que toda a mulher do Brasil será freira". A preocupação era com o mercado matrimonial.

Em 1732 com o alvará de 14 abril, foi atendida essa questão para que houvesse uma averiguação antes que as moças fossem enviadas aos conventos, se realmente possuíam vocação religiosa ou não. Somente no final do século XVIII é que se alteraram os objetivos dos recolhimentos claramente, ou seja, passando a ter caráter e função de educar a população feminina. Nesse sentido Silva (2014) diz:

> É que, em finais do século XVIII, as autoridades só viam com bons olhos a criação de recolhimentos se estes servissem para a educação da população feminina, princípio este que antes se procurara implantar sem êxito no Brasil, mas que, agora, com a divulgação da ilustração, tornava-se mais fácil adotar. Quando vagasse algum lugar de recolhida, seriam examinadas as pretendentes e um dos quesitos fundamentais era saber ler, escrever e contar. (SILVA, 2014, p. 134)

Muda-se a postura com relação ao aprendizado das mulheres, mas não suas intenções. Silva (2014) destaca que

> [...] Quanto às educandas, todas as regras a elas referentes assentavam no princípio da necessidade da educação das meninas, dado "o grande influxo que as mulheres têm no bem, ou no mal, das sociedades". Os papéis femininos eram claramente definidos: "elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude". (SILVA, 2014, p. 134)

Percebe-se que mesmo as educandas[24] podendo ter a oportunidade de aprender a ler e escrever ou alguns outros afazeres, essa educação deveria direcionar a um ponto apenas, cuidar futuramente de seus lares quando fossem casadas. Nota-se que ao não permitir acesso a outras ferramentas, ou seja, livros e leituras que pudessem ser mais complexos, restringe-se então o conhecimento, tornando-o limitado e não permitindo que as mulheres pudessem levantar futuros questionamentos quanto sua posição.

Como mencionado anteriormente, apenas codificar e decodificar de maneira mecânica em nada beneficiará para a amplitude de um pensamento crítico, apenas o condicionará a manter-se em sua postura atual que tende a ser permanente. Ao delimitar os níveis de educação que as mulheres poderiam receber, acaba por tornar escasso as incontáveis pro-

[24] Educandas: moças que iriam aprender os princípios de como deveriam ser e agir perante a sociedade doperíodocolonial ecomo cuidardeseuslares.

babilidades que poderiam ser alcançadas caso lhes fosse permitido ler e falar livremente. Mas não seria interessante naquele momento, pois, caso viessem a se conscientizar, poderiam não concordar com as posições que ocupavam.

4. É preciso ler além do que está escrito

Em contrapartida aos períodos anteriores, no Anarquismo percebe-se o quanto a concepção de educação receberá outra significação. Rompendo totalmente com a ideia da limitação do conhecimento, o contexto a ser apresentado a seguir, demonstrará uma outra compreensão sobre a alfabetização e o quão importante é a educação e como é preciso ler além do que está escrito.

Não há como conscientizar uma sociedade, utilizando métodos que ensinem repetidamente "O boi baba no bebê". Para que essa conscientização floreça, é necessário permitir contato com obras complexas, mostrar-lhes que há muito mais a ser compreendido e interpretado. É preciso ler a sociedade a qual está inserido e somente a partir dessa leitura poder escrever e construir uma sociedade diferente da qual se está insatisfeito.

Para Freire (1999),

> [...] Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. (FREIRE, 1999, p. 11)

Permitir acesso ao conhecimento, compreender e valorizar a educação como uma ferramenta para uma possível mudança, direcionará e tencionará todo o contexto de qualquer que seja o período. Segundo Gallo e Moraes (2005),

> Em termos bastante gerais, podemos dizer que o Anarquismo defendeu e defende a possibilidade de construção de uma nova sociedade, de uma sociedade sem a ingerência do Estado, uma sociedade justa e igualitária. E, na construção de uma tal sociedade, os anarquistas sempre entenderam que a educação desempenharia um importante papel. (GALLO; MORAES, 2005, p. 87)

É válido destacar e ressaltar novamente que não é intenção do presente texto discutir de maneira aprofundada questões como o feminismo e sua luta, apesar de citar como ocorria a educação com as mulheres. Também não é de interesse dessa escrita analisar todo o período ao

qual ocorre o Anarquismo, não pelo fato de não considerar importante tais questões, mas por não ser o objetivo, que por sua vez está centralizado em como era compreendida a educação e alfabetização em diferentes períodos aqui citados.

Para reafirmar o quão importante era para os Anarquistas a educação, vale destacar o seguinte:

> Os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação formal, mas também à informal, realizada pelo conjunto social, e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos, seja através das associações operárias. O maior esforço dos anarquistas foi, porém, o de promover um processo educativo que pudesse educar as crianças para a liberdade e a autonomia. Para isso, propuseram-se a criar escolas baseadas numa educação integral. (GALLO; MORAES, 2005, p. 89)

Por conseguinte a educação para os anarquistas não somente é interpretada e compreendida como uma questão importante, como também será de extrema relevância para que ocorra uma transformação social, que nesse caso compreende-se que ocorrerá por meio de uma educação qualificada. E diferentemente de outros períodos citados, a intenção não era padronizar o conhecimento, pelo contrário, não só consideravam importante nesse período em questão, como ofereciam ferramentas de diversas maneiras, para que assim alcançasse o maior número possível de pessoas.

Tão fundamental era para os anarquistas alcançarem a liberdade por meio da educação, que segundo Gallo e Moraes (2005, p. 89), “Baseado nos princípios anarquistas, Robin acreditava que o ser humano precisava ser educado em sua integralidade, para que possa desenvolver-se em plenitude, construindo e conquistando a liberdade”. Percebe-se com essa fala as diferentes significações que a educação pode receber dependendo dos diferentes períodos e contextos.

Para uma melhor compreensão e que, não fique vago a concepção de educação dos anarquistas, é necessário destacar como era sua organização, com princípios de educação integral, sua estruturação segundo Gallo e Moraes (2005) ocorria da seguinte maneira:

> A educação intelectual desenvolvia-se como uma “pedagogia da pergunta”, através da qual os estudantes eram levados a experimentar e produzir seus próprios saberes a partir das experiências, confrontando-os com os conhecimentos sistematizados nos livros. A educação física, para além dos jogos e recreações, que procuravam estimular a cooperação e a solidariedade e não a competição, investia também numa educação manual, vol-

> tada para o refinamento sensório-motor nas crianças pequenas. E, mais importante, desdobra-se também numa educação profissional politécnica. Isto é, a escola era dotada de uma série de oficinas, de trabalhos com madeira, com metais, com papel (gráfica e imprensa), com tecidos (roupas), de trabalhos agrícolas (horta), além dos serviços gerais de limpeza. As crianças e jovens eram organizadas em grupos que se revezavam nessas várias atividades, semana a semana. A educação moral, por fim, era responsável pela preparação para uma vida em liberdade. Todas as relações travadas na escola, entre estudantes, professores e servidores em geral, eram tomadas como relações educativas; procurava-se, portanto, desenvolver uma ética da liberdade e da responsabilidade, que motivasse uma vida segundo princípios anarquistas. (GALLO; MORAES, 2005, p. 90)

A maneira como era compreendida e organizada a educação para os anarquistas, tinha como finalidade, como visto acima, proporcionar a liberdade, mas também a responsabilidade para que pudesse desenvolver-se em sua plenitude.

Sem adentrar de maneira intrínseca no contexto do Anarquismo, mas para que seja possível compreender alguns dos acontecimentos e lutas que permeavam aquele período, é de interesse destacar alguns temas que formulavam as pautas para as discussões que tinham como objetivo por exemplo, alcançar melhores condições de trabalho, o fim do trabalho infantil e do trabalho noturno para as mulheres (Cf. GALLO; MORAES, 2005).

A essa altura, é possível notar o peso e a necessidade de uma educação em que fosse possível alcançar os objetivos almejados pelos anarquistas. Não uma alfabetização que visava apenas ler e escrever sem significância alguma, mas uma leitura que pudesse permitir que os operários interpretassem o que estava acontecendo de maneira sorrateira. Os anarquistas estavam cientes da necessidade dos trabalhadores em serem alfabetizados, pois, para os anarquistas, os trabalhadores eram peças importantes para que ocorresse uma transformação social. O não saber ler, gerou medidas improvisadas, como podemos ver a seguir:

> [...] as dificuldades dos anarquistas quando esbarraram com o analfabetismo no interior do movimento operário. O fato obrigava a leitura dos jornais em voz alta para grupos de trabalhadores, na hora do almoço, nos locais de trabalho ou nas sedes das associações e sindicatos, possibilitando os analfabetos o entendimento e assimilação das estratégias e dos métodos de luta. (GALLO; MORAES, 2005, p. 91)

A esse contexto cabe literalmente a definição do letramento que, segundo Soares (2009, p. 21) "(...) tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no soci-

al (...)". Termo que surgiu na década de 80, sendo considerado recente, descreve, apesar de não fazer parte diretamente do contexto e períodos aqui analisados, a importância do uso que se faz da leitura e escrita, ou seja, quando interpretamos e exercemos papeis na sociedade.

Aqui cabe dizer que, transformação alguma ocorreria na sociedade, não fosse a educação, como sugere Diaz (2006, p. 99), ela "(…) é uma dimensão inseparável dos indivíduos e das comunidades e, por isso, a educação é ao longo de toda a vida, acompanha o homem do nascimento até à morte". Concordamos com Ortega (1999), conforme citado por fulano (Cf. DIAZ, 2006) quando diz que

> […] a educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização activa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normalização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social. (DIAZ, 2006, p. 99)

A partir do excerto do autor, a educação deve ser compreendida em seus diferentes espaços espaciais e temporais e que, esse movimento não deve ser entendido apenas como transmissão de conhecimentos instrutivos (Cf. DIAZ, 2006).

5. Considerações finais

Apesar de o texto não se responsabilizar em definir os conceitos de Educação Social e nem mesmo abrir espaço para uma discussão aprofundada sobre a temática, foi possível compreender o seu papel, sua relevância e, contribuição para a sociedade, ou seja, o último tópico trouxe clareza sobre o efeito que a educação pode causar quando utilizada como ferramenta para conscientizar uma sociedade.

A educação pode transformar e ampliar o entendimento que um indivíduo poderá vir a ter, ou seja, até mesmo em situações em que limitava-se o conhecimento para as mulheres como no período colonial, notamos que caso esse limite fosse ultrapassado, poderia de alguma forma desencadear pensamentos que eram considerados "errôneos", mas que na verdade seriam pensamentos críticos que estariam surgindo e se formando.

O limite estipulado para algumas sociedades com relação a educação, tem apenas a intenção de doutrinar, no entanto, no anarquismo ve-

mos uma educação na contramão, ou seja, para que ocorra uma transformação social e se alcance mudanças, é necessário se libertar, ir além.

De modo geral, foi possível analisar que o fato de não haver escrita e leitura entre alguns povos, como os índios, não deve direcionar ao entendimento de que seus conhecimentos eram inferiores a outros, pelo contrário, havia um consenso do que era necessário para a sobrevivência e da importância da reciprocidade, para que dessa maneira pudesse haver harmonia. A estrutura indígena aqui retratada, demonstrou muito mais madura do que as sociedades que tentaram sua conversão. Para esse povo, a falta de habilidades e técnicas para a escrita e leitura se dava pelo simples fato de não ser necessário em seu contexto. Alfabetizá-los de forma abrupta é desconsiderar todo o seu conjunto de saberes, elegendo como soberano os contextos sociais que exercem essas habilidades.

Notamos então que independente dos períodos supracitados, em todos havia educação, o que se opunham eram os interesses. Se por um lado havia educação com intenções doutrinárias, apenas para a manutenção da sociedade, por outro no período do Anarquismo, percebe-se o quão significativo deve ser essa educação, pois por meio dessa é que poderá ocorrer um confronto (de saberes) e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALEFFI, P. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I, Séculos XVI-XVIII. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 32-43

DIAZ, A. S. Uma aproximação a Pedagogia – Educação Social. *Revista Lusofona de Educação*, n. 7, p. 91-104, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLO, S.; MORAES, J. D. Anarquismo e educação: A educação libertária na primeira república. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 87-99

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.* 4. ed. Campinas-SP: Alínea, 2005. 80p.

SILVA, M. B. N. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. 1: Séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 131-45

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENTRE SAUDAÇÕES, ABRAÇOS E BÊNÇÃOS: UM PERCURSO EPISTOLOGRÁFICO E ESTILÍSTICO NAS CORRESPONDÊNCIAS DA FAMÍLIA RODRIGUES FERREIRA

Mariana Rodrigues Ferreira Fantinelli Delecrode (UEL)
mariana.rffantinelli@uel.br
Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Consideradas verdadeiros memoriais de criação, as cartas oferecem valiosos elementos de fonte primária para os estudiosos das diversas artes e, acima de tudo, para a literatura, além de fornecer subsídios para as percepções teóricas da Crítica Genética. Além disso, é possível encontrar em seu conteúdo consideráveis recursos estilísticos responsáveis pela construção da expressividade, ao caracterizar os momentos de afetividade e carinho, a linguagem utilizada para marcar as relações comerciais e políticas ao desenvolver a mensagem pretendida pelo remetente e pelo destinatário. Pensando nisso, esta pesquisa tem por intuito averiguar o emprego dos aportes teóricos selecionados nas correspondências recolhidas e arquivadas do acervo da família Rodrigues Ferreira, a fim de comunicar a sua importância para a história do município de Cambará-PR, especialmente de seu patriarca, Otávio Rodrigues Ferreira, encontrar nestes documentos de processo marcas de estilo e de expressividade, as quais ajudarão a compor os perfis dos assinantes das epístolas. O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio da apuração dos materiais de processo recolhidos, além de uma série de entrevistas e encontros realizados com membros da família e com familiares e amigos dos demais correspondentes encontrados nas cartas, como requisito de constituição do *corpus* deste trabalho.

Palavras-chave:
Cartas. Crítica Genética. Recursos estilísticos.

ABSTRACT

They are considered real memorials of creation, the letters offer valuable elements of primary source for the studious of various arts and, above all, for the literature, besides providing subsidies for the theoretical perceptions of Genetic Criticism. Besides this, it is possible to find in their contents considerable stylistic resources responsible by the construction of expressiveness, when characterizing moments of affection and fondness, the language used by the sender of the letter and the addressee. It was with in mind, this research intents to inquire the use of the theoretical contributions selected in the gathered and filed correspondences of the collection from Rodrigues Ferreira family, in order to communicate their importance for the history of the city of Cambará-PR, specially of its patriarch, Otávio Rodrigues Ferreira, and to find in these documents of process signs of style and expressiveness, which will help to compose the profile of the signers of the epistles. The development of the research will take place through the verification of process materials collected, besides series of interviews and meetings held with members of the family and with relatives and friends of the other correspondents found in the letters, as a requisite of the constitution of the corpus of this work.

Keywords:
Letters. Genetic Criticism. Stylistic resources.

1. Introdução

Gênero cultivado desde a Antiguidade como rica fonte de análise histórica, as cartas constituem papel importante para os estudos biográficos. Desde o século XVIII são empregadas para finalidades educacionais, quando utilizadas na formação dos jovens, por serem vistas como "arte formadora da existência". Teresa Malatian, autora do artigo "Narrador, registro e arquivo" (2009), pontua, em nota, que

> [...] a compreensão da correspondência como arte formadora da existência direciona-se para a abordagem de estratégias de reajuste permanente do indivíduo às intensas e velozes transformações sociais do mundo contemporâneo, de modo a preservar sua própria historicidade e sua posição de sujeito histórico pela constante utilização de referentes identitários. Fornece também elementos para que as correspondências constituam um território de pesquisa em educação nos estudos das vivências pedagógicas por indicarem a interiorização de normas e valores. (MALATIN, 2009, p. 218)

É neste mesmo século que as cartas vão assumir expressivo valor para demonstrar sentimentos, emoções e trocas de experiências. Receber e enviar correspondências passa a ser corriqueiro entre as diversas camadas sociais e o hábito passa a ser apreciado tanto na Europa quanto na América. Cartas de amor, amizade, pedidos, recomendações, família, conselhos, louvor, censura e agradecimentos são amplamente disseminadas entre os correspondentes. A partir do século XIX, as cartas começam a ser transformadas em objetos de coleção e é quando podem ser encontrados os tesouros autógrafos.

Percebe-se que a escrita de cartas passa por um acelerado processo de transformação, fortemente influenciado pelo crescente desenvolvimento tecnológico e a apreensão cada vez mais ligeira de modernas técnicas de comunicação e informação. Atualmente, é possível enviare receber mensagens por aplicativo instantaneamente, fazendo com que a agonia pela resposta de dias seja reduzida a poucos minutos. O encanto e a magia de receber e enviar epístolas em papel bem escrito, protegido por um envelope e postado em uma agência de correios ou entregue em mãos passa a ser abandonada ou torna-se restrita a algumas situações de comunicação, mais afetivas e menos burocráticas, à medida que outros meios de comunicação oferecem maiores vantagens frente à comunicação tradicional.

2. Objetivos

Para a consolidação da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos:

2.1. Objetivo geral

Aliar os aportes teórico-metodológicos da Crítica Genética, em especial, a Epistolografia, uma de suas modalidades de pesquisa, e a Estilística, em seus níveis lexical, morfológico e sintático, a fim de favorecer a construção do gênero textual e alcançar os efeitosde sentido pretendidos pelos correspondentes, quando do momento de recepção – envio das missivas.

2.2. Objetivos Específicos

- Reconstituir o percurso formativo da família Rodrigues Ferreira ao lançar mão dosdocumentos de processo arquivados, os quais podem sinalizar pistas de sua importânciafrente à história do município de Cambará-PR, dadas as contribuições desenvolvimentistas e melhorias estruturais durante sua gestão enquanto prefeito;
- Remontar os perfis socio-biográficos dos personagens, ao analisar, por meio dalinguagem e das marcas de estilo empregadas em seus textos, uma vez que será possível compreender o contexto histórico, político e familiar nos quais se deram as trocasepistolares.

3. Justificativa

A proposta desta pesquisa originou-se por meio das observações relacionadas ao estudoepistolográfico e à questão de estilo, aliando os estudos da Crítica Genética e Estilística empregadas em um conjunto de cartas preservadas que foram encontradas nos arquivos pessoais da família Rodrigues Ferreira, uma das pioneiras da cidade de Cambará-PR. Estas cartas revelam grande importância enquanto materiais de estudo por permitirem que o pesquisador reconstrua o seu contexto de produção, ao mesmo tempo que contribuem para recontar a históriade desenvolvimento

do município, especialmente durante o período em que Otávio Rodrigues Ferreira administrou a Prefeitura.

4. Referencial teórico

A Crítica Genética busca observar no processo de gênese de uma obra, em seu "vir a ser", a reconstituição da história presente no texto, a partir de sua construção ou dos princípios que a caracterizam, a fim de contribuir para a compreensão do percurso criador. Ao tratar do assunto, Salles (1998) argumenta:

> Quando falo em percurso, refiro-me aos rastros deixados pelo artista e pelo cientista em seu caminhar em direção à obra entregue ao público. Essa arqueologia da criação tira esses materiais das gavetas e dos arquivos e os põe em movimento, reativando a vida neles guardada. (SALLES, 1998, p. 13)

Os vestígios de criação encontrados nos chamados "materiais de processo" são as pistas necessárias que o pesquisador precisa para compreender em que contextos determinada obra foi concebida. É ele o responsável por encaixar perfeitamente as partes que constituem a criação de uma obra e, assim, desvendar as belezas da criação ao público. Salles (1998) bem elucida:

> O artista é visto em seu ambiente de trabalho, em seu esforço de fazer visível aquilo que está por existir: um trabalho sensível e intelectual executado por um artesão. Um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo. A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente. (SALLES, 1998, p. 27)

A Crítica Genética não emprega pontos-finais absolutos. Não existem obras "acabadas". A criação aceita a mutabilidade e as constantes interferências, visto que as intenções criativas do artista podem ser influenciadas por diversos atores externos. Vários são os *insights* que permeiam as atividades do executor do projeto "*in status nascendi".* De acordo com Panichi (2016)

> As interconexões que estabelecem os liames dessa criação emergem das ligações entre as muitas ações do fazer artístico. Penetrar no ambiente de criação do escritor e nas fontes que mobilizam a sua escrita, permite perceber que o processo criativo se inscreve e se orienta por múltiplas ações. São muitas relações de tensão que orientam o expandir e a retração na construção da linguagem. (PANICHI, 2016, p. 15)

Consideradas objetos de intenso teor investigativo e não apenas meras fontes de informações, as cartas são tidas como ricos documentos para o estudo genético. É possível avaliar em suas linhas, conforme explica Malatian (2009) os chamados "tempos fortes", comemorações e festividades, e os "tempos mortos" ou momentos sem novidades, aqueles que apenas contam assuntos triviais e a vontade de receber notícias sobre os acontecimentos recentes. Dessa forma, percorrer o caminho das trocas epistolares leva a uma reconstrução da vida pública, privada, do cenário histórico, social e cultural daquela sociedade em questão.

As cartas são veículos capazes de abarcar discussões de várias ordens, fundamentadas em linguagem nova, "bastante sedutora porque recusa a retórica vazia e a afetação" (MORAES, 2007, p. 30). Encontram-se atadas a um contexto da vida de seu produtor. Assim, uma questão, pensamento, reflexão trazida ao longo de um raciocínio firmado em uma correspondência poderá ser modificado ao longo de sua produção.

A intenção ao levantar o *corpus* para a confecção desta pesquisa é de reconstruir, nas correspondências organizadas, o momento biográfico de sua produção/recepção à luz, primeiramente, da teoria genética. De acordo com Malatian (2009), as trocas de correspondências podem ser situadas em dimensões históricas, culturais, experimentais e são capazes de retratar o *habitus*, ou seja, "comportamentos, regidos por valores próprios de uma dada época ou grupo social no qual se inserem ações individuais, num entre indivíduo e contexto que constitui a dimensão da individualidade".

> Ao ter acesso a esses fragmentos, o historiador espia por uma fresta a vida privada palpitante, dispersa em migalhas de conversas a serem decodificadas em sua dimensão histórica, nas condições socioeconômicas e na cultura de uma época, na qual público e privado se entrelaçam, constituindo a singularidade do indivíduo numa dimensão coletiva. Processo identitário que se define e redefine constantemente e elimina qualquer suposição de coerência e continuidade de atitudes, sentimentos e opiniões. (MALATIAN, 2009, p. 200)

A prática de escrever cartas centra-se na figura do emissor, de quem se pode fazer uma leitura, pois baseia-se nos "bastidores", nos acontecimentos cotidianos, nas movimentações do que acontece ao seu redor para comunicar-se com o interlocutor, indivíduo com o qual precisa ter certo grau de intimidade e parcela de credibilidade e confiança para receber as correspondências. Desta forma, é possível atar as pontas da correspondência, para se criar um valioso quadro analítico.

Segundo Passos (2014),

> Durante a escritura da carta, compartilha-se um momento de intensa proximidade como destinatário, uma forma de preencher o vazio da solidão, sentimento e sensação de que, ciclicamente, assolavam o íntimo do escritor, o levando a escrever ainda e sempre. (PASSOS, 2014, p. 191)

Ao contemplar os estudos estilísticos juntamente com a Crítica Genética, potencializa- se a qualidade e a relevância da pesquisa, visto que das cartas selecionadas podem ser recolhidosexemplos de recursos expressivos e impressivos da língua, de acordo com o contexto solicitado,empregados pelos remetentes e destinatários das missivas.

Nilce Sant'Anna Martins, em sua *Introdução à Estilística* (2012, p. 17), logo no primeirocapítulo interroga o leitor entusiasta em estudos sobre o estilo com importantes questionamentos:

> O que é Estilística? Eis uma pergunta a que não se responde fácil e prontamente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que Estilística é uma das disciplinas voltadaspara os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo, o que remete a outra embaraçosa e infalível pergunta: o que é estilo? (MARTINS, 2012, p.17)

Inúmeros são os estudos e estudiosos que se debruçaram em investigar novas abordagens, tendências e concepções sobre a Estilística e sobre o estilo. Ambos os termos paraserem plenamente elucidados também são dependentes da postura metodológica, epistemológica e teórica de seus autores e das tendências de estudos que abraçaram.

Charles Bally condena o ensino da língua baseado apenas na gramática normativa de textos literários, pois não correspondem à realidade da vida social e psíquica e amplia os estudosde Saussure voltando-se aos aspectos afetivos da língua falada, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, possuidora de um sistema expressivo.

Karl Bühler (1934) lista as funções da linguagem e a Estilística baseia-se, em grandeparte, na expressão e no apelo, conforme relação a seguir:

Representação	inteligência, tem que ver com a linguagem referencial. Aborda a linguagem denotativa. Varia de acordo com o eixo sintagmático, dependendo da posição no texto.
Expressão	Sensibilidade, ou seja, exteriorização psíquica de anseios e sentimentos. Uso da linguagem conotativa e denotativa, trabalhando o eixo paradigmático, isto é, a posição no sistema.
Apelo	desejo ou vontade, exercício de influência sobre os interlocutores. Uso da linguagem conotativa e denotativa, centrada no eixo paradigmático, isto é,a posição no sistema.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao assimilar a complementaridade da Gramática e da Estilística torna-se mais claro perceber as ligações com o léxico, sintaxe, fonética, fonologia e morfologia, daí a classificaçãoem Estilística fônica, Estilística lexical, Estilística da enunciação e Estilística sintática. É possível encontrar nas cartas marcas de expressividade do autor, as quais são transmitidas coesiva e coerentemente ao seu leitor, como em um processo de "negociação de entendimento":

> Ler ou escrever um texto é muito mais do que apenas compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos. É algo que envolve um amplo mecanismo a partir doqual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para a reflexão e avaliação do leitor. Como se constroem esses textos? Com palavras, sintagmas, termos e orações – elementos que mantêm entre si um relacionamento interno de concordância, de regência de atribuição (HENRIQUES, 2018, p. 93)

A Estilística oferece, assim, mais acuidade, clareza e sistematização para se construir uma relação entre os textos e suas interpretações, sendo, portanto, uma abordagem que permitea construção de estratégias interpretativas sólidas e eficientes.

Levando em consideração as divisões da Estilística, optaremos por empregar, em maior escala, a Estilística da palavra, adentrando em sua conceitualização, separando as palavras gramaticais das lexicais e recolhendo exemplos das tonalidades emotivas das palavras, já que as cartas favorecem um extenso estudo neste sentido.

Nilce Sant'Anna Martins (2012) conceitualiza assim:

> A estilística léxica ou da palavra estuda os aspectos expressivos das palavras ligadosaos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem sercompletamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais. (MARTIN, 2012, p. 97)

Joaquim Mattoso Camara Jr. (1997) afirma que a Estilística lexical

> [...] estuda a seleção vocabular e os fenômenos de conotação e polissemia, referentes aos valores afetivos, emotivos, ou socialmente convencionais que se aderem à significação das palavras. Assim, entram aí a exploração do vocabulário, o emprego de diminutivos e aumentativos afetivos, o emprego de diminutivos pejorativos ou maliciosos, a exploração da polissemia, da sinonímia e da paronímia, mais a exploração dos antagonismos entre determinados campos semânticos. Somem-se ainda a coesão semântica obtida a partir da seleção vocabular, os fenômenos de denotação e conotação, a monossemia ou a monossignificação *versus* a polissemia oupluri-significação, as figuras de linguagem tais como as comparações, as metáforas emetonímias, as hipérboles e as sinestesias, os neologismos (criação

> estilística de novas palavras) e a adequação vocabular. (CAMARA JR., 1997, p. 110)

As outras esferas estilísticas também serão contempladas, pois será verificada no *corpus* a aparição de elementos que compõem a Estilística da frase, a ordem dos termos, posição de verbos, advérbios, ordem direta e indireta, concordância, entre outros recursos oferecidos pelos textos em discussão.

Assim, ao refletir sobre o emprego da Estilística e a sua importância para os estudos da linguagem, torna-se claro o entendimento de que sua função é romper limites, permitir "o brincar" com as palavras e expressões, trazer ao texto novos efeitos de sentido e estimular a criatividade do escritor, além de tornar possível que se remonte e reconte o momento histórico, social, cultural e político, pontos estes observados no material pré-analisado.

5. Metodologia

O *corpus* desta pesquisa tem por intuito tecer a análise das correspondências trocadas entre Otávio Rodrigues Ferreira, patriarca da família Rodrigues Ferreira, e os demais círculos de convivência dos quais participava: relações familiares, mercantis e políticas, à luz dos estudos da Epistolografia, modalidade de pesquisa da Crítica Genética, porque permite seguir os caminhos trilhados por alguém ou determinado grupo, numa determinada época e da Estilística, que auxiliará a compreensão dos efeitos de sentido e das marcas linguísticas extraídas nas cartas escolhidas para a composição da futura tese. Importante se faz apresentar um breve relato biográfico sobre personagem principal das missivas.

Otávio Rodrigues Ferreira, filho de Joaquim Rodrigues Ferreira e de Ana Cândida Camargo Rodrigues Ferreira nasceu em 21 de novembro de 1900, em São Carlos-SP.

Não há pretensão, neste momento, em apresentar minúcias da primeira infância da vidade Otávio Rodrigues Ferreira, então, passaremos ao ano de 1924, quando casa-se com Virgínia Leal, em 31 de janeiro, em Itápolis-SP, filha de Manoel Maria Leal e Luiza Busnardo Rodrigues Ferreira. À época, Otávio contava com 24 anos e Virgínia com 22 anos.

A família cresceu rapidamente. Em 16 de novembro de 1924, nasce o primogênito, Joaquim Rodrigues Ferreira. Em 14 de março de 1926, nasce David Rodrigues Ferreira e, em 25 de agosto de 1927, Maria Hele-

na Rodrigues Ferreira, a única filha do casal. Os três filhos nasceram em Itápolis-SP.

Em Cambará-PR, nascem Otávio Rodrigues Ferreira Filho, em 31 de julho de 1928 e, em 15 de novembro de 1929, Lourivaldo Rodrigues Ferreira. Neste mesmo ano, o casal radica-se na cidade, recém instalada como município (21/09/1924). O sexto filho, Benedito Rodrigues Ferreira, nasceu em São José dos Campos-SP, em 8 de novembro de 1934. O sétimo e último filho do casal, José Rodrigues Ferreira, nasce em Botucatu-SP, em 19 de maio de 1936.

Abaixo, em sequência, a fotografia do enlace matrimonial do casal, em 1924, e a família completa, 14 anos depois, em 1938:

Figura 1: Enlace matrimonial de Virgínia e Otávio.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 2: Foto da família completa.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021). Da esquerda para a direita: Otávio Filho, David (sentado), Benedito (de pé, ao lado de David), Joaquim (atrás deBenedito), Virgínia, Maria Helena, José (entre os pais) Otávio e Lourivaldo.

Otávio Rodrigues Ferreira foi considerado um dos pioneiros de Cambará-PR, a chamada"porta de ouro do Paraná", conforme letra do hino municipal. Agricultor/fazendeiro porvocação e desbravador de terras, contribuiu para o crescimento e progresso da cidade e, também, teve influência sobre a vida pública do município. Foi vereador por várias legislaturase prefeito no período de 03 de dezembro de 1947 a 03 de dezembro de 1951 sob a bandeira do Diretório União Democrática Nacional (UDN), tendo sido chefe político e presidente no município. Foi Provedor da Santa Casa de Misericórdia desde a fundação da instituição hospitalar e, em 08 de dezembro de 1967, recebeu da Câmara Municipal a titulação de cidadão honorário de Cambará-PR, pelos serviços prestados, dada a ilustre vida pública que mantinha. A fotografia abaixo comprova a cerimônia de entrega do título, momento ímpar na vida de Otávio Rodrigues Ferreira:

Figura 3: Titulação de cidadão honorário de Cambará-PR.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Entre nascimentos e casamentos, compromissos e rotinas, vida pública e privada encontramos nos registros, materiais de processo, arquivados por mãos familiares as quais tiveram apreço em mapear dados, fotografias, informações e correspondências, todos documentos interrelacionados com a temática que pretendemos apresentar no decorrer da pesquisa. Estes documentos apontarão para a melhor escolha metodológica e tipo de análise que poderá recair sobre os textos, a fim de extrair os melhores resultados de acordo com as teorias balizadoras.

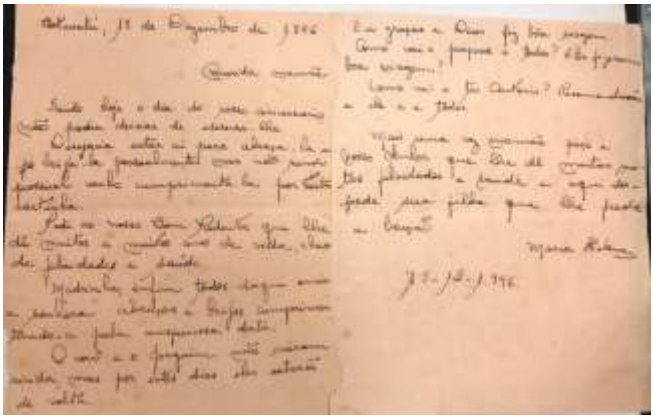
O momento exploratório do gênero epistolar será útil para direcionar o olhar dopesquisador acerca das circunstâncias em que foram escritas, regulando as trocas de informações entre os correspondentes, medindo seu grau de relacionamento por meio da seleçãolexical, do comportamento da escrita, do trabalho da linguagem. Poderemos verificar a con-

dição de vida dos participantes, perscrutar as intimidades da vida pública e privada da família Rodrigues Ferreira, as intenções comerciais e políticas de seu patriarca, as marcações temporais, periodicidade e regularidade das trocas (se e quando houver).

> Destacam-se entre as correspondências interessantes para o historiador as cartas de família, muito frutíferas para os estudos biográficos do cotidiano. O risco de uma abordagem e banalidades pode ser superado pela análise dos processos de elaboração desses documentos, como: a motivação de sua escrita, as condições de sua produção, sua circulação e recepção (modos de ler, gestos de conservação, regras de trocas), formas materiais de suporte, formas de linguagem e a lógica dos procedimentos que resultaram em sua organização arquivística. Em outras palavras, é possível analisar ascartas procurando nelas o *habitus* que rege conteúdos e práticas. Analisá-las como parte de uma dada cultura significa também compreender as redes de relações e as estratégias de identificação empregadas pelos membros de uma família para, por exemplo, mantê-la unida. (MALATIAN, 2009, p. 206)

A correspondência a seguir exemplifica os laços harmoniosos entre Maria Helena e Virgínia, respectivamente, mãe e filha. A temática faz referência ao aniversário de Virgínia e notamos, principalmente, pelos recursos estilísticos e pela escolha lexical, como havia respeito, cuidado e admiração pela figura materna:

Figura 4: Correspondência que Maria Helena enviou à mãe, Virgínia, em virtude de seu aniversário.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Outro exemplo que pretendemos considerar diz respeito às correspondências recebidas de remetentes com os quais nutria laços de amizade, mas onde podemos situar também relações comerciais. A carta de

Benigno Bittencourt Moraes, proprietário da “Machina S. Benedito de beneficio e rebeneficio de café”, também comprador de “algodão, café e cereaes” ao “compadreamigo” comunica que o dinheiro que havia solicitado para a Santa Casa de Misericórdia de Cambará - PR já estava separado e que a situação estava resolvida.

Figura 5: Correspondência que Benigno Bittencourt Moraes enviou ao “compadre amigo” Otávio.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Por fim, uma fotografia dos amigos Otávio Rodrigues Ferreira e Benigno Bittencourt Moraesem um encontro casual:

Figura 6: Fotografia dos amigos Benigno e Otávio.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio de futura apuração dos materiais de processo recolhidos, como recortes de jornais, fotografias, esquemas biográficos, anotações, além de uma série de entrevistas e encontros realizados com membros da família Rodrigues Ferreira e

com familiares e amigos dos demais correspondentes encontrados nas cartas, como requisito de constituição do *corpus* deste trabalho.

6. Resultados esperados e impacto social

Espera-se com esta pesquisa contribuir para os estudos referentes à Crítica Genética, à Epistolografia e à Estilística no tocante à análise das correspondências familiares, buscando verificar no material estudado, o *corpus* constituído, as marcas particulares dos correspondentes, bem como averiguar os recursos e elementos estilísticos empregados para conferir ao produto riqueza e significação, servindo, também, de instrumento para recontar a história de Cambará-PR. O trabalho poderá despertar o interesse não apenas dos apreciadores do gênero textual em tela, como também, dos analistas e estudiosos da linguagem e da comunidade acadêmica, que poderão reconectar suas próprias memórias familiares e interpretara relevância deste resgate para os estudos linguísticos e históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Contribuições à estilística da Língua Portuguesa.* 24. ed. Rio deJaneiro: Ao Livro Técnico, 1997.

HENRIQUES, Claudio C. Estilística em foco. In: HENRIQUES, Claudio C. *Estilística e Discurso:* estudos produtivos sobre o texto e expressividade. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. (Coleção Português na Prática).

ALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKI, C.B.; LUCA, T.R. de. *O historiador e suas fontes.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-221.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

MORAES, Marcos Antônio de. Epistolografia e Crítica Genética. *Ciência e Cultura*, SãoPaulo, v. 59, n.1, p. 30-32, jan./mar. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n1/a15v59n1.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

PANICHI, Edina R. P. *Processos de construção de formas na criação:* o projeto poético dePedro Nava. Londrina: EDUEL, 2016.

PASSOS, Marie-Hélène Paret. Entre vida real e criação: a correspondência como reservatório da ficção. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 2, p. 190-4, 2014.

SALLES, Cecilia A. *Gesto Inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: Annablume,1998.

ESTILO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO POPULAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Letícia Maria de Jesus Monteiro (UEMS)
prof.leticiamaria@hotmail.com

RESUMO

O cancioneiro popular brasileiro é rico e diversificado, podendo constituir uma fonte renovada para o ensino da língua portuguesa pautado pelo contato autêntico com textos produzidos socialmente. Partindo dessa hipótese, esta pesquisa teve como objetivo principal elaborar e transpor uma sequência didática organizada em torno do gênero textual canção popular, visando à sensibilização dos alunos sobre a variação linguística, e desmitificando, assim, a representação valorizante da norma (padrão e culta) como definidora de expressões sociais tão elevadas quanto o discurso artístico musical. Para conceber a experiência didática, serviram de fonte documental as pesquisas sobre a história da música, da Antiguidade até o século XX e, ainda, sobre a canção popular, abordando-se a variedade de ritmos e estilos musicais genuinamente brasileiros. O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se na concepção dialógica da linguagem, em particular, nos estudos do Círculo de Bakhtin. Concluímos que o trabalho organizado com o gênero canção popular é revelador da variedade de expressões artísticas genuinamente brasileiras, podendo constituir uma fonte rica de exploração didática para o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva de análise e reflexão linguística, em particular sobre os conceitos de norma e variação.

Palavras-chave:
Cancioneiro Popular. Gênero Textual. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The Brazilian folk song is rich and diverse, and can constitute a renewed source for the teaching of the Portuguese language guided by authentic contact with socially produced texts. Based on this hypothesis, this research had as main objective to elaborate and transpose a didactic sequence organized around the textual genre popular song, aiming at sensitizing students about linguistic variation, and thus demystifying the valorizing representation of the norm (standard and cultured) as defining social expressions as high as the musical artistic discourse. To conceive the didactic experience, they served as a documentary source the research on the history of music, from antiquity to the twentieth century and also on popular song, addressing the variety of rhythms and musical styles genuinely Brazilian. The theoretical framework of the research was based on the dialogical conception of language, in particular, in the studies of the Bakhtin Circle. We conclude that the work organized with the popular song genre is revealing the variety of genuinely Brazilian artistic expressions, and may constitute a rich source of didactic exploration for the teaching of the Portuguese language in a perspective of linguistic analysis and reflection, in particular on the concepts of norm and variation.

Keywords:
Folk song. Textual genre. Discourse Analysis.

1. *Introdução*

O cancioneiro brasileiro é rico e variado, tendo uma gama de produções e interpretações que trazem as características regionais e as variantes linguísticas das diferentes regiões brasileiras, o que o torna uma fonte rica e surpreendente de estratégias de ensino da língua materna, aplicada à Educação Básica nas escolas públicas. Pensar a canção popular como ponto de partida para a reflexão linguística nas aulas de Língua Portuguesa implica reconhecer o valor desse gênero textual e superar o paradigma do "uso do texto como um pretexto" para um ensino puramente gramatical.

Diante da situação apresentada, relativa ao cancioneiro popular brasileiro e suas variadas expressões em Língua Portuguesa, percebe-se que há um distanciamento, ou quase uma não conexão entre o que esse cancioneiro tem a oferecer e o ensino da língua materna em nossas escolas. De fato, em uma breve análise dos manuais de ensino da Educação Básica, percebe-se a representação de apenas uma vertente desse cancioneiro que exclui as demais manifestações.

Diante dessa situação, o questionamento que balizou esta pesquisa foi: quais são os estilos e variações linguísticas no gênero textual da canção popular brasileira que podem servir de fundamento para a elaboração de uma sequência didática visando à sensibilização da variação linguística em Língua Portuguesa?

A fundamentação teórica deste trabalho fixou-se, principalmente, nos textos de Alaleona (1978) que estudou a história da música, desde a Antiguidade até o século XX. Também, buscou-se fundamentar em textos e Silva (2005) e Tame (2012), que discorreram sobre a canção popular, sem deixar de se fazer um debate sobre a filosofia da linguagem, tal como trabalhada nos escritos do Círculo de Bakhtin (2003; 2008).

Não se pode deixar de lado a fundamentação em Schneuwly e Dolz (2011), que trabalham a noção de gênero textual a partir de uma concepção que visa à progressão das competências de escrita e oralidade. Sobremaneira, estes pesquisadores da Universidade de Genebra formularam um esquema de "sequência didática" para facilitar a transposição didática de gêneros textuais, orais e/ou escritos, por meio de uma série de atividades a serem aplicadas pelo professor em sua práxis escolar.

Ressalta-se que não foi possível promover a aplicação do que inicialmente estava sendo executado, que seria a encenação das peças das canções, por motivo da pandemia que ora assola toda a humanidade. To-

davia, tão logo cesse esse surto maligno, a proposta será recolocada em pauta, posto que se trata de oportunidade ímpar para que os alunos possam tanto ampliar os conhecimentos acerca de gêneros textuais aplicados a canções populares, quanto para mostrar suas habilidades relacionadas a outras áreas das inteligências múltiplas, ou seja, atividades cênicas.

2. Gênero discursivo e o cancioneiro brasileiro

No vocabulário gramatical, a noção de gênero é uma categoria morfológica, que se aplica a identificar se o gênero de uma palavra é masculino ou feminino, de modo geral. Todavia, não tratamos de gênero neste sentido, mas do conceito proposto pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, como forma de identificar as produções de linguagem das mais variadas esferas da sociedade.

Nas produções verbais dos falantes, os gêneros assumem papeis diferentes, de acordo com os enunciados que promovem. Historicamente, podem aparecer ou desaparecer, conforme o fluxo de uso do mencionado gênero. Logo, em se tratando de produção textual, o gênero pode ser uma notícia, um conto literário, um conto de fadas, uma receita de bolo, uma crônica de cordel, um poema, uma cantiga de rodas; enfim, o gênero está presente nas esferas humanas em que há produção de linguagem.

Segundo Duarte (2020), os gêneros textuais definem-se pelas características das quais os textos se constituem, tais como a linguagem e o conteúdo propriamente dito. Assim, as intenções do produtor estão sempre contidas no conteúdo de cada texto, dependendo do que os interlocutores pretendem tratar no contexto. Pode se tratar de uma reportagem, de uma informação importante ou não, de um panfleto, de uma receita de bolo; enfim, as situações são muito variadas em que são usados os gêneros textuais.

Dentro dessas variáveis de composições textuais, estão, obviamente, a temática, o estilo e a maneira de se construir cada um dos gêneros.

Bakhtin (1997) diz que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. Os gêneros do discurso constituem-se, portanto, como repertórios de uso da linguagem, atualizados a cada nova enunciação. Ainda, segundo Bakhtin (2000, p. 279), todas as atividades humanas se concretizam "(...) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos

e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana". Esses gêneros, segundo Bakhtin (2000), possuem três aspectos: o conteúdo temático, gerado no interior de uma esfera discursiva; o estilo, que corresponde às escolhas linguísticas do gênero discursivo, desde aspectos gramaticais até o léxico e a sintaxe; e a construção composicional, dimensão formal do texto, relativa à estruturação e acabamento.

Tais manifestações estão contidas também nos textos verbais, não verbais, iconográficos, no desenho, na pintura, nos sonoros, nos musicais. A possibilidade da propalação das diferentes situações em que os gêneros textuais aparecem é muito grande e cada caso depende de situações específicas para o seu aparecimento, como também para o seu desaparecimento.

Marcuschi (2003) elenca mais um rol de gêneros textuais dos quais se pode valer, dependendo-se do que cada um tem em mente, como projeto discursivo no momento da sua produção. São: conto maravilhoso; carta pessoal; lenda; telefonema; poema; narrativa de ficção científica; romance; *e-mail*; manual de instruções; lista de compras; edital; conto; piada; relato; relato de viagem; diário; autobiografia; *curriculum vitae*; notícia; biografia; relato histórico; texto de opinião; carta de leitor; carta de solicitação; editorial; ensaio; resenhas críticas; seminário; conferência; palestra; texto explicativo; relatório científico; receita culinária; regulamento, dentre outros.

Tem a ver com os denominados vocabulários dos guetos, com os socioletos, com os idioletos, etnoletos, ecoletos, que também sofrem alterações com o passar do tempo. O gênero relacionado à canção popular também faz parte desse rol de produções. Trata-se de um gênero muito antigo e que remonta aos primórdios de civilizações do mundo todo, cada qual com suas devidas características.

Vale pontuar que o gênero canção é considerado pelos PCNs (BRASIL, 1998), como um gênero textual oral que pode colaborar em muito com as atividades diárias de sala de aula, desenvolvendo sobremaneira a aprendizagem da língua materna. Esse gênero envolve elementos linguísticos e extralinguísticos, tais como: os signos verbais – representados pelas palavras escritas; e os signos não verbais – representados pela sonoridade musical, a melodia e o ritmo.

Para Ferreira (2011), a canção possui os seguintes significados: i) designação comum a diversos tipos de composição musical, popular ou erudita, para ser cantada; ii) composição escrita para musicar um poema

ou trecho literário em prosa, destinada ao canto, com acompanhamento ou sem ele. A canção, por sua vez, corresponde a letras, escritos ou poemas, histórias ou estórias escritas, que receberam os componentes melódicos para dar ritmo, harmonia e sensações de eufonia ao ouvinte e que dependem, a maioria, de instrumentos musicais, de diferentes naturezas, para que possam ser executadas. Há, todavia, músicas que são formadas por "instrumentos humanos", cujos "instrumentos musicais" são as próprias pessoas que conseguem reproduzir o som de diferentes instrumentos pelas cordas vocais e por toques nas diferentes áreas do próprio corpo, produzindo sons característicos de determinados instrumentos musicais. Segundo Tame (2012):

> Sempre que estivermos no campo audível da música, sua influência atuará constantemente sobre nós – acelerando ou retardando, regulando ou desregulando as batidas do coração; relaxando ou irritando os nervos; influindo na pressão sanguínea, na digestão e no ritmo da respiração. Acredita-se que é vasto o seu efeito sobre as emoções e desejos do homem, e os pesquisadores estão apenas começando a suspeitar da extensão da influência até sobre os processos puramente intelectuais e mentais. (TAME, 2012, p. 13)

Em verdade, a música sempre esteve presente na vida humana, praticamente em todos os seus aspectos. Esse constructo histórico atravessa as gerações e também influencia o comportamento das pessoas. Quem não fica emocionado quando vai assistir ao show de um artista predileto em temporadas por alguma região do país? Há quem passe mal, desmaie, entre em delírio. Os fãs mais jovens, por exemplo, aguardam meses e meses nas filas para garantir a entrada em espetáculos dos seus ídolos. A música mexe com os sentimentos, ativa funções cerebrais, causa verdadeiras revoluções biológicas no organismo humano.

Assim como acontece com outras situações em que o ser humano está envolvido, na música isso não é diferente. Segundo Alaleona (1978)

> A escala natural – fenômeno físico-harmônico tem importância fundamental na música, porque constitui a base física da arte musical no que se refere à tonalidade. A escala natural, para a qual tende naturalmente o sentimento musical humano, recebeu tal denominação justamente por ser baseada sobre o fenômeno físico-harmônico. (ALALEONA,1978, p. 24)

Eis o porquê de o ser humano possuir tanta criatividade nas suas composições musicais, pois dentro dessa escala é possível fazer o que lhe vier à mente. Por esse motivo, a música nunca se torna ultrapassada, e o limite da imaginação criativa adquire proporções imensuráveis.

O século XVIII foi marcado pela presença do lundu, tendo como principais representantes o Padre José Maurício Nunes, Francisco Manuel da Silva e Cândido Inácio da Silva, com modinhas de grande aceitação do público da época. Essas modinhas evoluíram posteriormente para outros ritmos, tais como o maxixe, a polca, o choro. Este último tornou-se tão notável que teve seu pioneirismo reconhecido pela Lei Federal nº 12.624, que instituiu o dia 17 de outubro como o *Dia da Música Popular Brasileira* (BRASIL, 2012)**,** cujo ícone é representado por Chiquinha Gonzaga, maestrina de grande talento, que acabou influenciando outros compositores, tais como Pixinguinha, Ernesto Joaquim Maria dos Santos e Mauro de Almeida.

Com forte influência do pensamento de Alexis de Tocqueville – historiador francês do século XIX que escreveu uma monumental obra sobre a democracia na América – DaMatta (1979) busca compreender e discutir as origens da música popular e do cancioneiro popular desde o início do século XX. Busca, ainda, uma fonte de autoridade de inclusão dessas mesmas manifestações no cânone, ainda que informal, da musicalidade nacional.

A obra de DaMatta (1979), quando faz uma análise sobre a música popular brasileira após a ditadura militar (1964–1985), fundamenta outros autores para poderem oferecer argumentos válidos para o discurso e para a pesquisa apresentada. Ou seja, partem do mesmo corolário que DaMatta (1979) faz sobre a importância da música popular, suas canções e estilos variados.

Napolitano (2002), em obra sobre a história da música brasileira, tecendo algumas reflexões, busca um caminho de origem para cada estilo, e mesmo a profusão de estilos que o cancioneiro brasileiro apresenta. Somente em sua obra, apresenta mais de 150 estilos variados que fazem parte desse cancioneiro e faz um caminho inverso até as suas fontes originárias. Napolitano (2002, p. 291) observa cinco fontes, e não três, apenas das origens de estilo das canções brasileiras: o europeu, por meio de Portugal, o europeu insular, o árabe, o africano e o indígena. Todavia, na atualidade, ainda que esse autor afirme que essas correntes de estilos musicais ainda persistem, é um “trabalho inglório”, já que as suas manifestações mais elementares foram sendo mescladas e fundidas dentro de outros caldos culturais nacionais.

Santos e Abonizio (2013), diferentemente do trabalho de Napolitano (2002), analisam os estilos musicais da atualidade, fazendo uma análise comparativa entre as manifestações do Brasil e dos Estados Uni-

dos. Todavia, deve-se deixar claro: essa análise é colateral dentro da discussão central, que é sobre os estilos das canções e da música brasileira.

Para Santos e Abonizio (2013), os estilos das canções norte-americanas são bastante delimitados, e as influências culturais de um estilo sobre o outro, bem definidos. Para o WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant), ou branco, anglo-saxão e protestante, a cultura trazida da Europa tende a ser vista como uma herança e um legado a ser preservado. Daí por que, segundo os autores, a música branca americana é mais marcante dentro de uma área ideológica e social, assim como o *blues* e o *soul*, que surgiram nos estados sulistas, com raízes eminentemente ligadas à escravidão. Da mesma forma, estilos como o *country* e o *RAP* (Rithm And Poetry), suas dimensões de existência e origens remetem também à identidade sociológica de quem as produz e do lugar de onde surgiram.

O *RAP*, por exemplo, nasceu nas prisões sulistas e migrou para os guetos negros das grandes cidades americanas. Seu estilo, que varia entre a declamação poética, a musicalidade do *soul music* e a marcha ritmada que lembra as caminhadas por direitos civis no sul dos Estados Unidos é um fenômeno sociológico da matriz negra, assim como o *blues*, de acordo com Santos e Abonizio (2013). De acordo com Houaiss (2012), esse ritmo – uma mistura de maxixe, lundu, com o foxtrote americano – surgiu na década de 1940, quando Natal-RN serviu como ponta de lança das tropas aliadas para combater o nazi-fascismo no norte da África. Os bailes realizados na base controlada pelos americanos, como forma de se relaxar do cotidiano, eram “for all”, isto é, para todos, brasileiros e americanos, haja vista que, durante as manobras diárias, o acesso à base era restrito aos militares americanos e a alguns brasileiros.

De “for all”, a transliteração para “forró” foi um passo natural pelo aportuguesamento do vocábulo. Todavia, Cascudo (1959) aponta que a origem do vocábulo é mais antiga e remonta ao vocábulo banto “forrobodó”, ou confusão. Trazido pelos negros escravos da região de Angola, o banto “forrobodó” sofreu um processo de sístole, ou contração, para dar a origem à palavra “forró”.

Essa possibilidade é plausível, uma vez que DaMatta (1979), ao analisar o estilo de Chiquinha Gonzaga e de suas marchas carnavalescas, do início do século XX, aponta forte influência do forró em marchas como “Rosa de ouro”e “Abre alas”. Poetisa dos carnavais cariocas, pode-se perceber, nas palavras de DaMatta (1979), a influência indígena do batuque e das polcas e mazurcas polonesas nas composições de Chiquinha Gonzaga. Mas, em se tratando de “Rosa de ouro” e “Abre alas”, as pol-

cas e as mazurcas dão lugar aos ritmos indígenas e africanos que ela mescla com rara beleza.

Mas, ao se falar em estilos das canções brasileiras, de acordo com Andrade (2014, p. 11), adentra-se em um terreno em que se deve mover com cuidados, por tratar-se de cultura, e cultura é "toda e qualquer manifestação humana" e, portanto, não está sujeita a um critério canônico, ou mesmo um padrão estético de beleza, aceitação e valor. Na cultura, ainda segundo Andrade (2014), o valor de uma manifestação é concebido a partir da recepção, cosmovisão e valoração intrínseca de temas que se apresentam nessa manifestação.

No caso dos estilos musicais das canções brasileiras, a eleição de um estilo como sendo representativo da ideia de brasilidade, ou mesmo de gosto popular da brasilidade, leva, fatalmente, à criação de uma postura excludente em relação às demais manifestações.

Volta-se, novamente, àquilo que Santos e Abonizio (2013) dissertaram sobre os estilos musicais de maneira comparativa nas Américas. Caso o Brasil possuísse uma cultura mais homogênea e estanque em suas influências, a própria manifestação da música tenderia a desaparecer em pouco tempo.

A canção, de acordo com Manzoni e Rosa (2010), apresenta-se como uma peça pequena, com seu principal meio de execução sendo a voz, mas que também possui os mesmos conceitos do texto. Para Bakhtin (2003), o texto possui uma organização, ou estrutura, ou superestrutura mais ou menos estável. No caso da canção, sua particularidade está em unir o texto e a música em um mesmo elemento composicional.

No nível linguístico, a canção apresenta-se como uma forma menos formal de apresentação da língua; isto é, sua preocupação maior não está em ser uma padronização da mensagem, mas sim o uso de uma variante que possa atingir um maior número de ouvintes. Permite-se veicular diferentes socioletos, é produto de uma relação histórica comunitária, constrói-se dentro de uma dualidade (eu x tu) e permite prolongamento de vogais, que na língua falada não é permitida.

3. Os resultados da pesquisa

O estudo acerca dos gêneros textuais já vinha sendo ministrado ao longo do semestre de 2019, por fazer parte do Projeto Político-

Pedagógico (PPP) da Escola e também por estar previsto nos planos de aula para ser ministrado no semestre em questão.

Foram abordadas as atividades relacionadas ao aspecto gramatical dos gêneros**.** Dentre as sugestões dos grupos, e conforme os gêneros textuais inseridos nas caixinhas de correio[25], obrigatoriamente deveriam aparecer os aspectos gramaticais ligados a:

a) Concordância verbal e nominal;

b) Ortografia;

c) Variações linguísticas (as mais elementares).

Atividades realizadas com as turmas dos 7.º e 8.º anos da Escola na prática foram compostas de uma análise, juntamente com a professora, da letra de três canções: "Asa Branca", de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, "Assum Preto", de Luiz Gonzaga, e "Samba do Arnesto", de Adoniran Barbosa.

Como as transcrições fonéticas ainda não fazem parte da ementa da disciplina correspondente à turma participante da pesquisa, foi solicitado que fizessem as devidas observações no que se referisse às maneiras de pronunciar as palavras, a entonação, algumas gírias constantes nas letras nos próprios cadernos.

Os resultados alcançados foram muito promissores, pois as metas previstas nos objetivos desta pesquisa foram levadas a termo por meio das atividades propostas. Em alguns momentos, as dificuldades foram desafiadoras para se atingir alguns objetivos específicos de cada modalidade de atividade; entretanto, os esforços contínuos fizeram com que conseguissem superar os obstáculos interpostos pelos caminhos do saber.

Nas atividades realizadas, os alunos já estavam familiarizados com o tema da variação linguística, sabendo até mesmo identificar e classificar alguns tipos de variantes, produzindo textos diversos com variações, tais como de lugar, de escala social, etc.

As atividades formuladas mostraram aos alunos que a língua sofre alterações durante o longo do tempo, em virtude de novos conhecimentos, novas tecnologias, novas tendências sociais, novos postos de trabalho que vão surgindo paulatinamente. Que o ato de falar "diferente" não significa que essa diferença esteja fora do padrão. As influências externas

[25] As caixinhas de correio foram caixas de sapato destinadas ao acolhimento das sugestões dos alunos.

sempre contribuem para o surgimento de novas maneiras de falar, principalmente os neologismos.

A produção final prevista inicialmente para se fazer uma apresentação das obras, nos moldes de encenação teatral, não foi possível ser concluída, em vista da pandemia ocasionada pela Covid-19, obrigando que as aulas presenciais mudassem para aulas virtuais para se evitar a transmissão e o contágio dos demais alunos.

4. Considerações finais

A música existe na vida do ser humano desde os tempos das cavernas. Todavia, para se chegar aos dias atuais, muitas modificações foram inseridas, até mesmo por conta de movimentos sociais, políticos, religiosos, manifestações populares; enfim, a cada momento histórico, pode-se conviver com uma modalidade de gênero musical.

No Brasil, em virtude da mescla cultural de outros países, em cada região convive-se com muitos estilos e variedades musicais. Isso significa afirmar que as variações linguísticas também estão inseridas no contexto, pois as melodias compostas acompanham todo o maneirismo de falar das regiões onde são predominantemente aceitas.

Em contraponto, observa-se que as variações linguísticas existentes nas músicas do Rio Grande do Sul, principalmente o vaneirão, possuem uma riqueza incomparável com os demais gêneros musicais, pelo fato de se usar muito neologismo nas composições, próprio de lidas de campo e de folguedos de bailes, doma de animais. Algumas palavras, nem do dicionário constam, porque são de uso restrito e somente naquelas comunidades e entre os formadores de opinião é que se sabe o que significam.

Nas favelas, nos guetos, em comunidades dominadas por milícias, há tantos códigos que não se tem ideia do que significam. Somente quem ali convive é que sabe. São variações de hipertextos e, até mesmo, iconografias que aparecem momentaneamente, mas também desaparecem de acordo com a necessidade de se alterarem os códigos usados, talvez por motivos de segurança para os seus usuários.

Todas essas variações aparecem em forma de canções, nos estilos musicais utilizados e aceitos por essas comunidades. Há códigos internos a alguns grupos para várias informações diferentes: aproximação policial, chegada de mercadorias ilegais, etc. Pode uma música começar a tocar e

haver um significado de alerta a todos os moradores, que já sabem o que deverão fazer.

Ressalta-se que a ideia principal de se fazer uma apresentação musical com as obras estudadas não pôde ser posta em prática em virtude da pandemia ora enfrentada mundialmente pelo novo coronavírus-19 (a Covid-19), que limitou sobremaneira aglomerações e, consequentemente, fez com que as aulas, antes presenciais, passassem a ser virtuais, de modo a se precaver de possíveis contágios que vêm sendo cada vez mais frequentes, aumentando consideravelmente o número de óbitos diários.

De modo geral, ainda que se tenha dado novo rumo à consecução de algumas atividades, aquelas que não sofreram drásticas alterações tiveram êxito, dentro do possível, mesmo com as limitações impostas pela caótica situação pandêmica que estamos atravessando.

Conclui-se, desse modo, que o trabalho organizado com o gênero canção popular é revelador da variedade de expressões artísticas genuinamente brasileiras, podendo constituir uma fonte rica de exploração didática para o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva de análise e de reflexão linguística, em particular, sobre o conceito de norma e de variação e do que significa "norma-padrão" para não incorrer em preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALALEONA, Domingos. *História da música*. *Desde a antiguidade até nossos dias.* São Paulo: Record, 1978.

ANDRADE, Klesia G. Canções e Cultura: possibilidades educacionais por meio da voz. *Música na Educação Básica*, v. 6, n. 6, Londrina, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa:* 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.624, de 9 de maio de 2012. Institui o dia 17 de outubro como o Dia Nacional da Música Popular Brasileira. *DOU – Seção 1 de 10/5/2012*.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Lendas, tradições e folclore brasileiro.* São Paulo: Atlas, 1959.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

DUARTE, Vania. *Gêneros textuais*. Disponível em: https://escolakids.uol.com.br/portugues/generos-textuais.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa.* 5. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Grande Dicionário Houaiss.* Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MANZONI, Ahiranie Sales dos Santos; ROSA, Daniela Botti da. Gênero Canção: múltiplos olhares. V Congresso de Pesquisa e Inovacão da Rede norte-Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI 2010). *Anais.* Maceió-AL, nov. 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música*: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Fabiana Majewski dos; ABONIZIO, Juliana. Um estudo da música popular brasileira como categoria nativa. VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. *Anais*. Salvador-BA, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, Luiz Antonio da. *A língua que falamos – Português*: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

TAME, David. *O poder oculto da música*. A transformação do homem pela energia da música. São Paulo: Cultrix, 2012.

ESTRATÉGIAS (HIPER)TEXTUAIS E(M) ENSINO DE REDAÇÃO DO ENEM NO *INSTAGRAM*

Ana Clara Benevides Lopes (UESB)
femilopes@hotmail.com
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)
marciahelenad@yahoo.com.br
Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB)
98anaclaudia@gmail.com
Filipe Santos Guerra (UESB[26])
filipe.guerra16@gmail.com

RESUMO

A emergência de *sites* e aplicativos de redes sociais, proporcionada pela *web* 2.0, possibilitou que qualquer usuário da internet elaborasse e publicasse (hiper)textos. Dentre os diversos propósitos apresentados por tais produções de linguagem, há publicações que se voltam à didatização de determinado objeto de ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias de (hiper)textualização utilizadas em *posts* do *Instagram* que têm o propósito de ensinar a redação solicitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, baseou-senas assertivas de Amorim (2021) sobre o gênero publicação de *Instagram*, nas discussões de Azevedo, Guerra e Pereira (2021) acerca do(s) conceito(s) de (hiper)texto e nas cartilhas disponibilizadas pelo INEPa respeito daredação do ENEM. Como procedimento metodológico, adotou-se a captura de tela de duas publicações de *Instagram* que busca mensinar a escrita de um parágrafo introdutório nogênero discursivo em questão. A análise dos dados mostrou que os *posts* se constituem por meio de diversas estratégias de (hiper)textualização: cores diferentes, caixas de texto, *emoticons*, *emojis*, desenhos, caixa alta, entre outras. Além disso, observou-se, em ambas as postagens, um esforço dos criadores dos *posts* para demarcar a sua autoria, mediante a utilização de elementos como logomarcas.

Palavras-chave:
Hipertexto. Instagram. Redação do ENEM.

ABSTRACT

The emergence of social networks, provided by web 2.0, enabled any internet user to create and publish (hyper)texts. One of the various purposes presented by these language productions is the teaching of a subject. Therefore, we aim to analyze the (hyper)textualization strategies used in Instagram posts that seek to teach the essay requested by the Brazilian National High School Exam (ENEM). We based on Amorim's (2021) assertions about the Instagram post genre; on the concepts of (hyper)text

[26] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessa instituição.

discussed by Azevedo, Guerra, and Pereira (2021); and on the material provided by the Brazilian National Institute of Educational Studies and Investigations (INEP) regarding ENEM essay. As a methodological procedure, we screen captured two Instagram posts that aim to teach how to write an introductory paragraph of ENEM essay. The data analysis showed that the posts present several (hyper)textualization strategies: different colors, text boxes, emoticons, emojis, drawings, caps lock, among others. We also observed, in both posts, an effort to mark authorship by using elements as logos.

Keywords:
Hypertext. ENEM essay. Instagram post.

1. Considerações iniciais

A capacidade criadora humana tem amplificado e potencializado uma variedade de tecnologias intelectuais, as quais suscitam práticas sociais e culturais distintas, que se institucionalizam por meio da linguagem. Uma dessas tecnologias é o hipertexto, que, por apresentar uma engenharia virtual, tem rompido limites (geográficos, temporais etc.) que eram, no passado, definitivos ao longo do processo comunicacional. Por conseguinte, esse recurso comunicacional versátil e cada vez mais popular é, atualmente, utilizado para o cumprimento de diferentes propósitos comunicativos, dentre os quais se destaca o didático, sobretudo em redes sociais virtuais.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias de (hiper)textualização utilizadas em *posts* do *Instagram* que têm o propósito de ensinar a redação solicitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para cumpri-lo, utilizaremos como arcabouço teórico nuclear deste artigo as discussões de Amorim (2021) acerca do gênero publicação de *Instagram*, as assertivas de Azevedo, Guerra e Pereira (2021) a respeito do(s) conceito(s) de (hiper)texto e as cartilhas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acerca da redação do ENEM.

Isso posto, na seção 2, a seguir, apresentamos uma breve revisão de literatura sobre o(s) conceito(s) de hipertexto. Além disso, ainda nessa seção, tratamos, também, dos gêneros *post* de *Instagram* e redação do ENEM. Posteriormente, na seção 3, esclarecemos aspectos metodológicos do trabalho e efetivamos a discussão a respeito dos dados que compõem o nosso *corpus*. Por último, na seção 4, pontuamos algumas conclusões viabilizadas pela pormenorização desses dados.

2. *Fundamentação teórica*

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica para a realização desta análise. No tópico 2.1, discutimos os diversos conceitos de hipertexto expostos por Azevedo, Guerra e Pereira (2021), a fim de caracterizar esse objeto de estudo. Em seguida, na subseção 2.2, apresentamos o gênero publicação de *Instagram*, abordado por Amorim (2021) e Amorim e Pereira (2021). Logo depois, comentamos, no tópico 2.3, sobre a redação do ENEM, com base no material fornecido pelo INEP.

2.1. Conceito(s) de hipertexto

O conceito de hipertexto e os estudos sobre esse objeto integram a Linguística brasileira desde o início do século XXI. Visto ora como uma grande revolução ora como uma continuidade dos textos impressos/manuscritos, a categoria *hipertexto* tem sido bastante explorada, de modo que não há um consenso entre os estudiosos da linguagem acerca de sua definição e caracterização.

Diante disso, Azevedo, Guerra e Pereira (2021) (re)discutem três diferentes noções de hipertexto apresentadas por pesquisadores brasileiros, a fim de buscar a concepção mais adequada para os textos produzidos na internet contemporaneamente. Para isso, os autores organizam o seguinte contínuo, exibido na figura 1, que demonstra quais perspectivas consideram o hipertexto como um elemento mais ou menos próximo dos textos impressos ou manuscritos.

Figura 1: Contínuo das concepções de hipertexto.

Fonte: Azevedo, Pereira e Guerra (2021, p. 2267).

Como mostrado na figura 1, os autores explicam que, para Coscarelli (2006; 2009) e Ribeiro (2006, 2018), o hipertexto compartilharia muitos traços com os textos impressos. Segundo essas autoras, características comumente atribuídas aos hipertextos – como a presença de mais de

uma semiose (multimodalidade ou multissemiose) e a não linearidade na construção textual – estão presentes há séculos em textos impressos ou manuscritos.

Nessa perspectiva, a modalidade verbal (oral ou escrita) da língua está sempre acompanhada de outras semioses, como entonação e as expressões faciais e corporais, no caso da oralidade, e aspectos tipográficos – margens, fonte, cores etc., no caso da escrita. Além disso, recursos como referências e notas de rodapé, além da divisão dos textos em capítulos ou seções, demonstram a sua não linearidade constitutiva. Devido a isso, de acordo com essas autoras, "a novidade está no próprio suporte e na velocidade com que os nós são acessados nos hipertextos digitais" (RIBEIRO, 2006, p. 23), apenas.

Por outro lado, como Azevedo, Guerra e Pereira (2021) mostram, de acordo com Koch (2003) e Marcuschi (1999; 2010), o hipertexto, apesar de apresentar determinada continuidade em relação ao texto impresso, particulariza-se em relação a ele. Nesse sentido, podemos destacar que "(...) o *hipertexto* não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas" (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Tais propriedades consistem, por exemplo, no uso dos *hiperlinks*, que proporcionam uma leitura única do hipertexto, de modo que cada leitor seria, também, coautor do hipertexto. Tanto Koch (2003) quanto Marcuschi (1999) elencam as seguintes características para definir o hipertexto: "1) não linearidade; 2) volatilidade; 3) espacialidade topográfica/topografia; 4) fragmentariedade; 5) multissemiose; 6) interatividade e 7) iteratividade" (AZEVEDO; GUERRA; PEREIRA, 2021, p. 2271).

Azevedo, Guerra e Pereira (2021) apresentam, ainda, uma terceira perspectiva acerca do hipertexto, representada por Xavier (2002; 2010; 2015), precursor do estudo desse objeto no Brasil. O linguista considera o hipertexto como um *novo modo de enunciação*, que revoluciona as formas de se comunicar, a ponto de haver um obscurecimento da noção de autor como proprietário de seu discurso. Conforme o pesquisador, o hipertexto seria caracterizado pelos seguintes aspectos: ubiquidade, imaterialidade/virtualidade, não linearidade, convergência de linguagens e intertextualidade infinita (XAVIER, 2015).

Azevedo, Guerra e Pereira (2021) baseiam-se nessas cinco características para analisar o seu *corpus*, formado por dois hipertextos – um

tweet e um *post* de *Facebook*. Nessa análise, os autores constatam uma proximidade entre hipertextos e textos impressos/manuscritos, visto que ambos apresentam características como a multiplicidade de linguagens, a intertextualidade e a construção não linear. Entretanto, eles reconhecem que há fatores particulares do hipertexto, como a virtualidade e a ubiquidade, que potencializam as possibilidades de uso das diferentes linguagens e permitem, por exemplo, a explicitação da intertextualidade por meio do uso de *links* e o uso simultâneo das diversas semioses.

Com base nisso, neste trabalho, adotamos a perspectiva de que o hipertexto, embora não represente uma ruptura, diferencia-se do texto impresso/manuscrito. Porém, vale ressaltar que ele não deixa de apresentar as condições essenciais para que seja considerado um texto, como ressalta Koch (2003).Por isso, utilizamos o termo *estratégias de (hiper)textualização*, dado que as estratégias utilizadas nas publicações de *Instagram* analisadas podem ser tanto exclusivas do hipertexto quanto heranças do texto canônico.

É importante destacar, também, que, a partir da segunda metade da década de 2000, com a *web* 2.0, houve o surgimento dos *sites* – e, posteriormente, aplicativos – de redes sociais, que causaram uma complexificação nos hipertextos, visto que estes passaram a ser produzidos por qualquer usuário. Dentre esses hipertextos, destacamos, neste trabalho, a publicação de *Instagram*, realizada no aplicativo/*site* de rede social *Instagram*, no qual é possível, conforme Amorim (2021), criar perfis privados ou públicos que permitem a postagem de fotos e/ou vídeos, acompanhados (ou não) por legendas. Na seção a seguir, abordamos com mais detalhes esse gênero.

2.2. O gênero publicação de Instagram

A publicação de *Instagram*[27] é classificada por Amorim (2021) como um gênero do discurso. Para fazer essa afirmação, a autora se baseia na concepção bakhtiniana, segundo a qual os gêneros – por meio dos quais ocorre a interação humana nos vários campos de atividade – são formados por conteúdo temático, estilo e construção composicional.

No caso específico do gênero publicação de *Instagram*, Amorim (2021) destaca a diversidade de seu conteúdo temático, tendo em vista a

[27] Ao longo deste trabalho, utilizamos, indistintamente, os termos "publicação de *Instagram*" e "*post* de *Instagram*" para nos referir a esse gênero.

alta flexibilidade do gênero, que permite que ele abarque diversos aspectos linguístico-textuais-discursivos. Consequentemente, o seu estilo é marcado pela forte presença do estilo individual, que permite ao usuário fazer escolhas relacionadas aos recursos presentes na(s) imagem(ns) ou vídeo(s) que compõe(m) a publicação, bem como à legenda, que pode ou não estar presente. Por fim, no que concerne à construção composicional, conforme Amorim e Pereira (2022),

> [...] destaca-se o meio de circulação que é virtual e a possibilidade de reconhecer o gênero pelo layout, que inclui nome do usuário, disposição dos elementos hipertextuais, localização, o recurso semiótico, a legenda, comentários, entre outros, mesmo fora da rede social de origem. (AMORIM; PEREIRA, 2022, p. 60)

Diante disso, compreendemos que, embora o gênero publicação de *Instagram* esteja submetido a certas coerções de seu suporte (o *Instagram*), há espaço para a manifestação de marcas do sujeito que o produz e publica. Nesse sentido, vale destacar que a internet, de modo geral, permite que cada perfil construa sua identidade com base em suas publicações, o que inclui tanto aspectos temáticos quanto estilísticos.

Considerando as diversas possibilidades de interação na rede social *Instagram*, no presente trabalho, enfocamos publicações cujo propósito é ensinar a redação do ENEM, mais especificamente o seu parágrafo introdutório. Tal recorte torna necessária uma breve exposição sobre esse objeto de ensino–aprendizagem específico, a qual é realizada a seguir.

2.3. A redação do ENEM

A redação do ENEM é responsável por 20% da nota dos candidatos no exame, o que pode ser decisivo para sua entrada no Ensino Superior. Devido à importância dessa nota para os resultados dos participantes, o INEP costuma disponibilizar aos candidatos uma cartilha, a qual tenciona explicitar a metodologia de avaliação adotada pelo instituto de forma sucinta e transparente, bem como salientar o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.

De acordo com esse material, a redação requerida no ENEM é um texto dissertativo-argumentativo, em prosa, formado por introdução, desenvolvimento e conclusão. Nele, um tema de cunho político, social, cultural ou científico precisa ser problematizado pelo escrevente, que deve, além disso, propor uma intervenção ante aquela situação. A referida cartilha aponta, ainda, que o sujeito deve, obrigatoriamente, defender uma

tese (um ponto de vista acerca do tema apresentado), a qual deve se sustentar em argumentos plausíveis, sistematizados com coerência e coesão, compondo uma unidade textual – um todo significativo.

Além disso, o material revela eminudencia cinco competências utilizadas pelo INEP como critério de avaliaçãodas redações do ENEM. A justificativa dada pelo instituto para essa divisão é a de que,pelo fato de o texto ser tomado por eles como uma "(...) unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, a separação por competências na matriz tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva" (BRASIL, 2018, p. 11).

As competências supracitadas podem ser resumidas da seguinte forma: 1) Competência 1: avalia se o candidato domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, observando aadequação do texto à gramática e à fluidez da leitura; 2) Competência 2: avalia se o sujeito assume notadamente um ponto de vista relacionado ao tema fixado na proposta, adequando-se à tipologia dissertativo-argumentativa, bem como semobiliza conceitos de áreas de conhecimento diversas para explanar o tema; 3) Competência 3: avalia a inteligibilidade do texto, isto é, a coerência e a razoabilidade entre as ideias desenvolvidas, o que reclama um projeto de texto (planejamento textual); 4) Competência 4: avalia a coesão textual na redação, ou seja, a aplicação de mecanismos linguísticos para a estruturação da argumentação; e 5) Competência 5: avalia a exposição de uma proposta de intervenção para o problema tratado.

Diante dessas informações, os perfis de *Instagram* voltados ao ensino de redação buscam explorar, em seus *posts*, maneiras de ajudar os candidatos a atingirem a nota máxima em cada uma das cinco competências salientadas anteriormente. Posto isso, uma das dicas abordadas por esses perfis diz respeito à introdução do texto, como mostramos na seção a seguir.

3. Análise

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados. Nosso *corpus* foi formado por capturas de tela de duas publicações de *Instagram* – mais especificamente, publicações que tematizavam possibilidades/estratégias de feitura da introdução da redação solicitada pelo ENEM e que apresentavam a configuração de privacidade determinada como pública. Tudo isso é exposto em duas figuras, por meio das quais discutimos como a materialização desses enunciados com propósitos didáticos específicos

ocorre, a fim de perscrutar as estratégias (hiper)textuais utilizadas para a produção de sentido nas postagens.

O primeiro *post* que analisamos foi publicado pelo perfil @redacao_top (Redação TOP | Rodrigo Davel), com quase 59 mil seguidores. Como o *post* é organizado em forma de *carrossel* (inserção de mais de uma imagem na mesma postagem), apresentamos, a seguir, uma montagem com todas as suas imagens.

Figura 2: Publicação de Instagram do perfil @redacao_top.

Fonte: *Instagram*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CgEho-FusMX/. Acesso em: 24 ago. 2022.

Ao observarmos a figura 2, percebemos que o perfil @redação_top focaliza a introdução, uma das partes do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo ENEM. Com isso, o usuário visa a apresentar modelos que, segundo ele, foram mais utilizados nas redações que obtiveram nota máxima (1000) no exame. Ainda conforme @redacao_top, a identificação de um padrão na elaboração das introduções dessas redações se deu mediante uma análise de 100 redações que chegaram à nota 1000 nos anos 2018, 2019, 2020 e 2021, dentre as quais 80% "têm a mesma estrutura e lógica". Para comprovar as suas afirmações iniciais, são apresentados quatro excertos de introduções dos respectivos anos. Enfim, o *post* é finalizado com a explicação do padrão verificado nas introduções, além de uma espécie de propaganda do "curso de redação top" do dono do perfil. A publicação é composta, também, por uma legenda, sobre a qual comentamos adiante.

A segunda publicação analisada pertence ao perfil @profviniciusoliveira (Profinho | 1º Professor Nota 1000 no Enem), que tem cerca de 186 mil seguidores. Uma vez que a postagem também é or-

ganizada em forma de *carrossel*, expomos, a seguir, todas as imagens em uma montagem.

Figura 3: Publicação de *Instagram* do perfil @profviniciusoliveira.

Fonte: *Instagram*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cf1l5PHthA-/. Acesso em: 24 ago. 2022.

Assim como a postagem apresentada anteriormente, vemos que o *post* da figura 3 também aborda a introdução da redação solicitada pelo ENEM, com o objetivo de expor três formas possíveis e fáceis de começá-la, "sem usar modelo", aspecto que, em tese, a diferencia da postagem exposta na figura 2. Com isso, tomando por base o tema "os desafios da educação financeira para a juventude brasileira", o usuário seleciona o que, segundo ele, são três técnicas simples para introduzir a redação do ENEM "de um jeito impactante", quais sejam: 1) alusão histórica, quando o redator inicia o texto com "um fato que aconteceu há muitos anos, décadas ou séculos"; 2) citação de lei, quando o redator menciona, no início do texto, uma lei associada ao tema; e 3) contextualização, quando o redator introduz o texto com a exposição de "um fato atual de conhecimento geral". Juntamente às definições de cada "técnica", o perfil apresenta exemplos de cada uma delas, por meio de fragmentos textuais que ilustram possíveis introduções das redações. Por fim, ele conclui a postagem solicitando que os leitores salvem o *post* – por meio do recurso de salvamento de *posts* disponibilizado pelo *Instagram* –, caso tenham gos-

tado. Além das imagens, a publicação de @profviniciusoliveira contém uma legenda, a qual será abordada posteriormente neste texto.

Tendo, assim, apresentadas as duas postagens, passemos, agora, ao detalhamento das estratégias de (hiper)textualização utilizadas em sua elaboração. Como estamos lidando com (hiper)textos *on-line*, convém observarmos as características que os particularizam em relação aos textos impressos. Assim, destacamos a *imaterialidade*/*virtualidade* desses enunciados, tendo em vista que, neles, há recursos que não são possíveis senão no ambiente digital: 1) a opção de adicionar comentários de forma instantânea, mediante recurso próprio da rede social, que possibilita, ainda, que diversos tipos de *emojis* sejam incorporados aos comentários; 2) as possibilidades de curtir, comentar e enviar repostas a publicação nos *stories* por meio de um toque ou um clique; 3) as possibilidades de curtir e responder aos comentários; 4) a atualização automática do tempo de publicação do *post*, como em "1 sem" (uma semana), abaixo da legenda, em ambos os *posts*, que nos permite saber há quanto tempo a postagem foi feita; 5) a alternativa de tradução imediata da legenda e dos comentários, mediante um toque ou clique em "ver tradução", o que permite, por exemplo, que um trecho em outra língua seja convertido, de forma automática; 6) a presença de *links* para que as postagens sejam compartilhadas; 7) a possibilidade de acesso ao perfil do autor do *post* ou daqueles que, nele, deixaram comentários; e 8) a opção de acessar as *hashtags* presentes na legenda e, assim, visualizar outras publicações relacionadas àqueles assuntos. Esses aspectos confirmam o caráter imaterial e virtual das postagens analisadas neste trabalho.

Devido a essa virtualidade, para Xavier (2015), o caráter não linear dos hipertextos está presente tanto em sua construção quanto em sua leitura. Nesse sentido, constatamos que a *não linearidade* das publicações analisadas se dá, principalmente, no momento de leitura, dado que é possível começar pela legenda, "pular" algumas imagens sem ler todas as informações, ler primeiro os comentários, entre outras opções, semelhantes às oferecidas em textos impressos/manuscritos. Vale ressaltar que as informações apresentadas em cada imagem que compõe o *carrossel* seguem uma ordem linear, uma vez que, em ambas as publicações, os usuários apresentam, inicialmente, o seu assunto e, depois o desenvolvem. No caso de @redacao_top, esse desenvolvimento é composto pela exposição de exemplos, seguida pela sistematização do padrão de introdução; ao passo que, no *post* de @profviniciusoliveira, há a apresentação de três diferentes técnicas. Considerando que, caso houvesse uma mudança na ordem dessas informações, a construção de sentido poderia ficar compro-

metida, salientamos que, assim como defende Marcuschi (1999), há uma linearização básica nos hipertextos, assim como em qualquer outro texto. Portanto, o diferencial, aqui, é somente a forma virtual de acesso aos *posts*, que se relaciona mais diretamente a sua imaterialidade/virtualidade, e não à não linearidade em si.

Outro aspecto observado nas postagens é a *ubiquidade*, que concerne ao fato de que estas podem ser acessadas por diversas pessoas, em lugares distintos, bastando que se tenha acesso à internet. Conectada à *web*, qualquer pessoa que possua o *link* das postagens ou que tenha acesso aos perfis que as publicaram poderá acessá-la ao mesmo tempo, curtindo, comentando, compartilhando, salvando etc., independentemente de onde estiverem, aspecto este que não é possível com um texto impresso, a menos que dele se façam cópias. Assim, ratificamos, conforme Xavier (2015), o caráter ubíquo do texto da internet.

A terceira característica observada nos (hiper)textos em análise é a *convergência de linguagens*, ou seja, a existência de diferentes semioses, sem que, entre elas, haja uma concorrência. Esse elemento também é chamado de multimodalidade ou multissemiose – mais de um sistema de símbolos e/ou signos na estruturação textual. Reconhecemos que, nas publicações analisadas, este aspecto não diferencia o texto publicado no ambiente digital do texto impresso, mas está presente, de forma bastante acentuada, nesse ambiente. Como o principal objetivo deste trabalho é justamente investigar as estratégias utilizadas para a construção desses *posts*, cujo objetivo é ensinar como fazer a introdução de uma redação do ENEM, dedicamo-nos, de forma mais detalhada, à explicitação das estratégias multimodais utilizadas pelos autores dos perfis.

Assim, constatamos que há uma vasta mobilização de múltiplas semioses para a construção do sentido dos enunciados. As cores, por exemplo, desempenham um papel importante: no primeiro *post*, @redacao_top utiliza cores vermelhas para chamar a atenção (provavelmente daqueles que buscam um modelo que os leve a obter a nota máxima no ENEM) para as palavras “modelo” e “redação nota 1000”, além de utilizar cores diferentes para indicar as partes que compõem esse modelo nas introduções (vermelho, preto e verde); no segundo *post*, vemos que @profviniciusoliveira também utiliza cores diferentes para chamar a atenção de determinadas informações, como o uso da cor vermelha no trecho “de começar a redação” – indicando, assim, o principal objetivo do *post* –, além da cor amarela, logo abaixo, em uma fonte menor, para apresentar uma informação secundária, mas ainda bastante importante: a

de que se trata de uma forma fácil para iniciar a redação, sem o uso de modelos.

É interessante observar a necessidade de ambos os autores frisarem essa informação em seus *posts*: existe uma discussão[28], no âmbito do ensino de redação, sobre ensinar ou não ensinar modelos prontos, os quais, supostamente, facilitariam o processo de produção das redações por parte dos estudantes em uma situação de prova, como o ENEM. Por um lado, há aqueles que acreditam que os modelos são positivos e contribuem para que os alunos alcancem uma nota melhor, como pode ser visto na publicação de @redacao_top, que apresenta o "**modelo** de introdução mais usado nas redações nota 1000" (grifo nosso). Por outro lado, há os que defendem que os modelos engessam a produção e, muitas vezes, atrapalham o desenvolvimento da autoria por parte dos alunos (aspecto que, inclusive, constitui um dos critérios de avaliação do ENEM, observado na competência 3). Essa última perspectiva é aparentemente adotada por @profviniciusoliveira, que se propõe a expor "3 formas de começar a redação do ENEM de um jeito fácil e **sem usar modelo**" (grifo nosso).

Além disso, outra estratégia utilizada para destacar informações nas postagens é o sombreamento em algumas porções do texto, como em "mais usados nas", "analisei 100 redações nota 1000", "identifiquei um padrão" e "no curso de redação top", no primeiro *post*, e "de começar a redação", "arrasta pra ver" e "salva o *post*", no segundo, o que se assemelha ao uso de marca-textos que utilizamos sobre os textos impressos. Na figura 3, notamos, ainda, a presença do desenho de uma lâmpada ligada, o que, junto do texto verbal, pode levar à compreensão de que as técnicas do professor tirarão os alunos da "escuridão", que, nesse caso, seria não conseguir fazer uma boa (e impactante) introdução.

Para organizar visualmente cada uma das técnicas expostas para a produção da introdução da redação, o perfil @profviniciusoliveira as enumera, como pode ser visto na figura 2, utilizando letras maiúsculas e brancas (TÉCNICA 1, TÉCNICA 2 e TÉCNICA 3), e, em seguida, especifica-as, por meio de letras minúsculas e pretas sombreadas em amarelo (alusão histórica, citação de lei e contextualização, respectivamente), indicando, dessa forma, que estas informações se encontram subordinadas àquelas. Ainda, abaixo das especificações das técnicas, há uma definição para cada uma delas, as quais aparecem, também, predominantemente em letras minúsculas, porém sem nenhum sombreamento, revelando, as-

[28] Pretendemos abordar essa discussão com mais detalhes em trabalhos futuros.

sim, mais uma relação de subordinação entre essas informações e as anteriores nas imagens. Ao mesmo tempo, outro recurso é utilizado para a exemplificação de cada técnica: o usuário se vale de uma espécie de caixa de texto vermelha que envolve a porção textual que ilustra a aplicação da técnica já apresentada e conceituada. Ressaltamos que os recursos utilizados pelo produtor do hipertexto em questão parecem ter contribuído positivamente para a construção da clareza do enunciado: as próprias respostas ao *post*, expressas nos comentários, parecem confirmar essa hipótese, já que nenhuma delas demonstra dificuldade de compreendê-lo.

Em relação à postagem do perfil @redacao_top, apresentada na figura 2, a organização das três partes que formam o padrão por ele identificado nas redações que obtiveram nota 1000 segue um percurso diferente: o usuário apresenta, primeiro, os exemplos dessas partes em introduções prontas, diferenciando-as por meio das cores vermelha, preta e verde, como mencionamos anteriormente. Assim, são apresentados exemplos de quatro anos diferentes (2018; 2019; 2020; 2021), cuja organização, nas imagens, é sempre a mesma: imagem de um boné, sigla "ENEM" seguida do ano em que a redação foi produzida, trecho correspondente à introdução e, ao final, a identificação do perfil por meio da sigla "REDTOP".

Mais à frente, na postagem, percebemos que o produtor do *post* utiliza quase o mesmo padrão de organização das imagens com os exemplos, para, de fato, explicar o funcionamento do modelo, isto é, o que deve conter em cada parte da introdução. Nesse sentido, a imagem do *post* também apresenta, nesta ordem: o desenho de um boné; um dizer, abaixo, que solicita ao leitor que acompanhe as cores; um parágrafo apresentado em vermelho, preto e verde, o qual explica o que deve conter nas três partes da introdução; outro dizer, que afirma que todo o padrão pode ser replicado – o que não consta nas imagens dos exemplos –; e, por fim, novamente, o termo "REDTOP" para identificar o perfil.

Observamos, portanto, que as imagens de explicitação das regras e de seus exemplos, no perfil @redacao_top, são muito parecidas, o que revela uma mobilização menos produtiva dos recursos multimodais nesta postagem, que objetive diferenciar um tipo de informação de outro. Diante disso, comentários como "Eu estava lendo e vê se estou certa: contextualização, problematização, recorte temático e tese" – cujo interlocutor parece querer confirmar se a sua compreensão está correta – ou "cada um é um parágrafo ou essa parte se apresenta em um único?" e "você poderia diferenciar as cores que estão dd vermelho, verde e preto ?" –

que demonstra a não compreensão da função das cores na nona imagem que compõe o *post* – parecem revelar problemas na construção da clareza do enunciado, ocasionados por uma utilização menos diversa de estratégias multimodais.

Salientamos, ainda, que, nas postagens em análise, algumas estratégias multimodais foram utilizadas, pelos dois perfis, com o objetivo de sublinhar a sua autoria nos enunciados. No *post* produzido por @redacao_top, o desenho de um boné, em algumas imagens, relaciona-se com o boné utilizado pelo usuário em sua foto de perfil e, também, em outras postagens de sua página no *Instagram*. Além disso, vemos o termo "REDTOP", envolto em um retângulo vermelho, o que funciona como uma espécie de logomarca. Já na postagem de @profviniciusoliveira, também verificamos algo que pode ser associado a uma logomarca: trata-se do termo "profinho", na parte superior da primeira imagem, o qual faz referência à forma como o usuário se nomeia em seu perfil.

Soma-se a essa estratégia a adição da própria foto do usuário, na primeira e na última imagens, na qual ele está vestido com uma camisa em cuja estampa vemos, também, o nome "profinho". Desse modo, percebemos que, embora Xavier (2010) fale de um certo ofuscamento da autoria, há, nesses *posts*, a mobilização de estratégias (hiper)textuais efetivas para demarcá-la.

Para concluirmos a discussão acerca da multimodalidade e dos sentidos produzidos por meio dela, merecem destaque, também, as legendas das postagens, que se constituem, em ambos os *posts*, por texto verbal e não verbal. Na publicação do perfil @redacao_top, o usuário afirma: "Isso é spoiler de verdade!" e, mais abaixo, apresenta algumas *hashtags* relacionadas ao conteúdo do enunciado, bem como ao seu público-alvo: #redação #enem2022 #nota1000 #dica #estudar #vestibulandos. Um dos *emojis* utilizados na legenda da postagem representa um rosto sorridente com óculos de sol (objeto geralmente utilizado em ambientes de lazer, como praias, mas que também é associado, no meio virtual, ao sentimento de confiança), o que reforça o grau de descontração e a ideia de segurança já impressos no enunciado verbal, em que @redacao_top defende que o conteúdo do seu *post* é um "*spoiler* de verdade", ou seja, algo que efetivamente será encontrado na maioria das redações que alcançam a nota 1000 no ENEM. Em seguida, aparecem os *emojis* que representam aplausos, sugerindo que a informação apresentada no *post* é digna de aprovação pelo público.

Na postagem da figura 3, por sua vez, o perfil @profviniciusoliveira declara, na legenda, que "a técnica 2 é a MELHOR de todas!", além de solicitar aos interlocutores: "Salva este post pra poder voltar aqui sempre que estiver escrevendo redações ;)". Abaixo, o usuário utiliza diversos hifens, um após o outro, para formar uma linha e, embaixo da linha, apresenta as seguintes *hashtags*: #redaçaoenem #enem #enem2022 #inep #redaçao #sisu, indicando o assunto do *post*. Observamos, assim, que @profviniciusoliveira faz o uso de letras maiúsculas na palavra "melhor", para chamar a atenção do que, para ele, é a principal técnica, em comparação com as outras que ele apresenta. Além disso, o elaborador da postagem reforça, na legenda, algo que está, também, na última imagem do *post*: a solicitação para que o interlocutor salve a postagem, de modo a poder consultá-la no momento em que for produzir uma redação. Ao final da solicitação, há um *emoticon* que representa um rosto piscando (formado por um ponto e vírgula e um parêntese), o que, conforme Azevedo (2022), pode corresponder a uma espécie de combinado entre o usuário e o leitor.

Finalmente, percebemos que a *intertextualidade infinita* – cruzamento entre todos os textos da internet –, abordada por Xavier (2015) como uma propriedade dos hipertextos, também se verifica nas publicações de @redacao_top e de @profviniciusoliveira. As *hashtags*, por exemplo, como aponta Azevedo (2022), são uma forma de indexar hipertextos, de modo que, ao clicar em uma delas, o leitor é levado a outras publicações que também a utilizem. O movimento inverso também pode acontecer: ao pesquisar uma das *hashtags* utilizadas *nos posts*, os leitores podem se deparar com essas publicações e, assim, acessar o perfil, ler os comentários, entre outras possibilidades não lineares. Com isso, constatamos que as *hashtags* manifestam uma intertextualidade explícita com outras publicações que também abordam questões relacionadas ao ENEM e à redação.

Além disso, notamos uma relação de intertextualidade entre o conteúdo do *post* e as redações que obtiveram nota máxima no ENEM, especialmente no perfil de @redacao_top, que recorre a trechos dessas redações para ilustrar o padrão de introdução por ele identificado. No que diz respeito ao conteúdo do *post* elaborado por @profviniciusoliveira, vemos que os exemplos das três técnicas apresentados por ele mantêm relação explícita com outros textos e eventos: no exemplo da primeira técnica, há menção à Grande Depressão, também conhecida como Crise de 1929, assunto abordado, especialmente, na disciplina escolar de História; no da segunda técnica, o usuário faz referência ao campo legislativo

brasileiro, recorrendo à Lei nº 14.181, de 2021, também conhecida como Lei de Prevenção ao Superendividamento; por fim, no exemplo da terceira técnica, ele cita um caso amplamente divulgado na mídia, isto é, o de um "jovem influenciador digital", conhecido como Luva de Pedreiro, que foi vítima de um golpe contratual de seu próprio empresário.

Ademais, podemos mencionar que há uma relação intertextual entre o conteúdo de ambas as postagens e o conteúdo expresso nas cartilhas do participante do ENEM, em que consta que o participante deve produzir um texto dissertativo-argumentativo, que apresente, dentre outros aspectos, introdução com tese bem definida, mobilização de repertório sociocultural (por meio de citações, referências a outras disciplinas, a fatos amplamente noticiados etc.) e discussão de um problema, elementos referidos tanto por @redacao_top quanto por @profviniciusoliveira em seus *posts*.Ressaltamos, para finalizar esta seção, que também essa última característica, percebida nas duas publicações analisadas neste trabalho, não é exclusiva dos textos da internet, mas pode ser potencializada nesse ambiente, uma vez que, como vimos, um simples toque ou clique pode rapidamente levar o usuário a diversos outros textos que se relacionam com os *posts* em questão.

4. Conclusão

Neste trabalho, analisamos as estratégias de (hiper)textualização utilizadas em dois *posts* do *Instagram* que têm o propósito de ensinar o parágrafo introdutório da redação solicitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A análise dos dados mostrou que os *posts* se constituem por meio de estratégias de (hiper)textualização diversas, relacionadas, principalmente, à virtualidade/imaterialidade e às amplas possibilidades de uso das diferentes linguagens, isto é, à multimodalidade. Nesse sentido, ressaltamos o uso de elementos como cores diferentes, sombreamento, caixas de texto, *emoticons*, *emojis*, desenhos, caixa alta e *hashtags* para a construção de sentidos de ambas as publicações. Além disso, constatamos que ambas as postagens contêm um esforço dos criadores dos *posts* para demarcar a sua autoria, mediante a utilização de elementos como logomarcas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marina Martins Pinchemel. *O hipertexto no ensino-(app)rendizagem*: a retextualização no meio digital. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

AMORIM, Marina Martins Pinchemel; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Instagram no Ensino Médio: contribuições da produção hipertextual para o ensino-aprendizagem de Português. In: MONTEIRO, J.C. da S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; RODRIGUES, S.F.N. (Org.). *Ensino e aprendizagem com as redes e mídias sociais*. 21. ed. São Paulo: Mentes Abertas, 2021. p. 57-65

AZEVEDO, Ana Claudia Oliveira; GUERRA, Filipe Santos; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. (Re)visitando conceitos de hipertexto: uma análise de textos digitais. *Revista Philologus*, ano 27, n. 81, supl., Rio de Janeiro, set./dez. 2021.

AZEVEDO, Ana Claudia Oliveira. *O gênero tweet e a (hiper)textualização de objetos de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. 202f.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020*: cartilha do participante. Brasília-DF: INEP, 2020.

KOCH, Ingedore Vilaça. Texto e hipertexto. In: KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 61-73

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 3, p. 21-45, Campinas, jan./jun. 1999.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 15-32, Pelotas, jul./dez. 2006.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: XAVIER, A.C.; MARCUSCHI, L.A. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-20

XAVIER, Antonio Carlos. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, n. 2, p. 73-90, Vitória da Conquista, dez. 2015.

GÊNERO NORMATIVO: ESTRUTURA POTENCIAL DE GÊNERO – OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Nelia Edna Miranda Batisti (UEL)
nbatisti@uel.br
Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

O estudo aborda os aspectos linguísticos e jurídicos do gênero normativo apresentando algumas peculiaridades do processo de criação da norma jurídica. No aspecto linguístico, destaca a estrutura potencial de gênero, que possibilita a imediata identificação do gênero normativo, bem como a presença de operadores argumentativos, necessários à construção dos sentidos, presentes na parte preliminar da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, cujo objeto exerce a função metalinguística de estabelecer como deve ser o processo de elaboração, de redação, de alteração e de consolidação das leis. No aspecto jurídico, situa o papel das normas dentro do ordenamento jurídico com enfoque na Teoria Tridimensional do Direito para a qual o direito se revela como fato, valor e norma.

Palavras-chave:
Dêiticos. Gênero normativo. Estrutura potencial de gênero.

ABSTRACT

The study approaches the linguistic and legal aspects of the normative genre presenting some peculiarities of process of creating the legal standard. In the linguistic aspect, it highlights the potential structure of genre, that enables the immediate identification of the normative genre, as well as the presence of argumentative operators, necessary for the construction of meanings, present in the preliminary part of Complementary Law No. 95 of February 26, 1988, whose object performs the metalinguistic function of establishing how the process of elaboration, writing, alteration, and consolidation laws should be. Among the legal aspects, it locates the role within the legal system with a focus on the Three-dimensional Theory of Law for which the law reveals itself as a fact, value and norm.

Keywords:
Deictics. Normative genre. Potential structure of genre.

1. Introdução

Antes de adentrar o objeto desse estudo, que são os operadores argumentativos no gênero normativo, mister se faz uma breve incursão pelos domínios da linguística, ainda que de forma superficial, para delinear os contornos dos fenômenos indispensáveis a qualquer investigação

nessa seara, a saber, língua, linguagem e gênero. A linguagem é a mediação necessária para o exercício de qualquer atividade comunicativa. Bakhtin destaca que o uso da linguagem presente em todas as áreas da atividade humana não contradiz a unidade nacional de uma língua. Ressalta o autor que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2016, p. 11). Os enunciados próprios, característicos de um determinado campo da atividade, por sua vez, vão dar origem aos chamados gêneros do discurso, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada referido campo em razão de seu conteúdo temático, estilo da linguagem, seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, bem como sua construção composicional (BAKHTIN, 2016).

O campo de atividade aqui observado é o Direito, cujo repertório de gêneros do discurso vem crescendo e se diferenciando à medida que esse campo vai se desenvolvendo. Assim, é possível, dentro dessa área do conhecimento, falar em gênero contratual, gênero processual (petições iniciais, denúncias, sentenças etc.) e, em especial, como será destacado neste estudo, o gênero que fundamenta a própria existência do campo de exercício da atividade jurídica, o gênero normativo.

As primeiras lições recebidas na academia, por aqueles que pretendem atuar na área do Direito, informam que o Direito é fato, ou fenômeno social porque não existe e não pode ser concebido fora da sociedade. É valor porque as normas éticas culminam na escolha de uma diretriz considerada obrigatória numa coletividade. É norma jurídica porque enuncia algo que deve ser, em virtude de ter sido reconhecido um valor como razão determinante de um comportamento declarado obrigatório, com a previsão de diversas consequências caso se verifique a ação ou omissão, a obediência à norma ou a sua violação (Cf. REALE, 2006).

Dos três elementos destacados interessa, nesta oportunidade, o terceiro – a norma jurídica – cujos enunciados vão compor o texto da lei e caracterizar o gênero normativo. O estudo da natureza do enunciado é de extrema importância para a Linguística, porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera com "enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis" (BAKHTIN, 2016, p. 16). Segundo Bakhtin, em qualquer campo da investigação linguística, o desconhecimento da natureza do enunciado e das peculiaridades de gênero redundam em formalismo e abstração, "deformam a histo-

ricidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida" (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Quando se fala em linguagem jurídica, a imagem, o frame que se apresenta é dos grandes embates argumentativos que ocorrem em linguagem processual, bem como a retórica, o preciosismo linguístico utilizado por alguns juristas para impressionar o julgador ou as partes no processo, muitas vezes dificultando a compreensão do interlocutor que não é da área jurídica. Como vimos acima, são vários os gêneros que compõem o campo do Direito, todos com características próprias que os individualizam, porém, são as normas que compõem o gênero normativo responsáveis por instaurar a ordem jurídica, a qual os demais gêneros devem se reportar, sob pena de ilegalidade ou inconstitucionalidade.

2. Gênero normativo: peculiaridades

O gênero normativo assim como todos os demais campos da atividade humana se expressa por meio da linguagem. Qualquer que seja a perspectiva teórica adotada para o estudo da linguagem, seja a estruturalista, a cognitivista, a pragmática, entre outras correntes, um dado é incontestável: cada ciência possui uma linguagem própria para se expressar, levando, segundo Miguel Reale, alguns pensadores modernos a ponderarem que "a ciência é a linguagem mesma, porque na linguagem se expressam os dados e valores comunicáveis" (REALE, 2006, p. 8).

Esclarece o referido autor que cada ciência tem sua forma própria de expressão, como ocorre na Ciência do Direito. Os juristas falam uma linguagem própria onde expressões comuns de uso corrente do povo adquirem um sentido técnico especial como, a título de exemplo, acontece com o substantivo "competência" vocábulo que na linguagem jurídica processual – indica a medida ou extensão da jurisdição – ou, em outras palavras, de acordo com as normas de organização judiciária, competência indica qual órgão pode apreciar e decidir a demanda. Da mesma forma ocorre com o adjetivo "competente" atribuído ao juiz, que nada diz sobre sua capacidade ou preparo intelectual para atuar no processo, mas tão somente que tem poder, atribuição prevista em lei para resolver determinados casos (REALE, 2006).

O gênero normativo é uma categoria de gênero do discurso e para compreendê-lo é necessário não o dissociar das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois, conforme Rodrigues "somente na relação com esses

conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros" (2005, p. 154). Muitos são os caminhos e formas para caracterizar o gênero normativo como modalidade de gênero do discurso. Apresentaremos nesse estudo algumas peculiaridades, alguns aspectos jurídicos e linguísticos considerados oportunos para a compreensão do seu objeto.

O gênero normativo é composto por normas éticas que se expressam por um juízo de valor sobre os comportamentos humanos culminando na escolha de uma diretriz considerada obrigatória numa coletividade. As normas éticas, categoria em que se inserem as normas jurídicas, ao contrário das normas da natureza, são imperativas, ou seja, impõem sanções em caso de descumprimento. Importante destacar que a imperatividade das normas jurídicas não exclui, mas antes pressupõe a liberdade daqueles a quem ela se destina. Segundo Reale, é a correlação essencial entre o dever e a liberdade que caracteriza o mundo ético, diferenciando-o do mundo do ser (normas da natureza) "onde não há deveres a cumprir, mas previsões que têm de ser confirmadas para continuarem sendo válidas" (REALE, 2016, p. 36).

Ao discorrer sobre gêneros do discurso, Bakhtin faz distinção entre gêneros discursivos primários e secundários. Gêneros primários (simples), segundo o autor, são aqueles que se formam em condições de comunicação discursiva imediata, enquanto os gêneros secundários (complexos) surgem "nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc." (BAKHTIN, 2016, 15). Para a teoria, em questão, no processo de elaboração dos gêneros secundários, eles incorporam os gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. O gênero normativo, em estudo, se caracteriza como gênero discursivo secundário, pois seus enunciados decorrem de um complexo, desenvolvido e organizado processo de elaboração.

As normas jurídicas que compõem o gênero normativo enunciam um *dever ser*, porque nenhuma regra jurídica descreve algo *que é*, mesmo quando se emprega o verbo *ser*. Tomando emprestado o exemplo de Miguel Reale (2006) quando trata da estrutura da norma jurídica, temos que a Constituição declara que o Brasil *é* uma República Federativa. Segundo o autor, é evidente que República não é algo que esteja diante de nós como uma placa, por exemplo. A norma, na realidade, enuncia que o Brasil *deve ser* organizado e compreendido como uma República Federativa. A República Federativa é, pois, "uma *realidade* do *dever ser*, uma

construção cultural de tipo finalístico, ou por outras palavras, é uma realidade normativa, na qual fatos e valores se integram" (REALE, 2006, p. 96).

Como gênero de discurso, o gênero normativo apresenta uma estrutura composicional própria, refletindo as condições específicas e as finalidades da área jurídica, não só por seu conteúdo temático, como também pelo estilo da linguagem. Estilo, para este estudo, tratado não como estilo individual, mas como estilo funcional, próprio do gênero normativo, correspondendo às condições específicas do campo do Direito. Bakhtin, ao tratar dos estilos funcionais argumenta que "estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero" (2016, p.18). No plano jurídico, os enunciados das normas jurídicas têm a função de instaurar o ordenamento jurídico do Estado, estabelecendo uma dimensão hierárquica das normas compreendidas como regras e princípios de direito.

O Direito se expressa por meio da linguagem. O cuidado com a linguagem jurídica mereceu uma atenção especial do legislador constituinte. Em atenção à estrutura composicional própria do gênero normativo visando uniformizar o processo de elaboração da norma jurídica, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que se encontra no ápice do ordenamento jurídico, à qual todas as demais leis devem se conformar, determina em seu art. 59, parágrafo único, que seja elaborada uma Lei Complementar que disponha sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis. Em atenção a esse dispositivo constitucional foi elaborada a Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998, doravante LC nº 95/98, estabelecendo diretrizes próprias a serem observadas quando da elaboração do texto das normas jurídicas.

A questão que emerge da fixação de estrutura própria para a apresentação do texto normativo é saber se essa estrutura rígida exclui por si só o estilo individual ou, se o estilo individual é absorvido por essa estrutura. Partindo do pressuposto que escrever é um ato singular, que em maior ou menor escala envolve escolhas a serem feitas pelo autor de acordo com a função da linguagem a ser alcançada, pode-se afirmar, neste caso, que o estilo funcional não exclui o estilo individual, mas, no caso do gênero normativo o absorve e o restringe. É fato que a estrutura formal de apresentação do texto normativo, levando em consideração a finalidade para o qual é elaborado que é regular a vida em sociedade, deve necessariamente primar pela objetividade ocorrendo uma clara prevalência do estilo funcional em detrimento do estilo individual, restringindo,

assim, as manifestações estilísticas de caráter individual. Observa-se uma expressa recomendação de evitar abusos de caráter estilístico quanto ao uso da pontuação, adjetivações, sinonímias, nos enunciados normativos, conforme estabelece o art. 11, incisos e alíneas, da LC nº 95/98, que dispõem sobre a redação das disposições normativas, ao contrário do que ocorre com outros gêneros no campo do direito que tem na retóricas uma base de sustentação e onde o estilo individual do jurista se destaca de forma plena, como por exemplo,a acusação ou a defesa de um indiciado no processo penal, a fundamentação nas sentenças, as sustentações orais e escritas dos recursos nos tribunais ou em outros gêneros próprios do campo do direito.

A noção de gênero ganha relevância nos estudos da linguagem jurídica exatamente por refletir as relações indissolúveis entre língua, discurso e estruturas sociais, "possibilitando diálogo entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística (MEURER; BONINI; MOTTTA-ROTH, 2005, p. 8)". É possível comparar, por exemplo, a estrutura estabelecida pela Lei Complementar 95/1998, que estabelece a estrutura formal dos textos normativos à noção de – Estrutura Potencial do Gênero (EPG) – desenvolvida pela pesquisadora Ruqayia Hasane apresentada por Désirée Motta-Rott e Viviane M.Heberle (2005). Extrai-se da leitura das autoras, que na relação funcional entre linguagem e contexto da situação, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da linguagem para atingir certos objetivos comunicativos) e contextuais (a situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é comumente associado), destacando três variáveis necessárias na configuração contextual: o campo, a natureza da relação e o modo do discurso. Essas variáveis permitem fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, ou seja, qualquer texto que possa ser considerado um exemplo em potencial de um gênero específico. Assim, em relação ao gênero normativo, enquanto a configuração contextual determina uma classe de situações, no caso específico do Direito, por exemplo, regular a conduta em sociedade, o gênero se configura na linguagem utilizada que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais, nesse caso, representada pelos enunciados das normas jurídicas.

Pode-se dizer, dessa forma, que uma estrutura potencial de gênero se constitui na expressão verbal de uma configuração contextual, considerando três variáveis: campo, relação entre os participantes do discurso e a natureza ou modo do discurso desempenhado pela linguagem. No ca-

so do gênero normativo essas variáveis podem ser identificadas como regular a conduta social (campo), estabelecendo uma relação arbitrária e autoritária, entre os participantes do discurso, haja vista que o Estado impõe a observância de determinadas condutas ao cidadão (natureza da relação) e o papel constitutivo da linguagem, estabelecendo direitos e obrigações aos cidadãos (natureza ou modo do discurso).

A análise da estrutura potencial de gênero, entretanto, não exclui, mas antes pressupõe a análise de construção do texto e de seu sentido,qualquer que seja a abordagem (pragmática, semântica, cognitivista, interacional, discursiva etc.), o que será demonstrado a seguir, a partir da análise do texto da LC nº 95/98 que fixa, a priori, regras de como devem ser estruturados os textos normativos. Tais regras, a pretexto de uniformização, são regras procedimentais que impactam diretamente na construção dos sentidos dos enunciados/discurso das normas jurídicas.

3. Operadores argumentativos no gênero normativo

O texto da LC nº 95/1998 cumpre uma função metalinguística ao estabelecer diretrizes de como devem ser produzidos os textos legais. Penetrar no ambiente de criação da norma jurídica e nas fontes que mobilizam sua escrita "permite perceber que o processo criativo se inscreve e se orienta por múltiplas ações" (PANICHI, 2016, p. 15).

No plano da linguística cognitiva essas diretrizes, por exemplo, podem ser equiparadas a um *frame* ou *script* (modelos cognitivos) permitindo o imediato reconhecimento do gênero normativo. Enquanto texto, a LC nº 95/98 é passível de análise sob qualquer dos aspectos que sejam objeto de estudo da Linguística Textual, mormente aqueles aspectos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais ou marcadores discursivos, responsáveis pela construção dos sentidos do texto, conhecidos como articuladores, moduladores ou operadores argumentativos, conforme demonstração a seguir. Segundo Koch,

> [...] os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva. (KOCK, 2009, p.129)

Koch (2009) destaca que os marcadores operam em diferentes níveis, tais como o da organização global do texto, em que explicitam as

articulações das sequências ou partes maiores do texto, no nível intermediário, em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos e no nível microestrutural, em que articulam orações ou mesmo membros oracionais.

Transportando tais noções para o gênero normativo, e, em especial para o texto da LC nº 95/98, que tem como objeto a função metalinguística de estabelecer como devem ser redigidos e apresentados os textos legais, observa-se que os enunciados apresentam uma estrutura diferente dos enunciados normativos ordinários, ou seja, atuam no âmbito da própria atividade discursiva evidenciando "a atividade auto-reflexiva da linguagem, isto é, a potencialidade que têm os discursos de se dobrarem sobre si mesmos" (KOCH, 2009, p. 120).

Para ilustrar, o acima exposto, será feito um recorte no texto da LC nº 95/98, destacando tão somente a parte preliminar do texto para demonstrar algumas das inúmeras funções que os dêiticos podem exercer nos enunciados das normas jurídicas como operadores argumentativos e/ou articuladores ou organizadores textuais.

3.1. Dêiticos e suas funções na parte preliminar do texto da Lei Complementar 95/98

No plano da linguagem, dêitico é o elemento linguístico cuja função em um enunciado é contextualizar, fazer referência à situação, estabelecer o momento e lugar da enunciação e os interlocutores. A linguagem jurídica não prescinde da estrutura da língua e de sua conjuntura gramatical, ao contrário, prima por sua adequada aplicação na busca de uma linguagem clara e concisa, utilizando, para tanto, os recursos disponíveis no âmbito linguístico, dentre eles, os dêiticos. No texto, em análise, parte preliminar da LC nº 95/98 esses elementos, de fácil identificação, estão presentes e servem para indicar, por exemplo, a abrangência da lei (todo território nacional), o momento da promulgação e publicação (26 de fevereiro de 1998) os responsáveis pela elaboração, promulgação e publicação da lei (Congresso Nacional e Presidente da República) e o objeto da lei (determinar como devem ser estruturados os textos legais), como será demonstrado a seguir nos termos do art. 3º, inciso I, da LC nº 95/98 de 26 de fevereiro de 1998.

Art. 3º – A lei será estruturada em três partes básicas:

> I – parte preliminar, compreendendo a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;
>
> II – .....
>
> III – .....
>
> (Fonte: www.planalto.gov.br.Acesso em 30 maio2022)

Analisando a introdução ao texto normativo, nominada pelo art. 3º, inciso I, de parte preliminar, podem ser verificadas várias informações jurídicas relevantes expressas por dêiticos, entre outras, a indicação de lugar contida nos termo "Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos", que serve para indicar qual esfera da República Federativa do Brasil é competente ou tem a atribuição constitucional de elaborar lei que disponha sobre como devem ser redigidos os textos legais. As referências de lugar destacadas remetem a órgãos que compõem a pessoa jurídica União, representando a sede do Poder Executivo Federal instalada em Brasília, capital do Brasil.

> **Presidência da República**
> **Casa Civil**
> **Subchefia para Assuntos Jurídicos**
> (Fonte: www.planalto.gov.br.Acesso em 30 maio 2022)
> *Dêitico de identificação de lugar.
>
> A epígrafe, expressa por um dêitico temporal, "LEI COMPLEMENTAR Nº 95, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1998" informa amodalidade de ato normativo, que é juridicamente importante para determinar o procedimento legislativo a ser adotado para a elaboração e aprovação da lei. A modalidade de ato normativo denominada de lei complementar requer quórum qualificado para aprovação, diferenciando-se do procedimento de aprovação da chamada lei ordinária. Como exceção, essa modalidade só é utilizada para os casos expressamente previstos na Constituição. O art. 4º da LC 95/98, estabelece que "A epígrafe, grafada em caracteres maiúsculos, propiciará identificação numérica à lei e será formada pelo título designativo da espécie normativa, pelo número respectivo e pelo ano da promulgação".
>
> **LEI COMPLEMENTAR Nº 95, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1998**
> (Fonte: www.planalto.gov.br.Acesso em 30 maio 2022)
> ** Epígrafe (art. 4º): dêitico temporal e identificação da modalidade normativa e da ordem numérica do ato normativo.
>
> A ementa, constituída de um breve resumo do texto da lei, cumpre a função de explicitar o objeto da lei e facilitar as pesquisas em torno do tema.O art. 5º da LC 95/98 estabelece que "A ementa será grafada por meio de caracteres que a realcem e explicitará, de modo conciso e sob a forma de título, o objeto da lei".

Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona.
(Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 maio 2022)
*** Ementa (art. 5º) explicita o objeto da lei.

O art. 6º, da LC nº 95/98, materializa um dêitico de caráter pessoal(neste caso, pessoa jurídica), ou seja, estabelece que "O preâmbulo indicará o órgão ou instituição competente para a prática do ato e sua base legal". No caso da elaboração da LC nº 95/98 a instituição competente para a elaboração da lei é o Congresso Nacional, nos termos do processo legislativo estabelecido pela Constituição Federal, sendo a sanção, promulgação e publicação da referida lei de competência do Presidente da República, como pode ser observado, nos termos abaixo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:
(Fonte: www.planalto.gov.br.Acesso em 30 maio 2022).
**** Preâmbulo (art. 6º): dêitico pessoal – órgão ou instituição competente para a prática do ato e sua base legal.

Cumprindo sua função metalinguística de estabelecer como devem ser elaborados os textos legais, a LC nº 95/98estabelece no art. 7º, caput, da parte preliminar da lei,dois outros dêiticos exercendo respectivamente funções de articulação espacial e de intertextualidade explícita.O dêitico com função espacial vem manifesto na expressão "o primeiro artigo do texto indicará o objeto da lei. [...]". A intertextualidade explicita está contida na expressão "[...] e o respectivo âmbito de aplicação [...]"

Art. 7º O primeiro artigo do texto indicará o objeto da lei e o respectivo âmbito de aplicação, observados os seguintes princípios:
(Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 maio 2022)

Exemplificando, o cumprimento das disposições do art. 7º pode ser observado no próprio texto da LC 95/98 que traz expresso em seu art. 1º o objeto da lei, nos seguintes termos:

Art. 1º A elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis obedecerão ao disposto nesta Lei Complementar.
(Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 maio 2022)
*****Dêitico espacial e organizador do texto legal(art. 1º indicando o objeto da lei)

A intertextualidade explícita pode ser observada no parágrafo único do art. 1º quando estende a observância das disposições da LC 95/98 às medidas provisórias, demais atos normativos referidos no art. 59 da Constituição Federal, bem como, no que couber, aos decretos e aos demais atos de regulamentação expedidos por órgãos do Poder Executivo.

Parágrafo único. As disposições desta Lei Complementar aplicam-se, ainda, às medidas provisórias e demais atos normativos referidos no art. 59

> da Constituição Federal, bem como, no que couber, aos decretos e aos demais atos de regulamentação expedidos por órgãos do Poder Executivo. (Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 maio 2022)
> ****** Dêitico extensional, contextual, intertextualidade explícita, (indicação das modalidades normativas que deverão observar a aplicação das determinações legais da LC nº 95/98).

A intertextualidade explícita, nesse caso, pode ser confirmada pela lição de Kock, quando ensina que

> [...] todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCK, 2020, p. 59)

Finalizando a análise da parte preliminar da LC nº 95/98, destaca-se do teor dos artigos 8º e 9º a importância dos marcadores de tempo e espaço nos textos legais. O artigo 8º estabelece o prazo de vigência da lei que, entre outras funções, serve para indicar o exato momento em que a observância da lei se torna obrigatória a todos os cidadãos. Esse prazo deve ser estabelecido de acordo com a repercussão do conteúdo veiculado pela norma, com a finalidade de dar amplo conhecimento dos direitos e obrigações decorrentes de seus comandos aos destinatários.

Em casos de grande repercussão das disposições legais, o prazo destinado a dar amplo conhecimento aos destinatários da norma, que ocorre entre a publicação da lei e a sua efetiva vigência, é chamado de *vacatio legis*. As leis de pequena repercussão entram em vigor na data da publicação, como pode ser verificado a seguir.

> Art. 8º A vigência da lei será indicada de forma expressa e de modo a contemplar prazo razoável para que dela se tenha amplo conhecimento, reservada a cláusula "entra em vigor na data de sua publicação" para as leis de pequena repercussão.
>
> § 1º A contagem do prazo para entrada em vigor das leis que estabeleçam período de vacância far-se-á com a inclusão da data da publicação e do último dia do prazo, entrando em vigor no dia subsequente à sua consumação integral. (Incluído pela Lei Complementar nº 107, de 26.4.2001)
>
> § 2º As leis que estabeleçam período de vacância deverão utilizar a cláusula 'esta lei entra em vigor após decorridos (o número de) dias de sua publicação oficial. (Incluído pela Lei Complementar nº 107, de 26.4.2001)
> (Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em 30 maio 2022)
> ******* Dêitico temporal

O art. 9º deixa expressa a necessidade de indicar as leis ou disposições revogadas pela nova lei quando a cláusula de revogação se fizer necessária, marcando, portanto, o momento da revogação, que é o mo-

mento da entrada em vigor da nova lei, e o espaço da revogação,representado pelo texto da nova lei para a revogação das normas mencionadas.

As disposições do art. 9º ao estabelecer a obrigação de enumerar expressamente as leis ou disposições legais que devem ser revogadas confirmam as premissas desenvolvidas pela Linguística Textual de que todo texto é um intertexto, no sentido de que outros textos estão contidos nele, em variáveis níveis, de forma explícita ou implícita, ou ainda, sob o aspecto discursivo, o texto em análise pode ser compreendido como um texto dialógico, pois define-se pelo diálogo entre outros textos. O novo texto, em caso de revogação, irá excluir do ordenamento jurídico as disposições do texto anterior (norma anterior).

> Art. 9º A cláusula de revogação deverá enumerar, expressamente, as leis ou disposições legais revogadas. (Redação dada pela Lei Complementar nº 107, de 26.4.2001)
> (Fonte: www.planalto.gov.br.Acesso em 30 maio 2022)
> ******** Dêitico temporal e espacial.

As marcações de tempo e espaço são tão relevantes para o Direito que expressam a própria essência do gênero normativo. Em outras palavras, no campo do Direito, salvo algumas exceções que autorizam a retroatividade ou ultratividade da aplicação da lei, os atos jurídicos se regem pela lei da época em que os fatos ocorreram, princípio expresso pela expressão latina *tempus regit actum*, cujo estudo, por si só, ultrapassa os limites das breves reflexões aqui apresentadas, mas servem de fundamento para qualquer pesquisa na área jurídica.

4. Considerações finais

O Direito é uma área de atuação profissional em que a linguagem não é só um meio de comunicação, mas representa a própria atividade. Toda atividade jurídica é mediada pela linguagem e como tal alinhada às diversas teorias que buscam explicar os fenômenos linguísticos, como pode ser observado no processo de elaboração da norma jurídica.

Na perspectiva dialógica da linguagem, com fundamento na teoria bakhtiniana, os enunciados concretos, sejam orais ou escritos, próprios de um determinado campo de atividade, vão dar origem aos chamados gêneros do discurso, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo em razão de seu conteúdo temático, estilo de linguagem, seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Muitos são os gêneros do discurso que se desenvolveram na área jurídica, mas o gênero normativo é o responsável pela instauração do próprio ordenamento jurídico.

O gênero normativo é composto pelos enunciados das normas jurídicas, que por sua vez vão dar origem ao texto da lei, cuja função é ordenar e regular a vida em sociedade. As normas éticas que o compõem se expressam por meio de um juízo de valor sobre os comportamentos humanos, culminando na escolha de uma diretriz considerada obrigatória numa coletividade. De acordo com Bakhtin, é um gênero secundário porque seus enunciados decorrem de um complexo, desenvolvido e organizado processo de elaboração, incorporando gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (2016).

O gênero normativo possui uma estrutura própria, delineada pela Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, que pode ser identificada como uma "Estrutura Potencial de Gênero – EPG, conforme teoria desenvolvida por Hasan, citada por Motta-Rott e Heberle (2005). O texto da LC 95/98 cumpre uma função metalinguística ao estabelecer as diretrizes de como devem ser produzidos e apresentados os textos legais.

Enquanto texto, os enunciados de uma lei podem ser analisados sob o crivo de qualquer teoria linguística. As diretrizes estabelecidas para a produção e apresentação dos textos legais podem ser comparados a um frame ou script pela Linguística Cognitiva, permitindo o rápido reconhecimento do gênero normativo.

Dentro desse frame podem ser destacados articuladores textuais que, segundo Koch (2009), têm a função de relacionar elementos de conteúdo, situar os estados de coisas no tempo e no espaço ou estabelecer entre esses elementos relações lógico-semânticas.

Os articuladores podem funcionar como organizadores textuais ou exercer no texto funções de ordem metadiscursiva, como demonstrado, acima, pela análise da parte preliminar da LC nº 95/98, art. 1º ao 9º, destacando o papel dos dêiticos, a função metalinguística da LC nº 95/98 e as relações lógico-semânticas estabelecidas por esses operadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30maio2022.

BRASIl**.** *Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/ lcp 95.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MEURER, J. L. ; BONINI, Adair ; MOTTA-ROTH, Désirée. Prefácio. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.7-10

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. O conceito de Estrutura Potencial de Gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates**.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28

PANICHI, Edina. *Processos de construção de formas na criação*: o projeto poético de Pedro Nava. Londrina: Eduel, 2016.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagen de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-83

LINGUAGEM E IDENTIDADE NA TRADUÇÃO DA LEGENDAGEM DO FILME "BACURAU": UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS ATRAVÉS DA TRADUÇÃO AUDIOVISUAL (TAV)

Luana Senger dos Santos (UESC)
lssantos15.let@uesc.br
Laura de Almeida (UESC)
lalmeida@uesc.br

RESUMO

A Tradução Audiovisual (TAV) é um ramo considerado recente nos estudos da Tradução. No entanto, a investigação sobre a relação entre tipos de TAV e o ensino/aprendizagem de línguas adicionais é ainda mais recente. Apesar disso, fora do país brasileiro, é possível notar um número crescente de estudos que advogam as vantagens do uso de filmes legendados para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos aprendizes, dentre eles Vanderplank (1988; 1993), Spanos e Smith (2003), Baltova (1999), Danan (2004), Sakoli (2006), Gambier (2007), entre vários outros. Com isso, pode-se notar que o uso de filmes com legenda tornou-se um componente de grande importância no processo de aquisição da língua. Com base nisso, o presente trabalho comporta uma perspectiva de ensino de línguas adicionais tanto para aprendizes de língua inglesa quanto de língua portuguesa brasileira, visto que o filme explorado na presente pesquisa, *Bacurau*, explora as duas línguas em sua obra. Além do ensino/aprendizado da língua propriamente dita, esse artigo trabalha com o viés de Vinay e Dalbernet (1958), Vázquez-Ayora (1977) e Campos (1987) com o intuito de aproximar o(a) aprendiz das variações linguísticas existentes em ambas as línguas, além de refletir sobre o impacto da representação dessa obra para a sociedade.

Palavras-chave:
Ensino de língua. Tradução audiovisual. Variação linguística.

ABSTRACT

Audiovisual Translation (AVT) is considered a recent branch in Translation studies. However, the research on the relationship between types of TAV and the teaching/ learning of additional languages is even more recent. Despite this, outside the country of Brazil, it is possible to note a growing number of studies that advocate the use of Brazilian language skills by learners as advantages, among them Vanderplank (1988; 1993), Spanos and Smith (2003), Baltova (1999), Danan (2004), Sakoli (2006), Gambier (2007), among many others. Thus, it can be noted that the use of films with subtitles has become a major component in the language acquisition process. Based on this, the present work includes a perspective of teaching additional languages for English and Brazilian language learners, since the film studied in this article, *Bacurau*, explores Portuguese and English languages in its work. Besides the learning process specifically said, this article works with the bias of Vinay and Dalbernet (1958), Vázquez-Ayora (1977), and Campos (1987) in order to make the learner closer to the linguistic variations

that exist in both languages, in addition to the impact that *Bacurau* represents for society.

Keywords:
Audiovisual Translation. Language teaching. Linguistic variation.

1. Introdução

A Tradução Audiovisual (TAV) é um campo de pesquisa considerado recente e remete à tradução realizada em ambientes de cinema, televisão, vídeos domésticos e rádio, adaptações ou edições para jornais, revistas, agências de imprensa e publicitárias, produtos e serviços *on-line* (*Internet*) e multimídias (Cd-ROM). O crescimento dessa área como pesquisa dos estudos da linguagem se deu notadamente a partir do aniversário do centenário do cinema em 1995 (GAMBIER, 2004). Entre as principais subáreas da tradução audiovisual podem-se destacar os diversos tipos de legendagem, a interpretação, a dublagem, o *voice-over* e a audiodescrição.

Retomando alguns referenciais teóricos das décadas de 1980 e de 1990, Vanderplank (1988, 1993), Goldman e Goldman (1988), Price (1998 *apud* SPANOS; SMITH, 2003, p. 3) e Baltova (1999), dentre outros referenciais, todos sugeriam que o uso de filmes com legendas com fins didáticos para o ensino de língua estrangeira (LE) poderia aprimorar o aprendizado nos quesitos de habilidades de leitura e a aquisição de vocabulário, ao demonstrar contextos para o uso das palavras, tanto na oralidade quanto na escrita. Tanto que, mais recentemente, autores como Danan (2004), Sokoli (2006), Gambier (2007), Diaz-Cintas e Cruz (2001), além de muitos outros ainda utilizam recursos audiovisuais com legendas como meio didático para o ensino de línguas.

Contando com a TAV como um método de ensino ainda promissor nos dias atuais com o contexto das plataformas digitais de *streaming* e maior acesso aos conteúdos midiáticos, buscamos utilizar neste artigo o filme nacional brasileiro *Bacurau* (2019) como recurso a ser utilizado na didática de ensino como Língua Estrangeira ao utilizar o áudio do filme em língua portuguesa (original) e as legendas em língua inglesa (língua estrangeira). Porém, como o filme possui algumas partes também com áudio em língua inglesa (pois há momentos em que nativos norte-americanos aparecem), o recurso da TAV pode ser utilizado para aprender a Língua Inglesa em formato de áudio e averiguando a legendagem da fala.

2. Sobre a obra e a plataforma de streaming

Para fins de contextualização do acesso à obra, é possível destacar que com o advento da emancipação do acesso à *internet*, cada vez mais tem se tornado fácil produzir e compartilhar conteúdo. E, com essa emancipação, a *internet* abriu fronteiras culturais maiores do que a mídia tradicional – embora muitas emissoras de televisão transmitam séries e filmes estrangeiros, torna-se mais acessível esse contato com plataformas e sites online, fora que a disponibilidade é praticamente imediata ao lançamento da obra, basta ter *internet* e informação de onde e como acessar. Além desse fator de acesso é necessário observar que nem sempre essas obras são lançadas gratuitamente em plataformas tradicionais, fazendo com que o custo de acesso a essa obra se torne inviável por muitas vezes. Pensando nisso, plataformas gratuitas online oferecem esse tipo de serviço de lançamento de obras com tradução feita por amadores, ou seja, tradutores não oficiais do filme.

A partir disso, o papel da tradução das obras estrangeiras, mesmo que de forma amadora, é imprescindível. Apesar de a obra ser disponibilizada poucas horas após o lançamento oficial, ela ainda não está traduzida. Portanto, para solucionar esse problema, os próprios fãs ou até mesmo plataformas de lançamento antecipado traduzem essas obras para disponibilizar as legendas de forma gratuita e online. Para fins de curiosidade, a prática de tradução feita por fãs, o *fansubbing*, já existia antes mesmo do advento da *internet*. Os fãs de animes japoneses já produziam legendas em VHS para outros consumidores desde 1980 (Cf. BERNARDO, 2011). Mas, a *internet* trouxe essa viabilização da produção dessas legendas e consequentemente promoveu um acesso muito mais amplo tanto à obra quanto às suas traduções.

A plataforma em que está inserido o filme *Bacurau* (2019) e que aponto como estudo é o Stremio, que pode ser encontrada tanto em formato de aplicativo para celular quanto para computador. Segundo a TechTudo, que é um site de informações gerais sobre tecnologia, "O Stremio é uma espécie de catálogo de filmes e séries online que serve para o usuário descobrir títulos interessantes para assistir. Ao selecionar um item, a plataforma mostrará todos os serviços de *streaming* que exibem, vende ou alugam aquele título, para que o usuário escolha o serviço que preferir. Após a escolha, o programa direciona o espectador para o serviço de *streaming* selecionado, para que assista ao vídeo por lá – o Stremio não reproduz filmes e séries na sua própria plataforma.". Ou seja, o Stremio é uma plataforma gratuita que reúne todos os serviços de lança-

mento de obras midiáticas em geral, dando opções para o/a usuário/a escolher de que forma ele/a quer assistir aquela obra. Então, pode reunir tanto serviços gratuitos quanto pagos.

Analisando a obra *Bacurau* (2019) foi possível notar a presença tanto em serviços de streaming pagos quanto gratuitos. No entanto, como a obra é nacional, portanto, em língua portuguesa e o objetivo dessa pesquisa é procurar a legenda do áudio em língua portuguesa para língua inglesa, foi necessário afunilar a pesquisa para este fim específico. Porém, com esse afunilamento, foram encontrados empecilhos como, por exemplo, a ausência da legenda oficial para o filme em plataformas renomadas. Mas, em inúmeras plataformas gratuitas, a obra foi encontrada com a tradução não oficial, ou seja, tradução considerada amadora.

Com a ausência da obra em plataformas pagas, foi possível notar a importância da presença das plataformas gratuitas que, apesar de terem traduções consideradas amadoras, possibilitam o acesso ao público. O presente artigo, no entanto, foca na possibilidade de aprendizado de língua estrangeira perante TAV feita de forma considerada amadora por serviços de *streaming*, pensando em como essa acessibilidade está sendo realizada, analisando criticamente a entrega desta tradução como estudante de língua inglesa.

3. Material e Métodos

Bacurau é um filme que foi lançado em 23 de agosto de 2019. Com a direção de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, o gênero da obra pode-se encaixar entre drama, faroeste, terror gore, fantasia e ficção científica. No entanto, apesar de se encaixar como ficção científica por ser uma obra cinematográfica, este filme discute diversos fatores como a colonização do ser superior majoritariamente de pele branca e advindo dos países mais desenvolvidos; a violência escancarada tanto por parte do estrangeiro (representada pelo estadunidense no filme) quanto pelo próprio povo que nasceu brasileiro mas que se reconhece como descendentes desses povos ditos superiores (representado como os forasteiros que vieram de São Paulo). Inserido nesse contexto, encontra-se o prefeito da cidade, que é o mediador dessa atual colonização, tornando-a teoricamente viável. Além dessas questões, também foram abordadas questões também tão quão importantes como a sexualidade, orientação sexual e o uso de psicotrópicos.

Portanto, cada detalhe, frase e referência funcionam como um ga-

tilho para que o telespectador faça uma série de questionamentos sobre o que realmente está assistindo e relacionando com as suas vivências. É possível perceber, então, que a realidade do contexto brasileiro se identifica com a ficção da obra.

Com fins específicos de ensino de língua inglesa como Língua Adicional através da Tradução Audiovisual (TAV), optamos por selecionar trechos do filme *Bacurau* (2019), tanto o áudio em língua portuguesa quanto às respectivas legendas em língua inglesa, observando que esses trechos seriam interessantes para serem analisados devido à carga de significado da marca cultural presente na língua portuguesa e a tradução utilizada para isso.

Ao serem selecionados os trechos, é possível relacioná-los aos procedimentos técnicos de tradução utilizados pelos teóricos franceses Vinay e Darbelnet (1958) e o professor norte americano Vázquez-Ayora (1977), no livro de Campos (1987). Relacionar a aula através do TAV juntamente com os procedimentos técnicos pode ser uma opção, visto que como os estudantes irão aprender com a língua estrangeira, elas irão aprender também as possíveis formas de tradução através da tradução de legendagem. A partir da relação dos trechos selecionados com os procedimentos técnicos de tradução, sugerimos em alguns trechos algumas palavras que serviriam para melhor compreensão para os estudantes de língua inglesa, com base no Dicionário Cambridge *on-line*.

4. Resultados

Os objetivos desse artigo foram selecionar falas do filme *Bacurau* que servem como aprendizado para o estudante de língua inglesa com o método de TAV e tradução, realizando uma análise crítica juntamente com os estudantes se a tradução da legendagem para a língua inglesa é capaz (ou não) de resgatar as marcas culturais de um filme brasileiro traduzido para o inglês, verificando se há uma transposição satisfatória ou insatisfatória de acordo com os procedimentos teóricos de tradução.

Foi utilizado como base os procedimentos teóricos dos teóricos franceses Vinay e Darbelnet (1958) e o professor norte-americano Vázquez-Ayora (1977), como citado por Campos (1987), mencionando alguns procedimentos: empréstimo, decalque, transposição, modulação, equivalência e adaptação, que são ordenados pelos teóricos a dificuldade de execução pelo tradutor. Quanto mais próximos da língua original, mais fácil sua realização, estando, assim, os primeiros – o empréstimo, o

decalque e a tradução literal – no âmbito da tradução direta, e os demais – a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação - no âmbito da tradução oblíqua, que é que, em busca do sentido, mais se afasta da forma do texto da língua original e, portanto, seria mais difícil para o tradutor. Esses foram colocados pelos teóricos Vinay e Dalbernet (1958), enquanto o professor Vázquez-Ayora (1977) acrescenta a amplificação, a condensação, a explicitação, a omissão e a compensação. Vale salientar que apenas alguns procedimentos técnicos, dos citados, foram denominados nos trechos selecionados, são eles: adaptação, omissão, condensação, transposição, explicitação, equivalência e empréstimo.

Com base no exposto anteriormente, é interessante retomar a metodologia feita na presente análise em que foram selecionados alguns trechos que foram considerados pertinentes para o artigo, destacados na tabela a seguir com as falas em língua portuguesa, a legenda dessas falas em língua inglesa, seguido do personagem que aplica a fala e sua respectiva duração e, por fim, o procedimento observado para a tradução na legendagem:

Falas em Língua Portuguesa	Legenda em Língua Inglesa	Personagem/duração	Procedimento utilizado
“Faz muito calor não, dona?”	“Isn’t it hot?”	Erivaldo/06:45s	Omissão do vocativo
“Abre a boca.”	“Open up.”	Damiano/10:05s	Condensação
“Viva Carmelita!”	“Viva Carmelita!”	Plinio/14:48s	Empréstimo
“Hoje eu vi dois mortos.”	“Second dead person I saw today.”	Teresa/17:45s	Transposição
“É, outra coisa que tá confirmado também…”	“Breaking news”	DJ Urso/19:54s	Adaptação
“Que Deus tenha piedade de nossas almas.”	-	DJ Urso/21:32s	Omissão da frase
“Porque a humildade é a chave da vitória.”	“Humility is the secret to success.”	DJ Urso/21:39s	Adaptação e/ou equivalência

“Bom dia, professor. Tudo bem?”	“Morning, Mr. Plinio.”	Pacote/22:16s	Omissão da pergunta/Explicitação do vocativo.
“Tu ‘tás sabendo que tem uma coleção dos seus melhores sucessos circulando?”	“A compilation of your greatest hits is out there.”	Irmã de Teresa/22:57s	Transposição
“Eles fizeram um vídeo, foi?”	“There’s a video?”	Teresa/22:58s	Condensação
“Isso não é coisa pra tu ficar vendo não viu, Madalena?”	“Don’t watch that stuff, Madalena.”	Plínio/23:05s	Transposição
“Agora, o que que tá passando ali?”	“What do you see up there?”	Plínio/24:23s	Transposição
“Bacurau tem que aparecer no mapa. Vem cá.”	“Bacurau must be on the map.”	Plínio/25:09s	Adaptação e omissão
“Pessoal”	“Listen up”	Darlene/26:41s	Adaptação
“O prefeito tá chegando aí em 5 minutos.”	“He’ll be with you in 5 minutes.”	Darlene/26:47s	Condensação
“Venham pra cá, deixa de pantim.”	“There’s nothing to worry about.”	Tony Jr./31:13s	Adaptação
“A menina vai mas depois volta, tá tudo certo.”	“The girl will be back, no problem.”	Tony Jr./32:30s	Adaptação
“Ninguém atende na fazenda.”	“Nobody’s answering.”	Acácio/39:46s	Condensação
“E quem é que anda olhando pra trás aqui?”	“I keep my eyes on the road.”	Erivaldo/41:06s	Adaptação

“Parece estrangeiro, mas não é ninguém que eu conheço não.”	“Strangers. On trail bikes.”	Flávio/42:19s	Condensação e adaptação
“E motoqueiro com capacete aqui não é coisa boa não.”	“Bikers with helmets, we don’t like that.”	Luciene/44:48s	Adaptação
“Nunca fica sem sinal aqui.”	“Weird, we always have reception here.”	Acácio/49:26s	Adaptação
“E tu, hein?”	-	Lunga/01:13:04s	Omissão
“Não devia ter parado.”	“You should’ve studied.”	Plínio/01:18:49s	Adaptação
“Você quer viver ou morrer?”	-	Damiano/01:37:02s	Omissão
Lunga, isso é um rabo de foguete grande que vocês tão se metendo.”	“Lunga, you guys have got yourselves in deep trouble.”	Tony Jr./02:00:02s	Adaptação
“Precisa disso não, Acácio.”	“We can do this differently.”	Tony Jr./02:00:34s	Adaptação e omissão

Tabela 1: Seleção de trechos do filme “Bacurau” e seus respectivos procedimentos de tradução observados.

A partir dessa seleção de trechos de fala, suas respectivas legendas e a análise realizada a partir dos procedimentos de tradução, foi possível observar a seguinte quantidade de ocorrências:

Procedimentos utilizados	Quantidade
Adaptação	13 ocorrências
Omissão	6 ocorrências
Condensação	5 ocorrências
Transposição	4 ocorrências

Explicitação	1 ocorrência
Equivalência	1 ocorrência
Empréstimo	1 ocorrência
Total	31 ocorrências

Tabela 2: Procedimentos utilizados e suas ocorrências.

Já o gráfico a seguir explicita e ilustra a porcentagem de ocorrência de cada procedimento técnico apontado no âmbito da tradução da fala para a legenda, da língua portuguesa para a língua inglesa, segundo os teóricos citados anteriormente:

Gráfico 1: Ocorrências dos procedimentos da tradução das falas.

Portanto, observa-se que, majoritariamente, as legendas das falas dos personagens são de tradução oblíqua, segundo os procedi-mentos dos teóricos franceses Vinay e Darbelnet (1958) e, além disso, está inserido nos procedimentos de Vázquez-Ayora (1977), são eles: Condensação (5), Transposição (4), Adaptação (13), Equivalência (1), Empréstimo (1), Explicitação (1) e Omissão (6). O procedimento que obteve maiores ocorrências foi a adaptação. Isso já era esperado na pesquisa porque a bagagem cultural e linguística da região carrega uma peculiaridade na sua fala, sendo de grande complexidade traduzir fielmente para a língua inglesa sem que haja uma adaptação para a língua alvo.

Para fins de esclarecimentos a(o) leitor(a) deste artigo, é interessante detalhar melhor porque esses trechos foram selecionados, analisando-os mais detalhadamente como será realizado a seguir e como esses procedimentos técnicos da tradução procedem, um a um, segundo Vinay e Darbelnet (1958) e o professor norte-americano Vázquez-Ayora

(1977), como cita Campos (1987)

> O empréstimo constitui um estrangeirismo, que é a presença de palavras ou construções estrangeiras em nossa língua; o empréstimo acontece com a naturalização, por assim dizer, que em nosso caso é o aportuguesamento. (CAMPOS, 1987, p. 34)

Portanto, o trecho reconhecido como tradução por empréstimo ocorreu quando de "Viva, Carmelita!" foi permanecido tanto na língua de partida quando de chegada (língua portuguesa para língua inglesa), havendo um empréstimo da palavra portuguesa "viva" a(o) espectador(a) falante de língua inglesa. De acordo com o Dicionário Cambridge online, a possível tradução para a palavra "viva", com o sentido que tem de designar entusiasmo e felicidade, poderiam ser utilizadas as palavras "*cheers*" ou "*hurrah*" que são utilizadas no mesmo sentido e em um contexto mais informal.

Agora, em relação à adaptação para estes teóricos, "aplica-se a adaptação nos casos em que a situação a que se refere o texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua meta" (CAMPOS, 1987, p. 39). No total de 31 trechos selecionados, 13 foram considerados adaptação pelos seguintes possíveis fatores passíveis de análise: o(a) tradutor(a) optou por alterar o que estava sendo dito para uma melhor compreensão do(a) espectador(a), apesar da possibilidade de alteração da compreensão do que estava sendo dito (nisso porque não havia um equivalente na língua alvo), salientando ainda mais a dificuldade em traduzir marcas culturais de uma língua para outra; e é importante salientar que, com relação às limitações técnicas da legendagem, destacam-se duas principais restrições: (1) a quantidade de linhas permitidas (no máximo duas linhas de legenda por fotograma) e (2) a quantidade de caracteres em cada linha (uma média de 32 ou 35 caracteres por linha por fotograma – contando os espaços e as pontuações; podendo ser maior ou menor de acordo com o tamanho da tela, público alvo a que se destina o filme e outros). Assim, para executar um trabalho em uma empresa de legendagem, o profissional precisa necessariamente adequar-se a essas condições (CINTAS, J. D., 2001). Dos 13 trechos considerados adaptação, é interessante mencionar os trechos "venham para cá, deixa de pantim" em língua portuguesa para a tradução "there's nothing to worry about" para a língua inglesa e "Lunga, isso é rabo de foguete que vocês tão se metendo" para "Lunga, you guys have got yourselves in deep trouble". Esses trechos possuem marcas culturais presentes nos falantes do nordeste brasileiro, mais precisamente na região de Pernambuco. Nesse caso, por ser uma marca cultural carregada de variação linguística e

sotaque, perde-se ao transpor para a língua inglesa o que está sendo dito de maneira singular, visto que em inglês tornou-se algo dito de maneira formal da língua, perdendo a marca cultural da língua de partida e a informalidade presente na cena.

Ainda segundo Campos (1987), partindo para o procedimento técnico da tradução por condensação, "o procedimento contrário ao da "amplificação" é o da "condensação", que consiste em dizer com um número menor de palavras da língua-meta o que na língua-fonte está dito com palavras em maior número.". Nos trechos selecionados, foi possível chegar a conclusão de que 5 trechos podem ser caracterizados como uma tradução por condensação. Um exemplo disso é o trecho "O prefeito tá chegando aí em 5 minutos." para "He'll be with you in 5 minutes.", deixando exprimida a informação para o(a) espectador(a) de que o "prefeito" é "ele", havendo abertura para possíveis ambiguidades na interpretação da cena.

Já quando se trata da transposição, Campos (1987) menciona que "consiste em substituir uma parte do discurso (do texto) por outra, sem alterar o sentido." Do total de trechos foram observados que 4 podem ser caracterizados como transposição. Como exemplo, temos em "Hoje eu vi dois mortos." para "Second dead person I saw today." que, apesar de terem o mesmo significado e a mesma finalidade, a estrutura da frase foi modificada, havendo a transposição da língua de origem para a língua alvo.

Falando agora sobre a equivalência, ela "(...) ocorre quando dois textos, o original e sua tradução, dão conta de uma mesma situação, utilizando-se de recursos linguísticos e estruturais completamente diferentes" (CAMPOS, 1987, p. 36). Do total de trechos selecionados, apenas um foi caracterizado como o procedimento de equivalência, quando há em "Porque a humildade é a chave da vitória" para "Humility is the secret to success.". Vale salientar que esse trecho também pode ser considerado como uma adaptação para melhor entendimento do(a) espectador(a).

Entendendo um pouco sobre explicitação, Campos (1987) diz que "a "explicitação" tem lugar toda vez que, na opinião do tradutor, o leitor da sua tradução carece de alguma informação ou esclarecimento que lhe possibilite um melhor entendimento do texto.". Portanto, de todos os trechos selecionados, apenas um foi considerado explicitação, como foi em "Bom dia, professor. Tudo bem?" para "Morning, Mr. Plinio", quando o(a) tradutor(a) opta em explicitar a quem o falante da cena quer se dirigir, oferecendo essa possibilidade. Vale salientar que nesse trecho tam-

bém ocorreu uma omissão da pergunta "tudo bem?" para a língua alvo, podendo haver uma falta de compreensão do(a) espectador(a).

E, por fim, mas não menos importante, "o "procedimento" contrário à "explicitação" é a "omissão", também resultante em alguns casos de maneiras de dizer próprias de cada língua. O exemplo citado por Vázquez-Ayora (1977) é o da frase inglesa "He is a boy", que se pode traduzir como "Ele é rapaz" ou "Ele é menino", em vez de "Ele é um rapaz" ou "Ele é um menino", conforme o contexto." (CAMPOS, 1987). Do total de trechos selecionados, 6 foram contabilizados como casos de omissão, o que é grave para o entendimento do(a) espectador(a). Como Campos (1987) mesmo cita,

> O tradutor menos preparado pode cometer falhas sensíveis, seja ao traduzir demais, seja ao traduzir de menos; não por consciente aplicação dos "procedimentos técnicos" da amplificação e da condensação, ou da explicitação ou da omissão, como se viu, mas pura e simplesmente por desconhecimento dos dois idiomas envolvidos no processo da tradução, ou por falta de qualificação para o desempenho do ofício. (CAMPOS, 1987, p. 41)

5. Discussão

Para contextualizar, o filme *Bacurau* (2019) se passa no sertão interiorano de Pernambuco. Com isso, é possível afirmar a presença constante de termos que são utilizados somente pelas pessoas que vivem neste local e, portanto, são caracterizadas como termos culturais locais.

Contudo, o papel do(a) tradutor(a) se torna ainda mais complexo devido às palavras "intraduzíveis" como Bhabha (2007) infere:

> A 'estrangeiridade' da língua é o núcleo do intraduzível que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência do significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro. (BHABHA, 2007, p. 230)

No entanto, chega-se à conclusão de que as marcas culturais presentes se tornam, muitas vezes, intraduzíveis, fazendo com que o(a) tradutor(a) chegue a um denominador comum de evitar a tradução literal e partir para métodos de tradução que são válidos para contextualizar o que está sendo dito, como é o caso dos trechos selecionados nesta pesquisa que contabilizaram o maior uso de adaptação, contabilizando 42% dos trechos selecionados mas, no entanto, houve somente 3% da ocorrência

de empréstimo de termos culturais.

Com isso, o uso maior de adaptação demonstra que houve um esforço por parte do(a) tradutor(a) de adaptar alguns conceitos para o universo da língua de chegada e torná-los compreensíveis nos moldes do(a) espectador(a) por meio da combinação de diferentes recursos.

Já a utilização de condensação (16%) nos trechos: "abre a boca" como "open up"; "Eles fizeram um vídeo, foi?" como "There's a video?"; "O prefeito tá chegando aí em 5 minutos" como "He'll be with you in 5 minutes"; "Ninguém atende na fazenda" como "Nobody's answering"; "Parece estrangeiro, mas não é ninguém que eu conheço não." como "Strangers. On trail bikes." e transposição (13%) nos trechos: "Hoje eu vi dois mortos" como "Second dead person I saw today."; "Tu 'tás sabendo que tem uma coleção dos seus melhores sucessos circulando?" como "A compilation of your greatest hits is out there."; "Isso não é coisa pra tu ficar vendo não viu, Madalena?" como "Don't watch that stuff, Madalena."; "Agora, o que que tá passando ali?" como "What do you see up there?" podem ser vistas como estratégias utilizadas pelo tradutor no intuito de caber nos moldes de uma legenda, visto que existem parâmetros como o tempo de reprodução na tela, o tamanho da legenda e a quantidade de palavras. No entanto, a utilização desse mecanismo pode acarretar a falta de especificação de algum fator importante como é o caso da condensação. Já a transposição pode alterar o significado do que está sendo dito, podendo ser evitado em determinadas situações.

O caso mais grave pode ser considerado a omissão, contabilizando 20% dos trechos selecionados. Isso é grave porque omite o que está sendo dito, portanto, interfere na compreensão do espectador, deixando de passar o que acontece no momento da fala.

6. Considerações finais

Considerando o estudo, chega-se à conclusão de que os resultados das classificações que mais predominaram na seleção dos trechos foram a adaptação (contabilizando 42% do total), seguido de omissão (20%) e condensação (16%). Com este resultado, é interessante observar o papel essencial do(a) tradutor(a) perante o entendimento do conteúdo da mensagem de qualquer obra cinematográfica.

Portanto, espera-se que o presente trabalho enriqueça e evidencie a pesquisa acerca da obra cinematográfica nordestina, ademais aprofun-

dar o conhecimento em relação à tradução e legendagem e do método de ensino de língua estrangeira através do TAV; além de colaborar para a obtenção de maior entendimento acerca desse processo de tradução de maneira satisfatória, compreendendo as complexidades da língua falada e adaptações necessárias à cultura, e que, portanto, haja uma maior responsabilidade ao traduzir a língua e variações linguísticas para que não haja desentendimento do(a) receptor(a).

Com isso, salientamos também que o ofício do(a) tradutor(a) precisa ser observado pela ótica do contexto e as pesquisas com material audiovisual legendado precisam considerar, definitivamente, a influência de restrições como as limitações técnicas de tempo e espaço específicas do mercado audiovisual. Portanto, há de se considerar que não é intenção desta pesquisa desmerecer ou desqualificar o trabalho feito pelo tradutor, muito pelo contrário, há de se questionar o papel importante dessa figura perante a sociedade, visto que oferece mais acesso ao público, mas é importante considerar que, além disso, há possibilidades de traduções que poderiam ser refletidas e colocadas para que haja total compreensão do leitor e devido respeito às variações culturais e linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Pernambuco: Vitrine Filmes, 2019. (132 min)

BALTOVA, Iva. Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in Core French. The Canadian Modern Language Review, v. 56, p. 32 - 48, 1999.

CAMBRIDGE. *Dicionário Cambridge Online*. Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/. Acesso em: 23 de junho de 2022.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CINTAS, J. D. *La traducción audiovisual*: El subtitulado. España: Biblioteca de Traducción, 2001.

DANAN, Martine. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. Meta v. 1. n. 49, p. 67-77, 2004.

DIAZ CINTAS, Jorge; CRUZ, Marco F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. In: DIAZ CINTAS, J. (Org.). The didactics of audiovisual translation Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 201-14.

GAMBIER, Yves. Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica antverpiensia*, n. 6, p. 97-113, 2007.

GOLDMAN, Milton; GOLDMAN, Sandra. Reading with closed captioned TV. *Journal of Reading*, n. 31, p. 458-61, 1988.

SPANOS, George; SMITH, Jennifer J. Closed Caption television for adult LEP literacy learners. ERIC Digest, 2003. Disponível em: www.wricfacility.net/ericdigests/ed321623.html. Acesso em 17 ago. de 2022.

SOKOLI, Stavroula. Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In: EU – HIGH – LEVEL SCIENTIFIC CONFERENCE SERIES. 2006. Proceedings. Copenhague, 2006. p. 1-8

TECHTUDO. *Agregador reúne filmes e séries de todos os seus serviços de streaming*. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/stremio-videos/. Acesso em: 25 de maio de 2022.

VANDERPLANK, Robert. A very verbal medium: language learning through closed captions. TESOL Journal. v. 3, n. 1. p. 10-14, 1993.

_____. The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, v. 42, n. 4. p. 272-81, 1988.

LÍNGUAS EM CONTATO: A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCRITA DOS ADOLESCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE TABATINGA-AM

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz (UEA)
anaqroz_13@hotmail.com
Breno Guilherme Mendes Obando (UEA)
brenoalfa.25@gmail.com
Francisco Carlos da Silva Marinho (UEA)
franciscobusquedi@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a influência que a língua espanhola tem na escrita dos adolescentes, em uma escola municipal na cidade fronteiriça de Tabatinga-Am. Mostra que a escolaridade influencia na comunicação por fazer parte da fronteira com a Colômbia, pois são muitos os fatores que influenciam, entre eles estão a música, colegas estrangeiros e até mesmo familiar que muitas vezes isso dá condição para a ocorrência da influência, um contato frequente, como diz (STURZA, 2005). A pesquisa leva a colaboração de uma classe com aproximadamente 30 alunos e todos apresentaram suas redações, apenas 4 (quatro) foram utilizadas para a conferência da escrita do português para o espanhol, que existem palavras que tendem a serem escritas da mesma forma, mas com significados diferentes com base na citação de (COUTO, 2009).

Palavras-chave:
Escrita. Influência. Língua.

RESUMÉN

Este artículo analiza la influencia que tiene el idioma español en la escritura de los adolescentes de una escuela municipal en la ciudad fronteriza de Tabatinga-Am. Muestra que la escolarización influye en la comunicación porque es parte de la frontera colombiana, ya que son muchos los factores que influyen, entre ellos se encuetran la música, los compañeros extranjeros e incluso los familiares, lo que muchas veces proporciona una condición para que se produzca la influencia, un contacto frecuente, como dices (STURZA, 2005). La investigación toma la colobaración de una classe con aproximadamente 30 alumnos y todos ellos presentaron sus ensayos, solo 4 (cuatro) se utizaron para la conferencia de escritura del portugués al español, que hay palabras que tienden a escribirse de la misma manera, pero con significados diferentes según la cita de (COUTO, 2009).

Palabras clave:
Escribiendo. Influencia. Lengua.

1. Introdução

Este artigo tem como tema principal, a influência da língua espanhola na escrita da língua portuguesa dos adolescentes do 9º ano da escola Ambrósio Bermeguy, no Bairro Santa Rosa no município de Tabatinga-Am, localizada na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru. Tabatinga é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, Região Norte do Brasil que possui 67.182 habitantes (IBGE, 2020), e Letícia é uma cidade da Colômbia, capital do departamento do Amazonas que possui 48.144 (Cf. DANE, 2018). É uma cidade que é localizada ao Sul da Colômbia e com isso as duas cidades por serem fronteiras são consideradas irmãs.

A avenida da amizade é a que faz ligação das duas cidades e que existe o contato constante com a língua estrangeira. O interesse por esse assunto foi para verificar e compreender a influência do idioma estrangeiro na escrita desses alunos, tendo em vista que é constante o contato com a língua na fronteira. O contato com uma cultura totalmente diferente como a de Letícia exalta o interesse dos adolescentes em considerar essa vivência.

Através de aulas de sociolinguísticas, tivemos o interesse em analisar de que forma suas escritas se apresentavam com bastante frequência nas escolas, por meio de elaboração de redações com os alunos, observou-se mudanças nas palavras uma mistura que podem ser consideradas influências de grupos sociais por conta de amigos, músicas e parentes estrangeiros.

A pesquisa identifica como a língua estrangeira na comunicação escrita e oral está presente nas escolas, com intuito de analisar como ocorre o ato da língua espanhola dos adolescentes do 9o ano da Escola Municipal Ambrósio Bermeguy.

O artigo nos mostra fatores de um contato com a língua estrangeira constante que passa de uma cidade fronteiriça.

2. Referencial teórico

Ao verificar a ação que a língua espanhola tem sobre a língua portuguesa em Tabatinga-Am, percebe-se que essa mistura dos idiomas na linguagem pode interferir tanto na língua falada quanto na escrita, buscamos nos embasar em alguns autores que esclarecem através do estudo em sociolinguística enfoque em fronteira.

Quando há o contato entre línguas, a influência de uma língua sobre a outra pode acontecer e inevitavelmente uma possível mudança na língua; ou a partir desse contato os empréstimos linguísticos da língua estrangeira comecem a fazer parte do cotidiano de uma delas. A fronteira com a cidade irmã remete a um contato muito intenso, que possibilita a diversidade em todos os aspectos de influência da língua.

Como explica (Cf. STURZA, 2005); se as fronteiras são sociais, se nelas vivem diferentes etnias – índios, espanhóis, árabes, portugueses, alemães, entre outros – o contato linguístico é uma consequência inevitável. O autor explica que, pelo fato de você ser morador da cidade em questão, isso de certa forma pode lhe dar a condição, ou até mesmo tendência de sofrer influência conforme o tempo que você venha ficar ou ser morador da cidade, a convivência passa a ser uma coisa continua com outra cultura e de certa forma venha a influência da língua.

> Todas as línguas são faladas em muitas variações – variações que tem um desenvolvimento histórico, são distribuídas de modo não-aleatório na sociedade, são profundamente influenciadas por relações de poder tanto no cenário mais próximo (o contexto da situação) como na sociedade (o contexto cultural). (STURZA, 2005, p. 179)

De fato, existe toda uma variação histórica da língua que a influencia por outra cultura acaba deixando as relações sociais mais fortes. A convivência com uma cidade fronteiriça passa a deixar as interações com o contato estrangeiro mais influenciável a suas linguagens.

Sem o aprendizado da língua na escola, não tem como ter o contato frequente; como diz Cavalcanti (1999),

> [...] a língua portuguesa é uma disciplina a mais em um currículo que enfatiza a educação geral. Se há nesse currículo um distanciamento da língua, que afinal perpassa todas as matérias dentro das primeiras séries na escola, imagina-se, o distanciamento do ensino de língua dentro de um contexto de diversidade linguístico-cultural. [...] Cavalcanti (1999, p. 403)

De fato, não existe apenas o contato da língua em uma só relação, o contexto da influência da língua se constrói também com constantes grupos sociais de parentes estrangeiros e também a músicas. Nessa perspectiva, Queiroz (2019) explica que os habitantes da cidade de Tabatinga agregam valores culturais dos países, pois além de fazerem uso das palavras estrangeiras no dia a dia; nessa fronteira, as emissoras de televisão e rádio são comuns aos três países.

De acordo com autora a língua encontra-se em uma variedade de cultura, onde esta forma de socialização é bastante relevante e fica bem evidente sua influência.

Assim, pode-se afirmar que são inúmeras as formas que os alunos da escola Ambrósio Bermeguy do bairro Santa Rosa são influenciados pela língua espanhola, vale lembrar que algumas palavras são parecidas, porém não tem o mesmo significado. Nascimento (2007, p. 5) esclarece que, "justamente por serem parecidos, o português e o espanhol têm palavras que aparentemente tem o mesmo significado, mas na realidade, são coisas completamente diferentes ou até mesmo opostas".

Neste contexto, para o autor, existem palavras que são muito parecidas, como realmente vemos todos os dias nas cidades de Tabatinga-Am e Letícia-Colômbia, mas que a realidade definitivamente pode ser outra como, por exemplo, a palavra "moça"; na língua portuguesa, o significado é de uma "menina que está em fase de crescimento e se tornando uma moça"; já na língua espanhola, a palavra tem um significado diferente, que seria de uma "mulher de programa, que usa o seu corpo como forma de trabalho". Então, podemos observar que são vocábulos iguais, mas com significados diferentes.

Com isso, percebe-se que existem algumas palavras que tendem a ser confundidas na língua portuguesa e que podem ter a tendência de serem as mesmas do espanhol, mas com significados diferentes da língua espanhola, conforme o contato das duas línguas.

Afirmam Santos e Albuquerque (2013) em citação de Couto (2009):

> Os empréstimos linguísticos constituem-se resultado do contato entre línguas. Esse fenômeno explorado em diversas pesquisa e publicações em todo o Brasil articula fatores socioculturais, históricos e linguísticos resultantes do contato entre povos. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2013, p. 3 *apud* COUTO, 2009)

O contato da língua estrangeira em uma cultura diferente como a da cidade de Tabatinga-AM remete a uma influência de constantes misturas. Os alunos pesquisados têm essas influências visíveis no contexto geral não só em suas escritas, mas também em suas expressões de falas que foram observadas.

O social contribui bastante, ou seja, festas, as músicas, as amizades, etc. E essas influências adquiridas dentro desses contextos em fronteira são fortes contribuições.

3. *Procedimentos metodológicos*

Para obtenção de informações necessárias na compreensão de como funciona a influência da língua espanhola na escrita dos adolescentes do 9º ano da Escola Municipal Ambrósio Bemerguy no bairro de Santa Rosa, foi feito uma pesquisa descritiva.

Para o levantamento da pesquisa assumimos salas de aulas oferecendo oficinas com conteúdos dinâmicos para os alunos, foram utilizadas atividades com imagens de desenhos conhecidos, e a cada um foi perguntado que personagem era aquele. Fazendo assim um "quebra gelo" com a turma de conhecimento de professor e aluno, contando um pouco das nossas vivências também quando criança de história que ouvíamos, em seguida pediu que cada um deles fizesse um pequeno texto, relatando sua, pois ao conversar com os alunos percebeu-se que estes tinham facilidade em escrever sobre seu cotidiano.

Dessa maneira Bortoni (2004) explica que

> Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprias de cada domínio. (BORTONI, 2004, p. 23)

De fato, a intenção de sociabilidade com os alunos fez com que eles expressassem em seus pequenos textos como era a essência de suas escritas. Dando-nos então, uma comunicação clara teve a oportunidade de observar que alguns alunos se sentiam retraídos por terem um diálogo de mistura da língua espanhola com língua portuguesa. Mas que, fazendo com que eles se sentissem a vontade e acabaram interagindo.

Bortoni (2006, p. 35) esclarece que "(...) a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental". De acordo com Bortoni (2006), ao trabalhar o conceito da língua desde a educação infantil, a caminhada escolar do aluno tem a tendência de ter um alvo menos preconceituoso diante do ensino e de uma exclusão social. O dever que o professor pode passar através de dinâmicas proveitosas, faz com que o aluno tenha um rendimento social escolar eficaz.

A língua falada ela vai muito além da fronteira e até mesmo da sala de aula, o contato com a língua nos remetem a uma sociabilidade co-

mum nos grupos de amigos estrangeiros, em corredores de escola e entre outros lugares, como afirma Tarallo (Cf. 1985, p. 36).

Até este momento da exposição de nossas ideias, vimos nos referindo frequentemente a "língua falada", mas não apresentamos ainda em sua forma e essência. Pois bem, aqui está a primeira tentativa de definição: "a língua falada, a que nos temos referido, é o veículo linguístico de comunicação, usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face". É a língua que usamos em nossos lares ao interagir com os demais membros de nossas famílias. É a usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores. É a língua falada entre amigos, inimigos, amantes e apaixonadas.

A compreensão da língua espanhola amplia e influencia cada vez mais quando ela faz parte do nosso convívio diário, isso faz com que a influência na escrita fique cada vez mais nítida e aprofundada quando se moram em cidades que se ligam pela avenida, consideradas irmãs.

4. Resultados e discussão

Neste item, serão mostrados recortes de redações feitas pelos alunos do 9º ano da escola municipal Ambrósio Bermeguy, no bairro Santa Rosa.

É evidente a existência da influência da língua espanhola na escrita dos textos em língua portuguesa dos alunos, como mostra alguns exemplos abaixo:

Figura 1 – Redação 1: "O pato e o pássaro".

Fonte: pesquisa de campo.

O pequeno texto apresenta a história "O pato e o pássaro", que deixa em destaque as palavras como: laguna (lagoa), chamaba (chamava), conheceron (conheceram), fiseran (fizeram), peliaron (brigaram), volveron (voltaram), verse (ver); ao lado de cada palavra esta os significados entre parênteses que é possível observar que o texto nos mostra com clareza as variedades de palavras com mistura da língua espanhola na escrita da língua portuguesa.

A compreensão do texto não foi difícil, pois conhecemos a realidade local. Verificou-se que a escrita apresenta trocas como de algumas letras em palavras parecidas (que o "v" tem o som de "b" na pronúncia

do espanhol). Algumas palavras apresentadas no texto desses alunos também são usadas na conversação e interação, pois observou-se na fala a troca do som da letra “v” pela letra “b”, e também “ch” por “ll” ou seja, eles escrevem como pronunciam. Queiroz (2019) esclarece que, nesse caso, a pronúncia do espanhol, emprestado, não é tão parecida com a da língua portuguesa. O aluno escreve as palavras da maneira que ouve no seu dia a dia.

No recorte abaixo o texto apresenta alguns erros ortográficos e separações, mas que continua seguindo as misturas de algumas palavras para o estrangeirismo, como as palavras: un (um), cazador (caçador), cazar (caçar), y (é a vogal “e”, que se pronuncia no espanhol como som do ditongo oral “i”), seguio/siguio (seguiu).

Figura 2 – Redação 2: “A lenda do Kurupira”.

Fonte: pesquisa de campo.

As mudanças ocorrem principalmente nas letras “um”, “z”, “y”, “i”, “e”, que são tritongo e semivogais, utilizados na escrita portuguesa. Nisso, a compreensão dessas palavras fazem a mistura do texto apresentar uma visão de leitura da gramática estrutural como explica Tarallo (1985, p. 61), afirmando que a gramática abrange tanto a forma quanto a substância.

A influência da língua estrangeira nos remete a uma mistura na comunicação social na linguagem portuguesa, que por essas misturas existentes acabam ficando estampadas na escrita, como vemos no recorte do texto dos adolescentes do 9º ano abaixo:

Figura 3 – Redação 3: “A loura do Banheiro”.

Fonte: pesquisa de campo.

A mudança que ocorre no texto acima é a palavra “cuando” (“quando”), já que na escrita da língua espanhola o “c” tem o som de “q” da linguagem portuguesa, e, por causa dessa especificidade fonética, a pronuncia fica sendo igual, mas a escrita diferencia.

Existem casos de palavras da língua estrangeira e da língua portuguesa que são similares por suas pronúncias, como explica Labov (2012, p. 46): “(...) todas as línguas exibem uma certa hamornia de seus sistemas de sons”. Com isso, vemos abaixo outro texto feito pelos alunos do 9º ano da Escola Municipal Ambrosio Bemerguy, que destaca as palavras: dises (“dizem”, do verbo “dizer”, que está conjugada no presente do

indicativo) e proteje ("protege", que tem sua pronunciação fonética da letra "j", com o som de "r"; em espanhol, sua transcrição fonética fica sendo apresentado pelo símbolo "h" em espanhol [pro'tɛhe], português [pro'tɛʒe].

Figura 4 – Redação 4: "A curupira"

Fonte: pesquisa de campo.

É visível nos textos apresentados acima a influência que os alunos adquirem por fazerem parte de uma fronteira que é constante a convivência de sociabilidade, sejam elas, em grupos de amigos estrangeiros, músicas, parentes estrangeiros, que fazem com que apresentem uma escrita, e até mesmo uma fala misturada da língua espanhola na língua portuguesa.

5. Conclusão

Neste artigo, tomamos como objetivo mostrar a influência da língua espanhola na escrita da língua portuguesa dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Ambrósio Bermeguy, da cidade de Tabatinga-AM, que faz fronteira com Letícia-Colômbia.

As comprovações dos resultados coletados através de pequenos textos mostram a frequente mudança de palavras estrangeiras na escrita dos alunos.

A pesquisa reúne alguns textos, que resultaram na mistura das línguas. A realização desse artigo, nos fez refletir e enxergar como funciona a influência da língua estrangeira na escrita dos alunos, que passam por misturas de culturas e de contatos frequentes com a língua. Com isso, pudemos observar que a influência da língua estrangeira na escrita da língua portuguesa é uma correlação entre fatores linguísticos e não linguísticos, que se chegará a um melhor conhecimento de como a língua é usada e de que como é constituída.

A língua é viva, por isso envolve e influencia as pessoas o tempo todo. Segundo Tarallo (1985, p. 62), "a língua tem uma diversidade de envolver e influenciar rapidamente adolescentes por estar em contatos com culturas, grupos sociais e familiares estrangeiros que os remetem a uma influência constante da língua estrangeira". Assim, ficou claro que o convívio com a cultura e com as pessoas do país vizinho influencia de maneira positiva os alunos brasileiros da cidade de Tabatinga-AM, pois

percebe-se que os empréstimos e a mistura de palavras enriquecem ainda mais a maneira de se comunicar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CALVACANNTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, 1999.

COUTO, Hildo H. Política e planejamento linguístico na Guiné-bissau. *Papia*, v. I, n. 1, Brasília, 1990.

HEYE, Jurgen; VANDRESEN, Paulino. *Língua em Contato*. 2006.

NASCIMENTO, Maria de Jesus. *Idiomas espanhol e português e a democratização da informação para Mercosul*, 2007.

SANTOS, Midian Araújo; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contato de línguas: empréstimos linguísticos do português em krahô. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. In: Centro de Artes e Letras da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), 2005.

QUEIROZ, Adriana Aparecida das Neves. *Contato entre línguas na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru*: a influência do espanhol no português tabatinguense. Campo Grande-MS: UEMS, 2019. p. 35 e 90

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: Uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos Empíricos para uma teoria da Mudança Linguística*. 1. ed., 2. reimpr. março de 2012 (Conforme Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa © da edição: Parábola, São Paulo de 2006)

Outras fontes:

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística – Colômbia – Censo 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo de 2020.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação Câmara Brasileira do Livro, São Paulo.

MARCAÇÃO DIFERENCIAL DE AGENTE (DAM) EM LATIM CLÁSSICO

Élder Henrique Attala e Paiva (UFMG)
ehenrique09@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se presta a analisar a alternância de marcação de caso dos agentes de orações passivas em latim clássico – período aproximado de 84AC a 14DC. O fenômeno de interesse é a alternância entre os casos ablativo preposicionado por *a/ab*, dativo e ablativo não preposicionado, respectivamente indicados pelos itens em itálico nas sentenças a seguir: pīlae *a puerīs* jactae sunt (a bola é jogada pelo garoto); litterae *mihi* scribendae erant(as cartas deveriam ser escritas por mim); castra *vallō fossāque* muniuntur(o acampamento é fortificado por uma paliçada e uma fossa). As análises feitas seguem o quadro teórico gerativo, alinhando-se com os trabalhos de Saksena (1980) e Butt (2006). A análise compara os dados do latim com a escala de animacidade de Fauconnier (2011), a fim de encontrar indícios que auxiliem na categorização e explicação do fenômeno. Em caráter conclusivo, é proposto que este fenômeno é condicionado por traços semânticos dos agentes das sentenças passivas latinas. Propõe-se que o caso ablativo separativo é atribuído aos agentes não marcados, enquanto o caso dativo é atribuído aos agentes afetados e o ablativo instrumental é atribuído aos agentes instrumentos – argumenta-se que os traços em questão são traços relacionados à agentividade, o que vai de encontro com outros estudos de fenômenos similares.

Palavras-chave:
Latim clássico. Teoria de caso. Marcação diferencial de agente.

ABSTRACT

The present paper lends itself to analyze the case marking alternation in passive agents of classical latin – approximately from 84BC to 14AC. The phenomenon of interest is the interchange between the ablative prepositioned by *a/ab*, dative and non-prepositioned ablative cases, respectively indicated by the italicized items in the following sentences: pīlae *a puerīs* jactae sunt (the ball is thrown by the boy); litterae *mihi* scribendae erant(the letters should be written by me); castra *vallō fossāque* muniuntur(the camp is fortified by a palisade and a moat). The analysis made follow the generative theory, aligned with the works of Saksena (1980) and Butt (2006) The analysis compares the data from latin with the theoretical proposals made in the literature, checking the animacity scale of Fauconnier (2011), in an effort to clues that help with categorizing and explaining the phenomenon. In a conclusive fashion, it is proposed that this phenomenon is conditioned by semantic features of the passive sentences' agents in latin. It is proposed that the separative ablative case is attirbuted to the non-marked agents, while the dative is attributed to the affected agents and the instrumental ablative, to the instrumental agents – it is argued that the relevant features are related to agentivity, a proposal that follows other similar studies.

Keywords:
Classical Latin. Case theory. Differential agent marking.

1. Introdução

Este trabalho discute as diferentes marcações do agente da passiva no latim clássico, período que aqui se refere ao intervalo entre 84AC e 14DC, segundo Bassols de Climent (1956) e Martins (2006). As sentenças abaixo ilustram os três casos que podem marcar o agente da passiva na língua:

(1) *pīl-ae* *a* *puer-īs* *jact-ae* *su-nt*

bola(F)-NOM.PL por jovem(M)-ABL.PL jogar.PST.PTCP-F.NOM ser [PRES.IND]-3PL

'As bolas foram jogadas pelos meninos.'

(2) *litter-ae* *mihi* *scribe-nd-ae* *era-nt*

cartas(F)-NOM.PL eu[DAT.SG] escrever-GED-F.NOM.PL ser[IPFV.IND]-3PL

'As cartas deveriam ser escritas por mim.'

(3) *pān-is* *cultr-ō* *sect-us* *es-t*

pão(M)-NOM.SG faca(M)-ABL.SG cortar.PST.PTCP-M.NOM.SG ser[PRES.IND]-3SG

'O pão foi cortado pela faca'

Como demonstram os exemplos, há três casos latinos que podem marcar o agente em questão: o caso ablativo preposicionado por *a*/*ab* (*a pueris*), o caso dativo (*mihi*) e o caso ablativo não preposicionado (*cultro*). Ao traçar paralelos com os trabalhos de Saksena (1980), Butt (2006) e Duarte (2014), são levantadas as seguintes hipóteses:

a) O fenômeno se trata de um tipo de marcação diferencial de agente tripartida;

b) Há diferenças no grau de agentividade dos agentes marcados por cada um dos casos elencados, condicionando a marcação diferencial.

O objetivo deste trabalho é, portanto, testar as hipóteses levantadas. Para tal, são utilizadas teorias e propostas de autores que trabalharam com fenômenos similares, conforme mencionado anteriormente. O texto está dividido em três seções: a introdução, as análises e as conclusões.

2. Análises

2.1. Casos dativo e ablativo

Ao tratarmos do fenômeno em mãos, é necessário avaliar o uso e o valor dos casos ablativo e dativo. Uma primeira distinção a ser feita entre os casos, é o contexto sintático de uso, que difere para ambos. Conforme as sentenças abaixo exemplificam, o ablativo ocorre em sentenças passivas comuns, enquanto o dativo ocorre em sentenças passivas perifrásticas – uma construção distinta das demais passivas pela marcação de seu agente com o dativo, pelo seu valor semântico particular e por utilizar uma perífrase da forma gerundiva do verbo principal com o verbo *sum*[29]. Observe:

(4) *mul-a* *increp-aba-tur* *a* *musc-a*

mula(F)-NOM.SG incomodar-IPFV.IND-3SG.PASS por mosca(F)-ABL.SG

'A mula é incomodada pela mosca.'

(5) *coll-um* *mul-ae* *compunct-um*

pescoço(N)-NOM.SG mula(F)-GEN.SG picar.PST.PTCP-N.NOM

esse-t *musc-ae* *dolon-e*

ser.IPFV.SBJV-3SG mosca(F)-GEN.SG ferrão(M)-ABL.SG

'O pescoço da mula foi picado pelo ferrão da mosca.'

(6) *Cicer-o* *Octavian-o* *dele-nd-us* *es-t*

Cícero(M)-NOM.SG Octaviano(M)-DAT.SG destruir-GED-M.NOM.SG ser [PRES.IND]-3SG

'Cícero deve ser destruído por Octaviano.'

Pelo contraste de (4) e (5) com (6), que é uma sentença passiva perifrástica, percebe-se que a passiva perifrástica tem uma carga semântica de dever ou obrigação. Esse é fator importante para a análise que se segue. Há, então, uma separação de uso entre o dativo e o ablativo já por uma configuração sintática e semântica, uma vez que o dativo é reservado apenas para as sentenças passivas com perífrase do gerundivo e verbo *sum*, com valor semântico de obrigação.

[29] O termo "passiva perifrástica" se refere a uma categoria gramatical latina. Neste trabalho, quando o termo for usado, estamos nos referindo às sentenças passivas construídas com gerundivo, que tomam o agente em dativo. Esse uso não se refere, portanto, à qualidade de perífrase como é utilizada na tradição linguística geral, quando referindo a construções com uma forma nominal do verbo principal acompanhada de um verbo auxiliar.

O ablativo, contudo, não será tratado como uma classe única. Seguindo os estudos de Bassols de Climent (1956), entende-se que o ablativo evolui através das fases históricas do latim a partir de outros casos[30]. O uso do ablativo quando preposicionado por *a*/*ab* será tratado como seu uso separativo[31], e o seu uso não preposicionado, como o uso instrumental[32].

Pelas definições de Bassols de Climent (1956) acerca da diferenciação entre os usos do ablativo a partir de como este é expresso, determina-se que o contraste entre o ablativo separativo e o ablativo instrumental é semântico – o ablativo separativo é usado com seres animados enquanto o instrumental é usado com seres não animados. Essa distinção é verificada nos exemplos anteriores, em que *a musca* é um ser animado e marcado pelo ablativo separativo, realizado pela presença da preposição *a*, enquanto *muscae dolone* é um ser inanimado, marcado pelo ablativo instrumental. Este é outro fator semântico que será relevante para as análises do fenômeno.

Foi estabelecido que a divisão dos casos que marcam os agentes da passiva no latim clássico é, então, tripartida, entre o dativo e os dois tipos de ablativo, e não bipartida, a partir do momento em que consideramos o processo histórico de formação do ablativo no latim clássico e os efeitos que sua formação tem em seu uso. É de interesse, em sequência, introduzir o conceito de marcação diferencial de agente para utilizá-lo nas análises.

2.1.1. Marcação diferencial de agente (DAM)

A marcação diferencial de agente (DAM) é definida por Fauconnier (2011) como um contraste entre duas marcas de Caso do agente da sentença, baseado em traços semânticos referentes à animacidade do agente. Um dos tipos de DAM analisados pela autora é o contraste entre dois casos oblíquos (OBL_1 e OBL_2) em contexto de sentença passiva:

---

[30] Cf. Bassols de Climent, 1956, p. 117.

[31] "En cambio, tratándose de conceptos animados la representación es separativa como lo demuestra el uso de la preposición ab (arbor a puero agitatur)." (BASSOLS DE CLIMENT, p. 145, 1956).

[32] "Parece ser que cuando el sujeto agente está representado por un concepto inanimado (arbor baculo agitatur) nos encontramos ante una representación instrumental" (BASSOLS DE CLIMENT, 1956, p. 145).

(7) a. *hapooro* *wa* *a=en=koyki*

mãe ABL INDF.A=1SG.O=ABUSE

'Eu fui repreendido pela (minha) mãe.'

b. *rera ani* *cikuni,* *a=∅=kekke* *wa*

vento INS árvore INDF.A=3.O=quebrar

'A árvore foi quebrada pelo vento.' (FAUCONNIER, 2011, p. 539)

O exemplo (7) acima é similar ao que foi observado para o latim na seção 2.1.1, pois são duas ocorrências distintas de marcação diferencial em sentenças passivas com o uso de casos oblíquos, categoria a que tanto o dativo quanto o ablativo pertencem.

Complementamos a proposta de Fauconnier (2011), com a de Butt (2006), que acrescenta o fator de agentividade à lista de traços semânticos que podem desencadear ou condicionar DAM. Butt (2006) elenca quatro propriedades semânticas que compõem a agentividade: instigação, volição, animacidade, e consciência[33]. Assim, o conceito de animacidade de Fauconnier (2011) é contemplado na proposta. Assume-se que a perda de um ou mais desses traços desencadeia a marcação diferencial. Há, ainda, um fator espacial, designado pelo traço de permanência, que não terá consequências para o fenômeno em mãos, então o foco das análises será no conceito de agentividade.

2.1.2. DAM tripartida em latim

De acordo com as duas subseções anteriores, há três casos morfológicos que marcam o agente da passiva no latim clássico: o ablativo separativo, o dativo e o ablativo instrumental. Também observa-se que, por definição, um fenômeno de contraste de marcas de caso do agente condicionado por traços semânticos ligados à agentividade é caracterizado como um tipo de DAM.

Dessa forma, a análise central deste trabalho busca verificar se há diferença na semântica de agentividade dos agentes da passiva marcados pelos três casos discriminados na seção 2.1.1. Para tal, observamos os exemplos abaixo:

[33] "The semantic lattice he designs consists of four privative features that identify agents: *instigation*, *volition*, *motion*, *and sentience*. In addition, prototypical agents are characterized by total persistence for the duration of an event" (BUTT, 2006, p. 86).

(8) *Verb-a* *poet-ae* *lege-nd-a* *su-nt*

palavra(F)-NOM.SG poeta(M)-DAT.SG ler-GED-F.NOM.SG ser[PRES.IND]-3PL

As palavras devem ser lidas pelo poeta.

(9) *lib-er* *leg-itur* *a* *discipul-o*

livro(M)-NOM.SG ler[PRES.IND]-3SG.PASS por aluno(M)-ABL.SG

O livro é lido pelo aluno.

(10) *puer* *gladi-o* *uulnera-bi-tur*

jovem(M).[NOM.SG] espada(M)-ABL.SG. machucar-IPFV.IND-3SG.PASS

O jovem foi machucado pela espada.

Conforme foi destacado na seção 2.1.1, os casos ablativo separativo e ablativo instrumental são semânticamente determinados. A ocorrência destes dois casos, como ilustrado pelos exemplos (9) e (10), respectivamente, depende do valor semântico de animacidade do agente em questão. Em (10), *gladio* não pode ser marcado pelo ablativo separativo, identificado pela preposição *a*/*ab*, por se tratar de um ser que não apresenta traços de animacidade, bem como não apresenta traços de instigação, volição ou consciência. Ao analisar os exemplos (3) e (5), nota-se o mesmo padrão. O ablativo instrumental está sendo, portanto, ligado exclusivamente a agentes com grau mínimo de agentividade, de acordo com a definição de Butt (2006) e as observações de Bassols de Climent (1956). O ablativo separativo será analisado após a análise do caso dativo.

O dativo, como em (2), (6) e (8), marca agentes apenas quando a sentença é uma passiva perifrástica, composta do gerundivo e do verbo auxiliar *sum*. Conforme disposto em seção anterior, as passivas perifrásticas atribuem um valor semântico particular a seu sujeito, o valor de obrigação ou dever. A análise que será feita deste valor é similar à de Saksena (1980), que analisa um fenômeno de DAM no hindi: o sujeito é tratado como um sujeito afetado. A semântica de obrigação é aqui analisada como um efeito que afeta o traço semântico de volição. Em (8), *poetae* é um ser que tem o dever de realizar a ação de ler, ao contrário dos sujeitos marcados pelo ablativo separativo, como em (9). A proposta aqui feita associa a volição com a capacidade do agente de escolher realizar a ação, qualidade que é anulada quando há o dever ou obrigação de se realizar a ação. Assim, o dativo ocorre exclusivamente com agentes que não apresentam um dos quatro traços de agentividade elencados.

Por fim, o ablativo separativo, em (1), (4) e (9), marca agentes prototípicos. Bassols de Climent (1956) observa que este caso marcaria agentes animados, fato que é confirmado nos exemplos: *pueris*, *musca* e *discipulo* são seres animados. Não é possível, a partir dos exemplos ou da literatura selecionada para este trabalho, encontrar demais fatores semânticos associados aos sujeitos marcados por ablativo separativo. Mesmo nos exemplos dados, os três agentes são seres com instigação, volição, animacidade e consciência. Assim, o ablativo separativo é, nesta análise, associado aos agentes prototípicos.

Como demonstrado, é possível traçar correspondência entre as marcas de caso dos agentes das passivas e diferentes graus de agentividade. É proposta, como resultado, uma escala de agentividade que aciona um ou outro caso a depender do valor semântico específico do agente em questão:

(11) Ablativo separativo (sem restrição à agentividade) > dativo (restrição intermediária à agentividade: afetação) > ablativo instrumental (restrição mais acentuada à agentividade: instrumentalidade).

Havendo sido averiguada a correlação entre as diferentes marcas de caso e fatores semânticos, em particular fatores semânticos relacionados à agentividade, é possível categorizar o fenômeno em mãos como um exemplo de marcação diferencial de agente (DAM).

3. Considerações finais

De acordo com as análises feitas, foi possível corroborar as hipóteses elencadas no início deste trabalho. Seguindo gramáticos latinos, em particular Bassols de Climent (1956), averiguou-se a tripartição das marcas de caso dos agentes da passiva no latim clássico. Essa tripartição, quando analisada sob a proposta de agentividade como fator condicionante de DAM, foi analisada como reflexo de diferentes graus de agentividade dos agentes da passiva. Dessa forma, havendo sido identificada uma correlação entre os casos analisados e os diferentes graus de agentividade observados, foi possível classificar o fenômeno em questão como um fenômeno de marcação diferencial de agente. Foi proposta a seguinte escala para o fenômeno de DAM estabelecido:

(12) Ablativo separativo (sem restrição à agentividade) > dativo (restrição intermediária à agentividade: afetação) > ablativo instrumental (restrição mais acentuada à agentividade: instrumentalidade).

Há ainda outros aspectos do fenômeno que podem ser abordados em estudos futuros.

Para este trabalho, foi selecionado um recorte da pesquisa já realizada pelo autor acerca do assunto. Contudo, este estudo tem o potencial de contribuir com os estudos sobre marcação diferencial, encontrando um fenômeno a ser incluído na categoria de fenômenos de marcação diferencial de caso.

Além disso, a tripartição da DAM encontrada no latim é interessante, não havendo, na literatura selecionada para este trabalho, menções a sistemas de marcação diferencial de agente com três marcas morfológicas em oposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADGER, David. *Core Syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

AISSEN, J. Differential object marking: Iconicity vs. Economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 21, n. 3, p. 435-83. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024109008573#citeas. Acesso em: 11 set. 2020.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2000. Disponível em: https://latim. paginas.ufsc.br/files/2012/06/Gram%C3%A1tica-Latina-Napole%C3% A3o-Mendes-de-Almeida.pdf. Acesso em: 11/02/2021

AYER, Meagan. *Allen and Greenough's New Latin Grammar for Schools and Colleges*. Carlisle, Pennsylvania: Dickinson College Commentaries, 2014. Disponível em: http://dcc.dickinson.edu/grammar/latin/ credits-and-reuse. Acesso em: 28 mar. 2020.

BASSOLS DE CLIMENT, Mariano. *Sintaxis Latina I***.** Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, 1956. Disponível em: https://archive.org/details/SINTAXISLATINAIMARIANOBASSOLSD ECLIMENT/page/n1/mode/2up. Acesso em: 25 mar. 2020.

BLAKE, Barry J. *Case*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

BROEKHUIS, Hans. *Does Defective Intervention Exist?*. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241813303_Does_ Defective_Intervention_Exist. Acesso em: 11/02/2021.

BUTT, Miriam. Empirical Issues in Syntax and SEMANTICS 6: the dative-ergative connection. In: *Colloque de Syntaxe et Sémantique à Paris*, 7., 2006, Paris. *Colóquio*... Paris: Université Paris, 2005. 69-92: Disponível em: http://www.cssp.cnrs.fr/eiss6/butt-eiss6.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

CAESAR, C. Iulius. *Commentariorum Libri Vii De Bello Gallico Cum A. Hirti Supplemento*. Disponível em: http://www.thelatinlibrary.com/caes.html. Acesso em 15 maio 2020.

CHOMSKY, Noam. Problems of projection. *Lingua*, v. 130, p. 33-49. 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002438411200277X?via%3Dihub. Acesso em: 11/02/2021

CHOMSKY, Noam. Problems of projection: Extensions. In: DOMENICO, Elisa Di, HAMANN, Cornelia, MATTEINI, S. (Ed.) *Structures, Strategies and Beyond: Studies in honor of Adriana Belleti*. John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 1-16

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Fábio Bonfim. Marcação diferencial do objeto em Bantu e em Tupí-Guaraní. *Revista Língua Viva*, v. 4, p. 1-22, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316714273_MARCACAO_DIFERENCIAL_DO_OBJETO_EM_BANTU_E_EM_TUPI-GUARANI. Acesso em: 11/02/2021

FAUCONNIER. S. Differential agent marking and animacy. *Lingua*, v. 121, p. 533–547. 2011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384110002536?via%3Dihub. Acesso em: 16 set. 2020.

HASPELMATH, Martin. Terminology of case. In: MALCHUKOV, A.; SPENCER, A. (ed.) *Handbook of case*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 1-13. Disponível em: https://www.eva.mpg.de/fileadmin/content_files/staff/haspelmt/pdf/CaseTerminology.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

REZENDE, Antônio Martinez de.; BIANCHET, Sandra Braga. *Dicionário do latim essencial*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Latina essentia*: preparação ao latim. 5. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SAKSENA, Anuradha. The affected agent. *Language*, v. 56, n. 4, p. 812-26, 1980. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/413490. Acesso em: 31 mar. 2020.

SENECA , L. *Annaevs. Epistulae Morales Ad Lucilium*. Disponível em: http://www.thelatinlibrary.com/sen.html. Acesso em: 15 maio 2020.

STEELE, R. B. The passive periphrastic in latin. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, Maryland, v. 44, 1913. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/282538?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 20 maio 2020.

URA, Hiroyuki. Case. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Eds). *The handbook of contemporary syntactic theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001. p. 334-373

WITZLACK-MAKAREVICH, A.; SERŽANT, I. A. Differential argument marking: Patterns of variation. In: WITZLACK-MAKAREVICH, A; SERŽANT, I.A. (Eds). *Diachrony of differential argument marking*. Berlin: Language Science Press. 2018. p. 1-40. Disponível em: https://langsci-press.org/catalog/view/173/871/1042-1. Acesso em: 1 set. 2020.

NADA NESTE LIVRO É VERDADEIRO: O CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE "CAMA DE GATO" FOI ESCRITO

Diane Nascimento de Oliveira (UNEB/FAPESB)
dianen18oliveira@hotmail.com
Thiago Martins Caldas Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

Kurt Vonnegut publicou "Cama de gato" em 1963, período em que ainda ocorria a Guerra Fria. O romance narra a história do personagem-narrador enquanto tentava coletar material para a escrita de um livro, baseado em fatos reais, sobre relatos do que norte-americanos ilustres fizeram no dia em que a primeira bomba atômica foi lançada em Hiroshima. A partir disso, o objetivo deste artigo é analisar o contexto histórico em que "Cama de gato" foi escrito e os possíveis reflexos que isso teve sobre a obra. Fundamentando este trabalho, têm-se: Bakhtin (2002; 2013) que tratando sobre a metodologia do estudo do romance e sobre seu caráter polifônico, opõe-se à forma pessimista que Benjamin enxerga o gênero (1987) ao abordar sobre o declínio da narrativa tradicional; além de Santiago (2002) delineando as especificidades do narrador pós-moderno; Todorov (2003) comentando sobre a construção das "impressões de verdade" ao discorrer sobre o verossímil, Santos (2018) criticando a epistemologia positivista, característica das ciências modernas e Allen (c2017), que traça uma breve biografia de Vonnegut. Conclui-se que na construção desse romance há marcas das experiências particulares de Vonnegut (como sua participação na Segunda Guerra Mundial) e do contexto histórico (a exemplo das tensões que se desenrolaram durante a Guerra Fria).

Palavras-chave:
"Cama de gato". Contexto histórico. Kurt Vonnegut.

ABSTRACT

Kurt Vonnegut published "Cama de gato" in 1963, a time when the Cold War was still raging. The novel narrates the story of the character-narrator while he was trying to collect material for the writing of a novel based on true facts, about what illustrious Americans did on the day the first atomic bomb was dropped on Hiroshima. From this, the aim of this paper is to analyze the historical context in which Cat's Bed was written and the possible reflections this had on the work. Grounding this work is: Bakhtin (2002; 2013) who, dealing with the methodology of the study of the novel and its polyphonic character, opposes the pessimistic way Benjamin views the genre (1987) when addressing the decline of traditional narrative; in addition to Santiago (2002) outlining the specificities of the postmodern narrator; Todorov (2003) commenting on the construction of "impressions of truth" when discussing the verisimilar, Santos (2018) criticizing the positivist epistemology characteristic of modern sciences, and Allen (c2017), who outlines a brief biography of Vonnegut. It is concluded that in the construction of this novel, there are marks of Vonnegut's particular experiences (such as his participation in World War II) and historical context (such as the tensions that unfolded during the Cold War).

Keywords:
"Cama de gato". Historical context. Kurt Vonnegut.

1. Introdução

O romance "Cama de gato", do estadunidense Kurt Vonnegut, publicado em 1963, narra a história do personagem-narrador enquanto tenta coletar material para a escrita de um livro que se chama *O dia em que o mundo acabou*. Esse livro, baseado em fatos reais, versa sobre relatos do que norte-americanos ilustres fizeram no dia em que a primeira bomba atômica foi lançada em Hiroshima, no Japão. Para tanto, o protagonista inicia sua jornada em busca de relatos de pessoas que tiveram contato com o dr. Felix Hoenikker, considerado um dos físicos "pai" da bomba atômica. Apesar de já estar morto quando o personagem-narrador idealiza o livro, o dr. Hoenikker é fundamental na trama, pois além de ser um dos criadores da bomba atômica, criou também o *ice-nine*.

O *ice-nine* é a criação mais letal do Dr. Hoenikker. Essa variação alotrópica do gelo, que derrete a uma temperatura de 45,7 graus Celsius, funciona como um catalizador que solidifica, de forma contígua e contínua, todos os líquidos em temperatura ambiente que tiverem contato com ele – os pântanos, os riachos que fluem através do pântano, os rios e lagos abastecidos pelos riachos, os oceanos abastecidos pelos rios, lençóis freáticos, a chuva quando caísse, etc. Essa partícula foi criada após um general pedir insistentemente ao dr. Hoenikker que inventasse algo pequeno (para ser carregado facilmente) e que solidificasse a lama, a qual sempre foi um problema que atrapalhou o desempenho dos fuzileiros nas lutas. Entretanto devido à sua propriedade solidificante contígua e continua, um mínimo fragmento de *ice-nine* que caísse em um pequeno riacho poderia congelar toda a água do planeta, levando a população à extinção: seja por ingestão do composto, seja por falta de água em estado líquido para o consumo.

A criação dessa variação alotrópica do gelo é mantida em segredo pelo físico, sendo revelada pouco antes de sua morte (por ingestão acidental do próprio *ice-nine*) apenas aos seus três filhos: Angela, Frank e o anão Newt. Após a morte do pai, os três filhos dividem a pequena amostra entre si. A parte que pertencia à Angela passa para seu marido americano, a que estava em posse do pequeno Newt é roubada por uma espiã russa, e, por fim, a partícula de Frank é dada por ele ao presidente de San Lorenzo, ilha caribenha em que passa a viver. Essa divisão do *ice-nine*, posteriormente, mostra-se como uma referência que Vonnegut faz à

Guerra Fria, sobretudo ao período de tensão estabelecida entre os Estados Unidos, a União Soviética e Cuba, que se intensificou bastante durante a Crise dos Mísseis, em 1962, ocorrida um ano antes da publicação de "Cama de gato". Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar o contexto histórico em que "Cama de gato" foi escrito e os possíveis reflexos que o período teve sobre a obra.

Para tanto o artigo está dividido em duas seções: na primeira, pretende-se contextualizar o romance de Vonnegut e o período em que foi escrito e, na segunda, propõe-se apresentar alguns reflexos desse contexto histórico em "Cama de gato". Essa investigação fundamenta-se na teoria de Mikhail Bakhtin (2002; 2013), que, ao discorrer sobre a metodologia do estudo do romance e sobre o caráter polifônico do romance de Dostoiévski, opõe-se aos estudos de Walter Benjamin (1987), o qual aponta para um declínio da narrativa tradicional a partir de considerações que realiza sobre a obra de Nikolai Leskov. Além disso, embasa-se também nos estudos de Tzvetan Todorov (2003), que comenta sobre "impressão de verdade" ao tematizar a verossimilhança, de Silviano Santiago (2002), que tece considerações sobre o narrador pós-moderno e de Boaventura de Sousa Santos (2018), que critica a epistemologia positivista da ciência moderna.

2. Contextualização da escrita de "Cama de gato"

Como explanado anteriormente, a publicação de "Cama de gato" em 1963 por Kurt Vonnegut, ocorre ainda durante a Guerra Fria, precisamente pouco tempo após a Crise dos Mísseis que aconteceu em 1962. Esse período tenso da história mundial, palco de disputas ideológicas, avanços científicos, mas também de criação ou aperfeiçoamento de armas cada vez mais letais, propagou o medo cada vez maior de uma eventual guerra nuclear. Nesse momento, quando a ciência possibilita a criação de armas com um alto poder de destruição, maiores até que as que atingiram o Japão na Segunda Guerra Mundial, Vonnegut propõe uma discussão sobre os rumos da ciência.

A Guerra Fria, conflito que dividiu o mundo e envolveu as duas superpotências globais do pós-Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), teve início em 1947 e fim em 1989, marcado pela queda do Muro de Berlim – outros historiadores, como Guilherme Hiancki Monteiro (2020), apontam a dissolução da URSS em 1991 como o término do embate. Para Monteiro (2020), no li-

vro *Guerra Fria: um guia para entender tudo sobre o conflito mais tenso do séc. XX*, essa divisão em dois polos geopolíticos, econômicos e militares foi se definindo aos poucos, ainda no cenário da Segunda Guerra Mundial quando essas superpotências, mesmo que aliadas na guerra, davam indícios de uma disputa pela hegemonia, pela liderança da nova ordem pós-guerra.

De acordo com o documentário "Guerra Fria: avanço das superpotências", de 2015, dirigido por Nicola Swift, dois momentos aumentaram as tensões entre os EUA e a URSS e criaram a Guerra Fria: primeiro, a disputa pelo domínio da tecnologia da produção da bomba atômica; segundo, a expansão do ideário comunista. Até a Segunda Guerra, apenas os EUA tinham a bomba atômica, contudo após o fim da guerra, os Estados Unidos, em 1946, apresentam, através da ONU, um plano de controle de armas nucleares que objetivava o não desenvolvimento dessa tecnologia por outros países. A União Soviética rejeita o plano e, em 1949, detona sua primeira bomba nuclear – em contrapartida, os Estados Unidos decidem construir mais bombas, visando ampliar a vantagem bélica. O segundo ponto que desencadeou a tensão entre essas duas superpotências foi o avanço do comunismo, que os EUA, de ideologia capitalista, tentavam impedir.

No período, o mundo viu o desenrolar de uma corrida armamentista, ideológica, permeada por batalhas de propagandas, disputas territoriais de forma indireta e influência político-militar. Em paralelo a tudo isso, os estadunidenses e os soviéticos disputavam a "corrida espacial". A URSS saiu na frente ao lançar o primeiro satélite artificial em órbita, o Sputnik; em 1957, o primeiro foguete tripulado com ser vivo e o primeiro voo espacial tripulado por um humano, em 1960 e 1961, respectivamente, mas a disputa no espaço foi vencida pelos EUA com a chegada do homem à lua, em 1969.

Entretanto nenhum momento desses mais de 40 anos de Guerra Fria foi tão tenso e chegou tão perto de uma guerra nuclear quanto a Crise dos Mísseis, em 1962. Essa tensão ocorrida entre os Estados Unidos, a União Soviética e Cuba, em 1962, é conhecida como o momento, após a Segunda Guerra Mundial, que o mundo chegou mais perto de uma guerra nuclear. Apesar dos EUA terem um número de ogivas, mísseis, veículos lançadores etc. muito superior aos seus oponentes, os soviéticos perceberam que Cuba era um local estratégico porque, devido à pequena distância para os Estados Unidos, equilibrava um pouco a desvantagem bélica. No dia 15 de outubro de 1962, durante sobrevoo sobre Cuba, os EUA

descobriram que a União Soviética estava posicionando mísseis de médio alcance na ilha caribenha. Seguiram-se treze dias de muita tensão entre as superpotências capitalista e comunista: dos dois lados, havia expectativa do início de uma ofensiva nuclear. Todavia após um avião dos EUA ser abatido pelos cubanos próximo aos dias em que findaria a crise, o presidente Kennedy optou por não retaliar e ambos os países começaram a negociar a retirada de mísseis de lugares estratégicos.

Outro aspecto inerente ao contexto histórico em que "Cama de gato" foi escrito, além do cenário de Guerra Fria descrito anteriormente, é o alistamento de Vonnegut ao Exército do Estados Unidos, que foi enviado à Europa para lutar ao lado dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, em 1944. Isso aconteceu antes mesmo da escrita de seu primeiro romance, "Piano mecânico", que ocorre apenas em 1952. De acordo com o texto "A Brief Biography of Kurt Vonnegut", escrito por William Rodney Allen (c2017) e publicado no site do Kurt Vonnegut Museum and Library, na Batalha de Bulge, Vonnegut foi capturado pelos alemães e conduzido como prisioneiro de guerra para Dresden. Em fevereiro de 1945, bombardeios britânicos e estadunidenses destruíram a cidade alemã lançando explosivos seguidos de bombas incendiárias, matando cerca de 60.000 civis. Vonnegut e seus companheiros prisioneiros de guerra sobreviveram apenas por estarem alojados a cerca de 18 metros, no subsolo de um antigo frigorífico e matadouro.

Ainda de acordo com Allen (c2017), durante semanas após o bombardeio, o trabalho de Vonnegut foi reunir e queimar os restos mortais das vítimas da ação dos Aliados. Tal episódio é tema central de "Matadouro-cinco", publicado em 1969, que é considerado pelo próprio autor um de seus romances mais célebres[34]. Contudo a guerra permanece sendo um elemento recorrente em suas obras. Em "Cama de gato", por exemplo, o protagonista inicia sua jornada em busca de relatos sobre o dia em que a bomba atômica atingiu Hiroshima, coletando informações sobre o criador dessa arma, além de tematizar a tensão que existia no período em que escreve o romance devido à Guerra Fria.

Diante disso, a perspectiva de Walter Benjamin (1987), que tece considerações sobre o narrador na obra de Nikolai Leskov e aponta que a faculdade de intercambiar experiências está em vias de extinção, pode ser

[34] No capítulo "The sexual revolution", do livro *Palm Sunday*, uma coleção de contos, discursos, ensaios, cartas e outras obras inéditas, Vonnegut (1981) classifica seus próprios trabalhos em ordem cronológica e atribuí apenas a *Cama de gato* e *Matadouro-cinco* nota A-plus.

utilizada como contraponto para discutir o contexto histórico da escrita desse romance. O estudioso utiliza como exemplo disso a observação de que os combatentes voltavam "mudos" após o fim da guerra, pobres de experiências comunicáveis. Esse novo cenário possibilitou a consolidação da forma romance no período moderno, um dos motivos que, segundo o autor, culminaria na morte da narrativa como matéria de contação. Assim o romance, essencialmente vinculado ao livro, encerraria a experiência de narrar histórias de pessoa para pessoa, baseada nas formas tradicionais orais[35]. De acordo com Benjamin (1987):

> O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive. (BENJAMIN, 1987, p. 201)

Conforme isso, com a morte da narrativa tradicional e a consolidação do romance que se deu com a ascensão da classe burguesa e do capitalismo, perder-se-ia também a figura de mestre e sábio desse modelo de narrador, além do caráter coletivo que essa forma de contar histórias apresentava. Benjamin (1987, p. 198) afirma ainda que a enxurrada de livros sobre a guerra, cerca de dez anos após o fim do conflito, "(...) nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca".

A partir dessas reflexões de Benjamin (1987) sobre o retorno dos combatentes e sobre a ascensão do romance, Vonnegut é um caso interessante: o escritor estadunidense só escreve seu primeiro romance após sua volta da guerra e torna o tema um elemento presente, de forma mais direta ou indireta, em outros livros, além de "Cama de gato", "Café da manhã dos campeões" e "Matadouro-cinco". Assim "Cama de gato" fala das experiências da guerra, mas ultrapassa a razão benjaminiana, pois os motivos da guerra – que segundo Benjamin (1987) silenciavam os combatentes que retornavam dos confrontos – não fizeram o escritor se calar,

[35] Benjamin (1987) elenca dois grupos de narradores tradicionais, considerados por ele como modelo: o narrador sedentário e o narrador viajante. O primeiro é representado pela figura do camponês sedentário (aquele que constrói a vida em seu país, que transmite suas histórias e tradições), o segundo é representado pelo marinheiro comerciante – aquele que viaja e, quando retorna ao seu país, tem muitas histórias para contar. Dessa forma, de acordo com Benjamin (1987), o ato de narrar está ligado ao ato de contar histórias, as quais o teórico defende que estejam vinculadas a uma consciência moral coletiva, à transmissão de valores comunitários.

pelo contrário fez emergir a fala de outros. O compartilhamento de tais experiências traz à tona as marcas que ficam nos combatentes, denúncias de como a guerra desumaniza e destrói as ligações entre as pessoas.

Em oposição ao pensamento pessimista de Benjamin (1987) sobre a ascensão do romance que culminaria no declínio das narrativas tradicionais, Mikhail Bakhtin (2002), no texto "Epos e romance (sobre a metodologia do estudo do romance)", critica as narrativas tradicionais, sua inacessibilidade[36], o monologismo[37] da epopeia e tece elogios à forma romance. Para Bakhtin (2002), o romance é um gênero que permite a inserção do sujeito na história, diminuindo a distância épica, além de apresentar uma familiarização com o mundo, a partir de uma realidade atual, inacabada e fluida. Outra característica positiva do gênero que é ressaltada pelo teórico é seu aspecto indefinido, híbrido que propicia a mistura de outros estilos com o romance e, consequentemente, contribui para a renovação dos outros gêneros.

Bakhtin (2013), no texto "O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária", evidencia ainda outra dimensão do romance: a polifonia. De acordo com Bakhtin (2013, p. 5), a polifonia "(...) é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade". Essa característica do gênero, conforme o teórico, viabiliza que o autor deixe de criar escravos mudos e passe a construir pessoas livres – personagens capazes de até mesmo discordar do seu criador, rebelar-se contra ele ou colocar-se lado a lado com ele.

Dessa maneira, as potencialidades que Benjamin (1987) não via no romance, mas Bakhtin (2002; 2013) enxerga (a inserção do sujeito na história, o inacabamento do enredo, a mistura de gêneros, a polifonia

[36] Bakhtin (2002, p. 423) argumenta que "O homem dos grandes gêneros distanciados é o homem de um passado absoluto e de uma representação longínqua". Em oposição a isso, conforme o teórico russo, a forma romance apresenta-se ligada "[...] aos elementos do presente inacabado que não o deixam se enrijecer" (BAKHTIN, 2002, p. 471) e, por poder representar ou aludir a momentos reais, além de ter uma nova posição do autor quanto a significação formal, composicional e estilística do gênero romance, há a diminuição da distância épica.

[37] Para Bakhtin (2002, p. 471), por meio do monologismo presente na épica, por exemplo, o autor concentrava em si todo o processo de criação, era o único centro emissor de consciência e das vozes da narrativa. Em contrapartida, o romancista "[...] pode aparecer no campo da representação em qualquer atitude, [...] pode se intrometer na conversa dos personagens, pode polemizar abertamente com os seus inimigos literários, etc.".

etc.) são justamente os aspectos que tornam o gênero próximo dos leitores e contemporâneo.

Aos personagens de Vonnegut, em "Cama de gato", é dada uma liberdade de realizarem críticas contundentes sobre a guerra, mesmo que muitas vezes de maneira caricata ou indireta. Alguns exemplos disso são as falas de Marvin Breed e do narrador-personagem sobre o dr. Hoenikker. Marvin Breed, irmão do dr. Asa Breed, em determinado momento da narrativa questiona: "Mas por que diabos um homem inocente ajudaria a fazer uma coisa como a bomba atômica?" (VONNEGUT, 2017, p. 74). Em outra passagem, o narrador-personagem, quando foi entrevistar o dr. Asa Breed para obter informações sobre o físico criador da bomba atômica para escrever seu livro, comenta:

> Quando entramos no gabinete interno do escritório do dr. Breed, tentei organizar meus pensamentos para fazer uma entrevista razoável. [...] descobri que os centros de relações públicas do meu cérebro haviam morrido sufocados com birita e pelo de gato queimado. Toda pergunta que eu fazia insinuava que os criadores da bomba atômica haviam sido cúmplices de um crime, do pior tipo de assassinato. (VONNEGUT, 2017, p. 47)

Esses comentários, mesmo que não de maneira direta, criticam o dr. Hoenikker por uma falta de responsabilidade ética e moral ao criar uma arma letal e o acusam de ser cúmplice das mortes causadas pela bomba. Outro episódio icônico e que corrobora com essa ideia é o relato do anão Newt, filho mais novo do dr. Hoenikker, sobre o que aconteceu no dia em que a bomba foi lançada em Hiroshima. Newt narra que nesse dia seu pai tentou fazer algo que nunca tinha feito antes: brincar com ele – não só ele nunca havia brincado com o filho antes como praticamente nunca falava com ele. Segundo Newt, o dr. Hoenikker ajoelhou-se ao seu lado no tapete com um barbante entrelaçado aos dedos e disse:

> Está vendo? Está vendo? [...] Cama de gato. Está vendo a cama de gato? Está vendo onde dorme o gatinho bonzinho? Miau. Miau [...] Nana, nana, gatinho, em cima da árvore, quentinho [...] quando o vento sopra, a caminha se dobra. Se o galho quebra, a caminha vai despencar. Para baixo, para baixo a caminha vai, e zás, cai com gato e tudo mais. (VONNEGUT, 2017, p. 21)

Após essa tentativa fracassada e incomum de seu pai brincar com ele, Newt diz que caiu no choro, levantou-se e correu para fora de casa. A brincadeira e a explicação sobre a cama de gato (que, inclusive, dá nome ao romance) podem ser lidas como uma analogia ao próprio lançamento da bomba (o gato que estava dormindo em sua cama em cima da árvore cai quando o galho quebra, da mesma forma que a bomba despenca dos aviões "para baixo, para baixo", como descreve o dr. Hoenikker)

que, aos olhos do físico, mostra-se como algo fascinante. Com isso, tanto o choro e o desespero do pequeno Newt como as impressões de Marvin Breed e do narrador-personagem sobre o dr. Hoenikker são outras vozes, além da voz do próprio Vonnegut, que gritam contra o horror da guerra, são várias perspectivas que possibilitam a familiarização dos leitores com esse sentimento em relação ao conflito bélico.

Todavia apesar de esses personagens, assim como outros, fazerem declarações que apontam para um posicionamento contrário em relação ao modo como a ciência pode ser utilizada em prol da destruição humana, em "Cama de gato" não há nenhum personagem que concentre em si um espelho moral e ético, pelo contrário: em algum momento, todos tendem a colocar seus interesses próprios à frente de "um bem maior". Por exemplo, Newt parece não sentir pesar por ter sua parte do *ice-nine* roubado por uma espiã russa (mesmo que isso possa levar ao fim do mundo), porque teve momentos de prazer enquanto foi seduzido por ela; o narrador-personagem, por sua vez, vai deixando de lado a pretensão de escrever o livro sobre o dia em que a bomba atômica foi lançada no Japão e passa a ter como meta encontrar Mona, jovem de San Lorenzo por quem diz se apaixonar ao ver uma foto sua em uma propaganda da ilha caribenha em um periódico.

3. Reflexos do contexto histórico no romance

Como explanado anteriormente, apesar de continuar contemporâneo, apontando questões que ainda são muito relevantes para a sociedade – a exemplo do debate em torno do campo científico, que será discutido mais adiante –, em "Cama de gato" há reflexos do contexto histórico em que o romance foi escrito. A construção de personagens, diálogos estabelecidos entre esses indivíduos, ironias sobre a ética na ciência (ou a falta dela em muitos momentos), relatos que são iniciados e deixados sem uma conclusão ou a divisão do *ice-nine* entre os filhos do dr. Hoenikker podem ser tomados como marcas do período em que o romance foi escrito e das próprias vivências de Vonnegut, esse ambiente de enunciação comentado na primeira parte deste artigo.

O narrador-personagem nesse contexto é um caso interessante a ser observado. Já nas primeiras linhas do primeiro capítulo, esse personagem se apresenta da seguinte maneira: "Me chame de Jonah. Meus pais me chamavam assim, ou quase assim. Eles me chamavam de John. Jonah – John... Se eu fosse um Sam, ainda assim seria um Jonah" (VONNEGUT, 2017, p. 11). Da mesma forma que não declara objetiva-

mente seu nome (diz apenas como os pais o chamavam e como podemos chamá-lo), no decorrer do livro ele também é impreciso e superficial nos momentos em que fala de si mesmo (não faz uma autodescrição física ou psicológica, por exemplo) e acaba tentando se encontrar nos relatos dos outros personagens.

Contudo nessa apresentação, que em uma primeira leitura pode passar desapercebida, há uma pista importante acerca do narrador: "Se eu fosse um Sam, ainda assim seria *um* Jonah". Jonah é uma das formas de se escrever o nome Jonas, que, por sua vez, de acordo com a Bíblia, é um dos profetas do Antigo Testamento. Jonas, no livro que recebe mesmo título, é chamado por Deus para viajar e alertar os moradores de Nínive sobre um iminente castigo divino: "Vá depressa à grande cidade de Nínive e pregue contra ela, porque a sua maldade subiu até a minha presença" (JONAS, 1:2). Após o chamado, Jonas foge, mas fica preso em meio a uma tempestade e Deus faz com que ele seja engolido por um grande peixe e fique dentro do animal por três dias e três noites. Jonas se arrepende e, de dentro do peixe, ora a Deus por socorro. Depois de ser salvo, Jonas finalmente vai a Nínive anunciar a destruição da cidade, mas o povo se arrepende de seus pecados, clama a Deus e é poupado da ira divina.

Assim como Jonas foi designado para ir a Nínive anunciar a destruição da grande cidade e não houve maneira de fugir desse destino, ao declarar que seria "um Jonah", o narrador se coloca nesse lugar de sujeito que é engolido pelo destino: "(...) porque alguém ou algo me obrigou a estar, inevitavelmente, em determinados lugares, em determinados momentos" (VONNEGUT, 2017, p. 11). Os meios e os motivos, dos convencionais aos mais bizarros, o levam a se envolver com a história do dr. Hoenikker, descobrir o *ice-nine*, ir à República de San Lorenzo e presenciar, literalmente, o fim do mundo. Todavia suas histórias tem desfechos diferentes: Jonas, anunciador da ira divina, consegue fazer com que o povo se arrependa e, com isso, tenham os pecados perdoados, já as ações do protagonista do romance, que traz à tona reflexões sobre a ciência humana, não são capazes de salvar o mundo da destruição.

Outro momento em que conhecemos um pouco mais da história do narrador por meio de histórias que outros personagens contam é em sua visita à loja de lápides de Marvin Breed. Nesse caso, é um motorista de um táxi que o "obriga" a estar, inevitavelmente, naquele lugar, naquele momento. O protagonista havia solicitado o transporte para visitar o túmulo do dr. Hoenikker. Na passagem pelo cemitério, o taxista também visita o túmulo de sua mãe e constata seu mau estado. Para melhorar a

aparência do jazigo, ele pergunta ao narrador se, antes de finalizar a corrida, podem passar brevemente em uma loja de lápides que fica em frente ao cemitério. Quando chegam lá, o motorista interessa-se por comprar um anjo de pedra (que estava sob ramos de visco e tinha galhos de cedro empilhados em seu pedestal) para ornar o túmulo da mãe, porém, de acordo com o que Marvin informa, o artefato não está à venda. Inicia-se aí uma negociação entre o taxista e o dono da loja sobre essa venda. Em meio às tentativas de argumentação do motorista, o protagonista fala a Marvin que entrevistou o dr. Asa Breed (seu irmão) para obter mais informações sobre o dr. Hoenikker e Marvin também acaba contando um pouco sobre o que sabe do físico – a quem o dono da loja chama de "holandezinho filho da mãe" e "maldito holandês" pelo dr. Hoenikker ter se casado com a mulher que ele amava, além de questionar a inocência do físico por ter criado a bomba.

Enquanto isso, o taxista não desiste de comprar o anjo de pedra. Diante dessa insistência, Marvin conta a história por trás do objeto. Segundo ele, o anjo de pedra teria sido uma encomenda feita ao seu bisavô por um imigrante alemão que estava indo para o oeste com sua esposa, contudo, em decorrência de uma causa não explicada, ela morreu em Ilium. O imigrante, por sua vez, pediu ao bisavô de Marvin para colocar o anjo de pedra no jazigo da esposa e mostrou que tinha dinheiro para pagar, entretanto foi assaltado antes de quitar o objeto. Como não tinha mais dinheiro no momento, o imigrante disse que se mudaria para a cidade na qual havia comprado uma terra, mas voltaria para pagar a escultura. Nunca voltou para pagar, apesar disso, seu sobrenome continuou gravado no anjo de pedra. Ao retirar os galhos de cedro da frente do pedestal, o protagonista percebe que o sobrenome em questão é igual ao seu, todavia, apesar de demonstrar surpresa, não comenta esse fato com ninguém. Ele encara esse episódio como seu primeiro *vin-dit*, ou seja, "(...) um empurrão repentino e muito pessoal em direção ao bokononismo" (VONNEGUT, 2017, p. 74), indo de encontro, novamente, à crença de que Deus Todo-Poderoso tinha planos elaborados para ele, dos quais era impossível fugir.

Ao não falar diretamente de si, o narrador-personagem deixa para o leitor a tarefa de completar as lacunas de sua vida com suposições e deduções, usando como peças do quebra-cabeças as pistas que ele deixa, seja ao falar de si por meio das narrativas dos outros (a forma como o profeta Jonas é recorrido) seja a coincidência de alguma história de outros personagens que se liga a sua própria história (a descoberta de seu parentesco com o imigrante alemão, por exemplo). Essa postura reforça

que ser impreciso, superficial e evasivo faz parte das características que o compõe. Com isso, o narrador se aproxima de algumas características que Silviano Santiago (2002) destaca no narrador pós-moderno.

Ao elaborar uma análise sobre os contos de Edilberto Coutinho, Santiago (2002 p. 45-6) propõe duas hipóteses de trabalho sobre essa classificação de narrador: na primeira, "(...) o narrador pós-moderno é aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador"; já na segunda, "(...) o narrador pós-moderno é o que transmite uma 'sabedoria' que é decorrência da observação de uma vivência alheia a ele, visto que a ação que narra não foi tecida na substância viva da sua existência". Dentre as características propostas por Santiago (2002) inerentes ao narrador pós-moderno, algumas são condizentes com o narrador de "Cama de gato" e outras são contrárias. Por exemplo, o narrador do romance, assim como a teoria proposta pelo estudioso, "quer extrair a si da ação narrada" – ele não apresenta a si diretamente, mas fala da sua trajetória a partir da narrativa bíblica de Jonas; da mesma forma só conhecemos parte da provável história de seus antepassados por meio de comentários de Marvin Breed. De maneira igual, a "observação de uma vivência alheia a ele", que fundamenta a segunda hipótese de Santiago (2002) pode ser encontrada no narrador do romance, todavia, em muitos momentos, as vivências alheias se confundem com suas próprias experiências, já que ele parece buscar se encontrar nas histórias dos outros – como ao relacionar, em certa medida, a história bíblica de Jonas com a sua.

No entanto há outras características destacadas por Santiago (2002) em que o narrador de "Cama de gato" se distancia, sobretudo no que diz respeito à autenticidade. Conforme Santiago (2002), o narrador pós-moderno é um narrador por excelência justamente por dar autenticidade à matéria narrada, por produzir efeitos de verdade, mesmo não tendo vivenciado a ação, utilizando-se da verossimilhança, da lógica interna do relato. Por sua vez, o narrador do romance de Vonnegut (2017, p. 7) anuncia logo no início, em uma espécie de epígrafe, que "Nada neste livro é verdadeiro"[38]. Antes do início do primeiro capítulo há ainda um tre-

[38] Ao afirmar isso, Vonnegut inscreve sua obra em algo parecido com o "Paradoxo de Epiménides" ou "Paradoxo do mentiroso". Citado na epístola de Paulo a Tito, 1:12, Epiménides, que é cretense, declara: "Todos os cretenses são mentirosos". Ora, essa alegação é verdadeira se for falsa e é falsa se for verdadeira, uma vez que quem declara é um cretense e pode ser ele também mentiroso.

cho de *Os livros de Bokonon*[39] que reforça essa epígrafe: "Viva de acordo com os *fomas* [mentiras inofensivas] que o tornam corajoso e gentil e saudável e feliz" (VONNEGUT, 2017, p. 9).

Ou seja o narrador do romance, que se torna adepto ao bokononismo, parece ter uma concepção de "autenticidade" da ação narrada como uma construção de linguagem diferente do narrador pós-moderno, elogiado por Santiago (2002). A "mentira inofensiva" é algo que a religião de Bokonon prega e todos os seus adeptos estão conscientes dela, mas a "verdade" e o "autêntico" (ao menos da maneira que se convencionou a concebê-los) deixam de ser importantes à medida em que a felicidade, a coragem, a gentileza e a saúde ilusórias são uma válvula de escape para um povo pobre e sem perspectivas.

Em relação à construção da verossimilhança e do que chama de "impressão de verdade", Todorov (2003, p. 113) afirma que: "(...) não se trata mais de estabelecer uma verdade (o que é impossível), mas de se aproximar dela, de dar uma impressão de verdade; e essa impressão será tanto mais forte quanto mais hábil for o relato". Diante disso, ter agido bem é menos importante que falar bem, porque a impressão de verdade, assim como a autenticidade, é uma construção discursiva. Todorov (2003), mais adiante, comenta a apreciação de Corax que enfatiza que o verossímil não é construído a partir de uma relação com o real, mas com a crença da maioria das pessoas sobre o real. Esse movimento de construção do verossímil é nítido no bokononismo, seja por meio da crença nas *fomas* seja pela maneira como Bokonon e seus seguidores percebem a necessidade da existência de uma "tensão dinâmica" entre o bem e o mal. Isso é literalmente expresso no poema bokononista a seguir:

> O "Papa" Monzano é muito malvado,
> Mas, sem o "Papa" malvado, eu ficaria chateado;
> Porque sem essa malvadeza,
> Diga-me, com certeza,
> Como poderia o perverso Bokonon
> Algum dia parecer bom? (VONNEGUT, 2017, p. 106)

A partir do momento em que as "mentiras inofensivas" criadas por Bokonon se conformam ao discurso da opinião pública, elas se inscrevem em uma verossimilhança. Tal religião é um exemplo de como o

[39] O bokononismo é uma religião fictícia presente em "Cama de gato" criada por Bokonon e baseia-se, conscientemente, em "mentiras inofensivas". O narrador, inclusive, dá um conselho bokononista aos leitores: "Quem for incapaz de entender como uma religião benéfica pode ser baseada em mentiras também não vai entender este livro". (VONNEGUT, 2017, p. 15).

real, o bem e o mal são uma construção discursiva, amparados no crédito que uma maioria atribui a eles. E, de acordo com Todorov (2003), não é possível rejeitar ou explicitar esse verossímil sem a adoção de um outro enunciado que também terá leis internas implícitas. Em outras palavras, é impossível fugir do verossímil.

Outra questão recorrente em todo o desenvolvimento de "Cama de gato" é o fato de vários relatos ficarem incompletos, sem conclusão. A história do assassino George Minor Moakely, algumas narrações do antigo patrão de Frank, os livros de Bokonon e Castle, que temos acesso apenas a pequenos trechos são algumas dessas ocorrências. No caso da história de Moakely, o Dr. Breed conta ao narrador que esse assassino matou vinte e seis pessoas, foi condenado à forca, fez uma canção para o momento da execução da sentença e, segundo o dr. Breed, merecia ter um livro escrito sobre ele. O narrador pergunta sobre o que era a música e o dr. Breed não responde à questão, muda de assunto deliberadamente e finaliza a história dizendo que o assassino não se arrependeu dos crimes. Em muitos outros momentos do romance, há essa mudança brusca de assunto e os temas em discussão são deixados em suspenso, o que faz com que muitas suposições fiquem a cargo dos leitores.

Como já antecipado na introdução, o dr. Hoenikker é personagem fundamental na trama, mesmo já estando morto quando o narrador inicia sua saga. A importância desse físico está justamente em representar a crítica de Vonnegut ao desenvolvimento de uma ciência cada vez mais apática e amoral. Para tanto, o dr. Hoenikker é caracterizado como um homem frio, que não se interessava por pessoa alguma ao ponto de não demonstrar interesse em estabelecer relações afetuosas, mesmo com seus filhos e mulher. A apatia desse físico era tamanha que ele não percebia ou não se importava com a infidelidade da esposa e, em determinado dia, chega a deixar uma gorjeta na mesa após sua mulher lhe servir café, não se atentando ao fato de estar na própria casa. Além de tudo isso, o dr. Hoenikker expressa uma cegueira sobre a responsabilidade de seus atos, sobretudo quanto ao uso de suas invenções, reforçando o desconhecimento de fronteiras éticas e morais. Em virtude dessa caracterização, esse personagem assume a representação da desumanização do discurso científico.

Ao retratar o Dr. Hoenikker de maneira apática e amoral, Vonnegut põe em discussão o campo científico que, por exemplo, possibilita a criação de uma arma com um alto poder de destruição, como a nuclear, que destruiu Hiroshima, ou a invenção do próprio *ice-nine*. Quando refle-

te sobre a crise do paradigma dominante da ciência moderna, Boaventura de Sousa Santos (2018) também critica essa epistemologia positivista, em que o físico do romance parece se pautar. Santos (2018, p. 56) argumenta que "(...) não restam dúvidas que o que a ciência ganhou em rigor nos últimos quarenta ou cinquenta anos perdeu em capacidade de autorregulação". O estudioso atribui isso ao que chama de "industrialização da ciência" – a partir do momento em que o campo passa a estabelecer compromissos com centros de poder econômico, social e político, há uma inversão de prioridades na ciência.

Em dois momentos do romance, podem-se encontrar exemplos dessa crítica de Vonnegut a esse discurso científico. No primeiro, em um diálogo com o narrador, um barman conta coisas que ouviu de clientes no dia em que a bomba atômica foi lançada em Hiroshima. De acordo com ele, um dos clientes, filho do chefe do Laboratório de Pesquisa, disse que ia largar o emprego no Laboratório pois todo projeto de cientista fatalmente acaba virando uma arma, de um jeito ou de outro; e ele não queria mais ajudar os políticos com suas malditas guerras. O segundo momento diz respeito a algumas considerações feitas pela srta. Pefko, secretária de um famoso químico de superfícies, em conversa com o narrador e o dr. Breed. Ela afirma: "Para mim, o que o dr. Horvath dita é como uma língua estrangeira. Acho que não entenderia nem se fosse para a faculdade. E lá está ele, talvez falando de uma coisa que vai virar o mundo do avesso e de ponta-cabeça, como a bomba atômica" (VONNEGUT, 2017, p. 42).

A visão do filho do chefe do Laboratório de Pesquisa e da srta. Pefko demonstra parte dessa crítica de Vonnegut ao campo científico, sobretudo à utilização das invenções científicas e a linguagem utilizada, inacessível às pessoas que não pertençam ao campo. Em relação às aplicações da ciência, Santos (2018) cita as bombas de Hiroshima e Nagasaki como exemplos de manifestação de um modo de produção da ciência cada vez mais inclinado a transformar acidentes em ocorrências sistemáticas. Isso acontece à medida em que a ciência passa a fazer parte, como destacado anteriormente, dos jogos de poderes – econômico, social e político. Devido a essas questões, o estudioso afirma ainda que a ciência moderna produz conhecimentos, todavia também produz desconhecimentos.

Enquanto o dr. Hoenikker é o retrato desse insucesso do campo científico, seus filhos simbolizam o futuro da ciência moderna e são recorrentemente caracterizados por personagens do romance como "estra-

nhos". Angela, a filha mais velha, vende-se por um casamento que não ocorreria se ela não tivesse entregue sua parte do *ice-nine* ao futuro marido americano, que trabalha com projetos secretos do governo estadunidense. Já Frank, o filho do meio, aparenta ser covarde e incapaz de assumir responsabilidades – apesar de ter trocado sua fração do *ice-nine* pelo posto de Ministro da Ciência e Progresso da República de San Lorenzo, quando lhe é oferecido o cargo de presidente da pequena república caribenha, Frank encontra uma maneira de rejeitá-lo. Por último, o anão Newt que, fisicamente, é diferente dos outros, é o filho, aos olhos dos demais irmãos, que é incapaz de sobreviver por conta própria – o fragmento de *ice-nine* que guardava foi facilmente roubado por uma espiã russa que o seduziu ao se passar por uma dançarina apaixonada – sempre sendo tratado como uma criança, portador de uma "fragilidade" incorrigível.

Assim o *ice-nine*, arma letal capaz de provocar o fim do mundo, foi dividido entre três pessoas de caráter duvidoso, com pouca personalidade e nenhuma criticidade ou senso de perigo. Ao passo que o dr. Hoenikker é a imagem da ciência, que detém inteligência, mas lhe falta a sabedoria adequada para lidar com a ética e a responsabilidade que envolve o impacto do seu trabalho, os seus filhos, os frutos desse discurso científico fracassado, não detêm sabedoria, tampouco inteligência. Além disso, eles não inovam no campo, somente agem por conveniência, em prol dos próprios interesses ou ainda se contentam em ficar inertes diante de situações que poderiam questionar – como o pequeno Newt em relação às ordens da irmã, demonstrando, mais uma vez, que a ciência é um jogo de poder e que suas prioridades podem não condizer com o "bem de todos".

4. Considerações finais

"Cama de gato" é um romance que tem um contexto histórico com marcas de elementos advindos de experiências particulares de Vonnegut (como sua participação na Segunda Guerra Mundial, lutando ao lado dos Aliados) e de questões que provavelmente o inquietavam à época. O romance, publicado durante a Guerra Fria, carrega ainda, por exemplo, uma trama que pode ser compreendida como uma releitura da tensão entre os Estados Unidos, a União Soviética e Cuba, principalmente, no que diz respeito ao período da Crise dos Mísseis. Além disso, quando Bakhtin (2002) ressalta as potencialidades do gênero romance, pode-se compreender melhor como "Cama de gato" foi construído, utilizando-se também as experiências particulares de Vonnegut que, possivelmente, foram

um fator expressivo em suas obras e tornaram a guerra um elemento recorrente em seus livros. O teórico, opondo-se a Benjamin (1987), elogia o gênero e critica as narrativas tradicionais por sua inacessibilidade e monologismo.

Segundo Bakhtin (2013), o romance, que carrega em si uma natureza polifônica, permite a inserção do sujeito na sociedade, diminui a distância épica, permite uma maior familiaridade com o mundo, é atual, além de ser inacabado e fluido. Essas características do gênero contribuem para "Cama de gato" permanecer atual e suas questões ainda serem relevantes na contemporaneidade.

Os reflexos desse contexto histórico em que "Cama de gato" foi escrito podem ser percebidos ainda em vários momentos do romance, como na construção dos personagens – o narrador-personagem e o dr. Hoenikker são alguns casos que evidenciam isso –, na crítica à ciência, na referência à tensão envolvendo a Guerra Fria, nos relatos incompletos etc. O narrador, por exemplo, aproximando-se de algumas características do narrador pós-moderno que Santiago (2002) teoriza, extrai a si da narração, não fala de si mesmo com precisão, mas por meio da vivência e de comentários de outros indivíduos. Contudo diferente do que é postulado por esse teórico, a verossimilhança em "Cama de gato" não é construída pela "autenticidade" dada pela produção de efeitos de verdade da matéria narrada (mesmo não tendo vivenciado a ação), e sim pela aceitação das "mentiras inofensivas" do bokononismo – dentro da lógica da religião, é mais sincero declarar a mentira que defender uma "verdade" que sempre se mostra a serviço de interesses defendidos conforme a necessidade do locutor. No que diz respeito à construção do verossímil, Todorov (2003) argumenta que a impressão de verdade é dada conforme a habilidade do relato.

Já a crítica que Vonnegut faz ao desenvolvimento de uma ciência amoral, representada principalmente na imagem do dr. Hoenikker (homem frio e apático, que não demonstrava ter responsabilidade ética por suas criações), encontram eco nas reflexões que Santos (2018) realiza em torno da ciência positivista. O estudioso defende que o campo científico inverteu suas prioridades a partir do momento em que começou a estabelecer compromissos com centros de poder econômico, social e político. Atento a isso, Vonnegut retrata o dr. Hoenikker como o fracasso de uma ciência amoral e apática, e, talvez, retrata a própria derrota que toda guerra traz, mesmo para os vencedores – e isso o escritor estadunidense viu e sentiu na própria pele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, William Rodney. A brief biography of Kurt Vonnegut. *Kurt Vonnegut Musuem and Library*. Indianapolis, c2017. Disponível em: https://www.vonnegutlibrary.org/kurt-biography/. Acesso em: 20 dez. 2021.

BAKHTIN, Mikhail *et al*. Epos e romance (Sobre a metodologia do estudo do romance). In: ____. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 397-428

_____. O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In: ____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 3-51

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *De Martí a Fidel*: a Revolução Cubana e a América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BENJAMIM, Walter *et al*. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ____. *Magia e técnica, arte e política*- ensaios sobre literatura e história da cultura.3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221 (Obras escolhidas 1)

MONTEIRO, Guilherme Hiancki. *Guerra Fria*: um guia para entender tudo sobre o conflito mais tenso do séc. XX. Curitiba: Conversas com a História, 2020.

SANTIAGO, Silviano *et al*. O narrador pós-moderno. In: ____. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 44-60

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2018.

TODOROV, Tzvetan et al. Introdução ao verossímil. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 113-123

VONNEGUT, Kurt. *Cama de gato*. São Paulo: Aleph, 2017.

_____. *Palm Sunday*. New York: Delacorte, 1981.

Outras fontes:

BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro: Tomas Nelson Brasil, 2018. 855 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

GUERRA Fria: avanço das superpotências. Direção: Nicola Swift for History Channel. 2016. (51 min.). Son. Color.

O DISCURSO HUMORÍSTICO: UM LUGAR DE RESISTÊNCIA NA LÍNGUA[40]

Ivana Salum Acunha (PMPA e UFRGS)
ivanasalum@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com uma reflexão sobre o conceito de língua, a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD), a qual compreende a língua em funcionamento, produzindo efeitos de sentidos, portanto em sua materialidade histórica. A fim de melhor visualizar essa concepção de língua, faremos uma análise do discurso humorístico do Barão de Itararé, através do qual pode-se ter acesso ao equívoco e à ambiguidade os quais nos permitem perceber que a língua,em sua capacidade de produzir diferentes efeitos de sentidos a partir de um mesmo enunciado, não se comporta dentro de um sistema abstrato de regras e que, ainda resiste a esse mesmo padrão .

Palavras-chave:
Ambiguidade. Língua. Discurso humorístico

RESUMÉ

Ce travail a pour objectif de contribuer aux réflexions sur la conception de la langue, dans la perspective de l'Analyse de Discours (AD), laquelle comprend la langue en fonctionnement, en produisant des effets de sens, donc en sa materialité historique. En vue de visualiser cette conception de langue, on fera une analyse du Discours humoristique du Barão de Itararé, sur lequel on pourra avoir accès à l'équivoque et à l'ambiguité lesquels à partir desquels on pourra regarder que la langue, dans sa capacité à produir des effects de sens differentes à partir du mêmeénoncé, ne se conduit pas dans un paradigme fondé,et encore qu'elle resiste à ce même paradigme.

Mots clés:
Ambiguité. Langue. Discours humoristique.

1. Introdução

O presente trabalho visa, a partir dos pressupostos teóricos Análise de Discurso, mostrar o funcionamento da língua como um sistema relativamente autônomo, do qual fazem parte o equívoco e a ambiguidade, através da análise de enunciados provenientes do discurso humorístico. Nosso *corpus empírico* está constituído pelos enunciados dos Almanha-

[40] Este trabalho faz parte da minha tese de Doutoramento em Estudos da Linguagem na UFRGS, com orientação da professora Freda Indursky.

ques do 1º semestre de 1949 e do 1º semestre de 1955, de autoria do Barão de Itararé.

2. Dispositivo teórico-analítico

Entender a língua como sistema relativamente autônomo é reconhecer que outros elementos, além das bases fonológica, morfológica e sintática, intervêm na construção dos efeitos de sentidos, isto é na produção de discursos. Desses elementos fazem parte: o contexto, a situação na qual aparece o discurso e também as formações imaginárias, os interlocutores e a memória constituem as Condições de Produção de um discurso.

Para Pêcheux (1993, p. 79), não se pode analisar um discurso como um texto, como uma sequência fechada, uma unidade com início, meio e fim, mas deve-se relacioná-lo a outros discursos: *ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*. Dentre esses elementos, gostaríamos de destacar aqui as noções de **formações imaginárias** e os **interlocutores**. **As formações imaginárias** intervêm na constituição dos efeitos de sentido, à medida que decorrem das imagens que o sujeito projeta sobre o seu lugar e sobre o lugar do outro e sobre o referente, ao produzir/interpretar um determinado discurso. O sentido do discurso, de acordo com esse autor (*Op. cit*), ocorre no intervalo entre os **interlocutores** do discurso, os quais não representam uma figura física, empírica, mas lugares *determinados na estrutura de uma formação social*.

De acordo com Orlandi (1999, p. 30), as Condições de Produção podem ao serem consideradas em sentido estrito, correspondem às circunstâncias de enunciação do discurso, isto é, ao contexto imediato de enunciação; em sentido amplo, as Condições de Produção correspondem ao contexto sócio-histórico e ideológico em que o discurso se inscreve.

Assim sendo, as Condições de Produção (CP) são fundamentais para que sejam construídos efeitos de sentido. Isso implica conceber a língua constituída pela história. Portanto, se considerarmos o funcionamento do discurso humorístico do Barão de Itararé veremos que os efeitos de sentido que diferenciam o discurso "sério" do discurso humorístico só podem ser atualizados à medida que a língua seja concebida em sua materialidade.

Além da CP, outros conceitos são fundamentais para entendermos como são produzidos os efeitos de sentido de um discurso. Assim sendo,

como o discurso é uma das práticas em que a ideologia se materializa, para que se possa analisar a relação do discurso com a ideologia, faz-se necessário destacar dois conceitos fundamentais: o conceito de *Formação Ideológica* (FI) e o conceito de *Formação Discursiva* (FD).

A instância ideológica, segundo Pêcheux (1995, p. 143), é determinada pela instância econômica – o ideológico é uma das formas de reprodução/transformação da base econômica, mais precisamente das *relações de produção* que a sustentam. É a partir dessa concepção que Pêcheux chega à representação da exterioridade na língua. Uma das formas em que a reprodução das relações de produção funciona é através da interpelação ou assujeitamento do sujeito. Essa interpelação, como já dissemos anteriormente, é da ordem do inconsciente, e produz para o sujeito a impressão de que ele é a origem de seu dizer e dono de sua vontade.

Já Haroche *et al*. (1990, p. 148) nos dizem que "cada formação ideológica constitui assim um conjunto de atitudes e representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras".

Para Pêcheux (1993), as Formações Ideológicas representam posições de classe em conflito. Isso explicaria a possibilidade de se falar dos mesmos objetos de forma diferente desde que os sujeitos estejam afetados por Formações Ideológicas antagônicas.

Esse autor acrescenta que é no seio de uma Formação Discursiva que se realiza o assujeitamento ideológico do sujeito e é a partir da FD que sujeito e sentido se constituem e o fazem de forma concomitante. Uma Formação Discursiva representa, na linguagem, as Formações Ideológicas que lhe são correspondentes e interpelam os sujeitos falantes em sujeitos de seu discurso, Pêcheux (1995).

O domínio de saber de uma FD se constitui, segundo Courtine (1981), a partir da articulação dessa FD com uma FI. Esse domínio de saber ao mesmo tempo em que determina aquilo que pode e deve ser dito (princípio da aceitabilidade discursiva) determina também o que não pode e não deve ser dito (princípio da exclusão). O domínio de saber de uma FD delimita, assim, o interior (conjunto dos elementos de saber de uma FD) e o exterior de uma FD (conjunto dos elementos que lhe são exteriores) e que pertencem ao interdiscurso.

Para Pêcheux e Fuchs (1993), uma palavra adquire seu sentido a partir de suas relações com outros elementos pertencentes à mesma FD; a

palavra não tem um sentido literal, os efeitos de sentido são construídos em função das posições ideológicas num determinado processo histórico-social em que essa palavra é produzida. Uma mesma sequência discursiva poderá ter efeitos de sentido diversos, segundo Pêcheux e Fuchs (1993), dependendo da FD em que estiver inscrita, isto é, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

3. A análise

Para refletir sobre a língua em funcionamento e mostrar como são construídas diferentes possibilidades de sentido num discurso bem como apontar que diferentes modos de dizer são possíveis, pretendemos analisar o discurso do Barão de Itararé que trabalha com a desconstrução, o deslizamento de sentidos, construídos a partir das possibilidades intrínsecas da língua.

A fim de realizarmos nossas análises, começaremos por estabelecer o *campo discursivo* com o qual trabalharemos. Maingueneau (1997, p. 116) denomina "campo discursivo ao conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região". Esse autor se refere assim às FD que se relacionam num determinado discurso. Em nosso *corpus*, o *campo discursivo* é constituído por saberes provenientes do senso comum e por saberes que antagonizam com esses.

Também estabelecemos o *espaço discursivo* em que se movimenta a nossa análise. O espaço discursivo diz respeito, de acordo com Maingueneau (*Ibidem*) a, "pelo menos, duas FD que estão em relação e cujo restabelecimento é imprescindível para a compreensão do discurso do Barão". Nosso *espaço discursivo* concentra-se no discurso humorístico produzido pelos Almanhaques. Nesse espaço discursivo confrontam-se as duas FD mencionadas acima que apontam para dois saberes divergentes: a FD do senso comum e a FD que subverte o senso comum.

Os Almanhaques põem em circulação um discurso humorístico que atualiza, de maneira lúdica e engraçada, o discurso dos Almanhaques, que são publicações – em livros ou folhetos – distribuídas gratuitamente. Eram bastante populares no Brasil, à época em que o Barão de Itararé publicou os seus Almanhaques, principalmente por apresentar informações, curiosidades, um calendário com os dias e meses do ano, os feriados, as mudanças de lua, as festas; traziam também poesias, trechos

literários, anedotas, horóscopo, adivinhações, palavras-cruzadas. Através de publicações como o Almanhaque Abril, uma versão moderna dos Almanhaques, esse gênero se mantém presente até nossos dias.

A fim de organizar as análises, agrupamos esses enunciados em um bloco discursivo constituído por enunciados dispersos nos Almanhaques. A partir da construção desse bloco, pode-se visualizar a análise, a qual está descrita a seguir.

Essa análise tem como objetivo determinar como se dá o funcionamento do **equívoco** e da **ambiguidade**, sobre os quais se constrói o efeito de humor no funcionamento linguístico-discursivo do discurso do Barão de Itararé, além de possibilitarem que se visualize a paráfrase que esse discurso realiza do discurso do senso comum e também, a construção do efeito de sentido humorístico através do equívoco.

Sequências discursivas de referência:

Sd 01:

O homem é um animal que pensa. A mulher é um animal que pensa o contrário. (1949, p. 220-1)

Sd 02:

Os homens são de duas categorias: os solteiros e os loucos. (1949, p. 25)

Sd 03:

O casamento é uma tragédia em dois atos: um civil e um religioso. (1955, p. 150)

Sd 04:

O amor é cego. Mas os guardas-civis não. (1949, p. 88)

Sd 05:

O faz o peixe, afinal? ... Nada... (1949, p. 28)

Sd 06:

O ovo de Colombo ficou de pé porque era de pata. (1949, p. 90)

Sd 07:

Em pintura, todo peixe é pintado. (1955, p. 120)

Nas sequências 01, 02, 03 e 04, podemos notar que a segunda parte dos enunciados redireciona o efeito de sentido produzido na primeira parte, apresentando uma outra posição-sujeito. Assim, na primeira parte dos enunciados, encontramos paráfrases do discurso do senso comum, que apontam para uma sociedade tradicional cujos valores se assentam na família e no casamento. Já na segunda parte dos enunciados, há paráfrases de um discurso proibido, politicamente incorreto em relação ao discurso do senso comum. Ou seja, estas paráfrases apresentam uma outra posição-sujeito que contraria aquilo que é dito na primeira parte dos enunciados. Esse discurso politicamente incorreto é atualizado de forma humorística na segunda parte dos enunciados, e produz esse efeito por aproximar saberes antagônicos. Nessas sequências discursivas (sd), o efeito de **inesperado**, de **estranhamento** provoca o efeito humorístico.

O funcionamento desses enunciados se dá exatamente nesse ponto, na condensação de sentidos: "dois campos de significado fundem, causando surpresa". O efeito de sentido provocado pelo discurso do Barão de Itararé é o humor que se instaura através de um jogo com/na linguagem e uma das formas de humor utilizadas pelo Barão é o chiste, no qual os dois campos que se fundem apontam para saberes divergentes, os quais se encontram linearizados no discurso do Barão, em contiguidade. Ele também se vale do trocadilho, da ambiguidade, dos jogos de palavras, ou seja, ele busca, nas várias possibilidades de sentido que a língua oferece, construir sempre o efeito de humor.

Retornando à sd 01, ao ser acrescentado na segunda parte do enunciado "a mulher é um animal que pensa o contrário", uma outra posição-sujeito é atualizada nesse discurso, que redireciona o efeito de sentido produzido na primeira parte do enunciado, reorientando um outro sentido para o termo **homem**, o qual, na primeira parte do enunciado, aponta para o representante de toda a espécie humana racional, passa agora a representar um gênero (masculino) dentro da espécie humana.

A oposição homem/mulher é acionada, na segunda parte do enunciado, a partir de uma posição-sujeito diferente. Se, na primeira parte do enunciado, é a voz do senso comum, alicerçada pelo discurso científico/filosófico, que fala, na segunda parte do enunciado é um outro discurso que é atualizado, a partir do acréscimo de dois termos a primeira parte do enunciado, **mulher** em substituição a **homem** e o acréscimo da expressão **ao contrário**: é o discurso machista, o politicamente "incorreto" que é atualizado através do qual pode-se perceber a presença de uma posição-sujeito em que a mulher tem um modo antagônico ao homem de

entender o mundo, e que esse modo de ver o mundo é considerado impróprio, incorreto.

O inusitado, que produz um efeito humorístico, é construído por esse acréscimo/substituição de um termo da primeira parte do enunciado na segunda parte do enunciado, o qual direciona os sentidos numa direção inesperada, ou seja, atualiza um outro discurso (segunda parte do enunciado) ao lado do discurso do saber científico (primeira parte do enunciado), um discurso preconceituoso, machista ao lado de um discurso do bom senso. A paráfrase de dois discursos diversos que são justapostos no fio de um mesmo enunciado, os quais apresentam duas posições-sujeito divergentes, afetadas por duas FD diferentes. Essa justaposição de discursos excludentes produz inconsistência, apesar da costura perfeita que foi feita entre essas discrepâncias, o que provoca a instauração do humor.

O efeito humorístico é construído, também, pela presença dessas duas posições contrárias convivendo lado a lado no fio do discurso, sem que qualquer elemento linguístico-discursivo anuncie a mudança na direção do sentido.

A presença do ponto final na primeira parte do enunciado e a inserção da segunda parte do enunciado imediatamente após, dão ao interlocutor a idéia de continuidade do mesmo efeito de sentido na segunda parte do enunciado. O ponto final substitui o operador discursivo que anunciaria a mudança de sentido e a oposição que existe entre as duas partes do mesmo enunciado. Por conseguinte, a ausência do operador discursivo faz parte desse funcionamento discursivo que constrói o efeito de humor.

Esse funcionamento discursivo, que se dá, não só através do redirecionamento do sentido do primeiro enunciado, mas também pela presença do inusitado (ponto/mesma linha/redirecionamento do sentido), mexe na imagem de estrutura de texto que o interlocutor tem (ponto/mesma linha, logo mesmo sentido). É essa quebra de expectativa do interlocutor que constrói a novidade e o efeito de comicidade no discurso, atualizando um discurso proibido: “aquilo que não pode/não deve ser dito”.

Dessa forma, nessas sd o funcionamento discursivo que produz o efeito de humor se revela através de saberes antagônicos que se encontram niveladas lado a lado, no fio do discurso, através da presença de uma posição-sujeito, na primeira parte do enunciado, a qual direciona os

sentidos numa determinada direção, para um determinado contexto semântico e, na segunda parte do enunciado, surge a presença de outra posição-sujeito que leva o sentido em uma direção oposta.

Esse funcionamento discursivo revela, pela justaposição duas posições-sujeito divergentes e seus respectivos saberes, uma oposição gerada entre a paráfrase do discurso científico e a paráfrase do discurso cotidiano/discurso "politicamente incorreto", a qual produz uma quebra de expectativa, um redirecionamento inesperado de sentido, provocando um efeito de equívoco. É daí que se origina a comicidade.

Temos aí a configuração de um enunciado dividido, diferentemente da concepção de Courtine, (1981), de acordo com a qual, saberes divergentes não podem ser linearizados no mesmo enunciado. Entretanto, no caso das sd 01, 02 e 04, que acabamos de analisar, saberes provenientes de duas FD divergentes (referentes ao senso comum e à subversão do senso comum) são justapostos, colocados lado a lado, em contiguidade. Essa construção discursiva promove um deslizamento de sentido de tal forma que o saber do sendo comum seja desestruturado e um outro saber (antagônico do senso comum) seja reestruturado em outro lugar.

Essa quebra de expectativa produz um efeito de inconsistência, de um raciocínio mal elaborado ou elaborado de maneira "inadequada". Dessa forma, esse enunciado assim constituído promove a contradição, pois une o que não pode ser reunido, atualiza e justapõe sentidos.

Estamos diante do que Guimarães (1995, p. 65) denominou de *consistência* em substituição à noção de coerência, já que a coerência é da ordem do cognitivo e da interioridade (organização verbal, adequada do raciocínio). A consistência relaciona a interpretação ao acontecimento enunciativo: a sua história de produção e interpretação, à memória discursiva, ao interdiscurso. Os enunciados a que estamos nos referindo, se forem considerados do ponto de vista da coerência textual, serão considerados **incoerentes**, porém serão considerados **consistentes** se forem considerados a partir de suas condições de produção: um texto humorístico, que se constrói a partir da paráfrase discursiva de outros discursos, tais como os provérbios, o senso comum, as Almanaques, entre outros.

Assim sendo, ao analisarmos o funcionamento desses enunciados, precisamos levar em conta fatores que afetam a interpretação e que são considerados, por isso, como constituintes da língua, ou seja, fatores sem os quais a língua não é capaz de produzir os efeitos de sentido desejados, ficando imobilizada nos sentidos cristalizados.

No funcionamento discursivo da sd 02 ocorre, na segunda parte do enunciado, uma definição de um termo presente na primeira parte do enunciado. Essa definição foge a uma definição esperada, ou seja, ela frustra a expectativa de uma paráfrase do discurso científico. Para que se possam atingir os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do Barão, é necessário que se considere que há, nessa definição, a atualização de um discurso "proibido" (politicamente incorreto), representativo de uma posição-sujeito em que se inscreve a sociedade conservadora, afetada pela moral religiosa.

Assim, na primeira parte da sd 02, o termo **categoria** remete para o discurso científico, divisão de elementos pertencentes a uma mesma espécie, classe, ou seja, está associado à classe de homens; porém a definição dada na segunda parte do enunciado aponta para um outro discurso politicamente incorreto: que produz uma ruptura com o discurso científico da primeira parte e com o sentido de casamento produzido pelo discurso religioso e retomado pelo senso comum assumido pela sociedade tradicional, atualizando, efetivamente, um discurso irreverente.

Nessa sd, vemos que o termo **categoria** aponta para uma divisão em que se enquadram os seres da mesma espécie. Quando a divisão apresentada atualiza o termo **solteiros** como uma das categorias, a outra categoria esperada, como contraponto a solteiros, seria **casados**, porém no lugar desse termo, é atualizado o termo **loucos**. Assim, quando o termo loucos passa a ser associado a casados, a direção de sentido invocada pela primeira parte do enunciado é redirecionada e o discurso do cotidiano é desqualificado pela paráfrase que atualiza o discurso-outro, proveniente da FD que subverte o senso comum, o qual apresenta o casamento como uma possibilidade de infelicidade, contrariando o discurso da sociedade tradicional afetada pelo discurso religioso para a qual casamento é o alicerce dessa sociedade, significando realização plena do ser humano.

Na sd 03, na primeira parte do enunciado, os termos **tragédia** e **ato** em seu sentido primeiro apontam para um tipo de representação teatral e as partes que compõem essa representação, cujo título seria o termo Casamento; porém ao termo **casamento são** associados os termos **civil** e **religioso**, que são os tipos de casamento adotados pela sociedade tradicional, os quais trabalham o deslizamento do sentido do termo **tragédia** que, associado a casamento, qualifica essa palavra como um **atofunesto**, que causa desgraça aos cônjuges, ressignificando radicalmente os sentidos de **tragédia** e de **casamento**.

O efeito de sentido humorístico é atualizado pela possibilidade dos termos **tragédia** e **atos** serem atualizados num primeiro momento como um substantivo cujo sentido pode ser associado à representação teatral, e, num segundo momento, como um adjetivo que caracteriza o casamento como desgraça. É dessa forma que é atualizado um discurso ”proibido”, que apresenta uma posição contrária ao casamento.

O efeito humorístico se dá à medida que é linearizado esse discurso politicamente incorreto que vai contra os saberes, a Formação Discursiva (FD) em que se inscreve o discurso do senso comum ou cotidiano. Esse discurso proibido tende a ser silenciado pelo discurso do senso comum. O inesperado é que esse discurso é atualizado, no discurso do Barão, de forma que se tem a impressão de ser algo natural, um saber universal compartilhado e aceito por todos os membros de uma sociedade. Essa naturalização do proibido, torna-o cômico e produz o efeito humorístico no discurso do Barão.

Nessas sequências discursivas, o discurso *politicamente incorreto*, o *discurso proibido* é atualizado no discurso do Barão. É esse discurso que é linearizado na segunda parte do enunciado, produzindo um efeito de equívoco a partir da atualização de uma outra possibilidade de sentido para os termos **homem** e **tragédia**. O discurso-outro só pode ser reconstituído através da memória discursiva acionada por termos que remetem para esse outro discurso, constituído pela FD do senso comum que representaa sociedade tradicional.

Para Possenti (2002, p. 26), as piadas são interessantes para os estudiosos pelo fato de trazerem à tona temas controversos, estereótipos e veicularem discursos proibidos (subterrâneo, não oficial) que buscam seus sentidos no jogo que estabelecem com a língua: “as línguas são cheias de ambiguidades (e não códigos que servem para a comunicação eficiente e expressão clara do pensamento) etc.”.

Na sd 04, o efeito de humor se dá em função de que a segunda parte do enunciado, onde há uma elipse do termo cego e do verbo ser (os guardas civis não **são cegos**), o termo **cego** aponta para um efeito de sentido diferente daquele determinado, para esse mesmo termo, na primeira parte do enunciado. Assim, se, na primeira parte, **cego** aponta para os sentimentos das pessoas apaixonadas que as torna alienadas da realidade, na segunda parte, **cego** aponta para as pessoas que estão privadas da visão, que não enxergam.

Há, pois, nessa sd, a linearização de dois discursos, provenientes de FD divergentes: o discurso do senso comum (o termo cegos apontando a alienação dos namorados) e os guardas-civis como guardiões da moral e dos bons costumes) e o discurso científico (cegos apontando para aqueles que perdem o sentido da visão), através dessa justaposição de saberes linearizados, são construídos os efeitos de sentido humorístico que atualizam, no enunciado, diferentes possibilidades de sentido para o termo cego.

Nas sd 05, 06 e 07 o efeito de sentido de humor é produzido atravésdo equívoco que se estabelece através dos termos **nada**, **pata** e **pintado**. Esse efeito de sentido é construído de uma forma diferente daquele que vimos nas sd anteriores (01, 02, 03 e 04) em que a segunda parte do enunciado redireciona e tende a fixar uma nova direção de sentido para um termo, produzido na primeira parte do enunciado.

Nas sd 05, 06 e 07, o novo efeito de sentido se dá pela "surpresa", de os termos **nada**, **pata** e **pintado** poderem ser associados a diferentes efeitos de sentido, sem que haja um direcionamento para um ou outro. O efeito de humor se dá pela possibilidade de esses dois sentidos diferentes se atualizarem ao mesmo tempo. O **equívoco** decorre dessa dupla possibilidade de sentido, que causa surpresa e humor.

Existe, nesses enunciados, uma adequação de um campo semântico que "agrega" as diferentes possibilidades de sentido produzidas pela homografia/ homofonia a que estão expostos esses termos, as quais atualizam as possibilidades de deslizamentos de sentidos. Assim, na sd 05, o termo **peixe** possibilita que se associe **nada** ao verbo nadar; já o verbo **fazer** (o que faz...) permite a atualização de um sentido diferente para **nada**: pronome indefinido (significando ausência de qualquer atividade ou ação). Na sd 06, o termo **ovo** permite que se associe **pata** à ave, já a expressão **ficar de pé** aponta para **pata** como pé de um animal. Na sd 07 o termo **peixe** permite a atualização de **pintado** como uma das espécies de peixe, já a expressão **em pintura** redireciona o sentido de **pintado** para representado/reproduzido através de um desenho em uma tela.

Esse funcionamento discursivo, permite-nos concluir que dentre as possibilidades de sentido que tais enunciados podem produzir, encontram-se duasque, ao serem atualizadas, produzem um efeito de equívoco provocado pela memória discursiva que atualiza, concomitantemente, esses dois sentidos, fazendo com que o enunciado possa ser associado a efeitos de sentido diferentes:

> [...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] Todo enunciado [...] é, pois, [...] uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 1990, p. 53)

4. Considerações finais

Assim sendo, para que se estabeleça o efeito de humor nos enunciados que analisamos, há que, necessariamente, expor o sistema de leis internas da língua a um exterior, ou seja, da associação entre língua e história são produzidos os diferentes efeitos de sentido. Se fôssemos considerar a língua como sistema fechado ou como código (relação direta símbolo-significado) seria impossível que os enunciados analisados produzissem um efeito de humor. De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 25), a possibilidade de as palavras e os enunciados estarem expostos, no discurso, a diferentes possibilidades de sentidos não é um fenômeno lúdico ou acidental do dizer, mas algo próprio do sistema linguístico.

Esse fato se manifesta, no discurso em análise, através do **equívoco**, que é desencadeado por relações de homonímia entre as palavras: a possibilidade de a mesma estrutura linguística poder ser associada a diferentes efeitos de sentido e/ou diferentes referentes. Esse fato foi designado por Authier-Revuz de *não coincidências das palavras consigo mesmas*. Ou seja: as mesmas palavras podem ser associadas a sentidos diferentes. E essas não coincidências que provocam o humor decorrem das relações que se estabelecem entre língua e história.

De acordo com Milner (1987, p. 12-13), toda locução está exposta a uma dimensão do não idêntico, que é produzida pelo equívoco e por tudo que promove homofonia, homografia, tudo que suporta o duplo sentido e o dizer de meias-palavras. Assim, a análise de como foram construídos os efeitos de sentido de humor, através do funcionamento do equívoco, que se estabelece através da homografia/homofonia presente nos termos dos enunciados que analisamos, levou-nos a perceber que esse funcionamento, ao permitir que se tenha uma maior visibilidade da língua exposta ao duplo sentido, ao não idêntico, fato que escapa a uma concepção de língua sistêmica.

Essas análises nos possibilitaram perceber que alguns funcionamentos discursivos tais como as Condições de Produção, diferentes posições-sujeito no discurso, que remetem a diferentes FD, são constitutivos da língua. E mais: somente a história em contato com a língua nos permi-

te o acesso aos gestos de leitura e de interpretação dos deslizamentos de sentido que produzem o efeito humorístico desses enunciados.

Pudemos notar também que, sob a aparente paráfrase de um discurso científico, encontramos uma outra posição-sujeito que atualiza um outro discurso: o discurso politicamente incorreto, o discurso do senso comum,o discurso proibido.

Tem-se, então, o encontro de três posições-sujeito divergentes convivendo num mesmo espaço discursivo: a posição-sujeito do discurso científico, a posição-sujeito do discurso do senso comum que é reconstituído pela memória discursiva, e à qual se tem acesso através da subversão que é produzida pela terceira posição-sujeito que é a posição atualizada pelo discurso "proibido" via discurso humorístico.

A justaposição dessas três posições em um mesmo enunciado é parte do funcionamento humorístico desse discurso. Para que se produza um efeito de humor é necessário que se mobilize a língua em sua opacidade, exposta às várias possibilidades de sentido. Essa justaposição coloca em contiguidade, no fio do discurso, espaços discursivos diversos, é essa contiguidade que possibilita os deslizamentos e a produção do humor.

Assim, a justaposição de vários sentidos é produzida no discurso do Barão pelo redirecionamento do sentido preconstruído pelo senso comum, pelo discurso científico e filosófico e pelo discurso religioso que se apresenta como evidente. Essa transparência é desconstruída à medida que o sentido-outro (proibido) é atualizado de forma inusitada e contígua, produzindo assim um efeito humorístico.

Esse efeito humorístico é também produzido em função da imagem que o interlocutor tem da língua: uma língua transparente, cujo sentido é literal, onde há um centro de sentido para cada termo, expressão; discurso, em que a presença de outros sentidos é entendida como margem, assim como o discurso que constrói esses sentidos.

Assim, encontramos, lado a lado, o discurso **sério** (científico, filosófico, jornalístico...), em oposição ao discurso humorístico (lúdico e todas as formas de discurso literário...). No discurso **sério** é construída uma imagem de sentido **centro**, transparente, uma imagem de **linguagem limpa**, **clara**, **objetiva**; da qual a ambiguidade precisa ser banida; já no discurso lúdico, a ambiguidade subjaz a ele.

Essa imagem preconstruída de língua, de discurso, de sentido sustenta o discurso humorístico, à medida que busca a ambiguidade e a faz trabalhar, traz em si a marca da margem, do proibido, do politicamente incorreto. Esse discurso associa, pois, a **língua margem**, em que se inscreve, mas pressupõe a outra língua, decorrendo daí o sentido-margem ao lado de um imaginário de **sentido literal**.

Pode-se perceber a relação entre o equívoco, o humor e um sentido de língua que subjaz a esse funcionamento discursivo. Observamos, também,que esse funcionamento aponta para uma ressignificação do sentido de língua produzido pelo equívoco e, ainda, refletimos sobre como esses efeitos produzidos pela equivocidade deixam transparecer uma outra possibilidade de se ver a língua, descentrando-a do funcionamento maniqueísta certo/errado.

A ambiguidade, o equívoco e a metáfora através do humor são um lugar privilegiado para se olhar a resistência da língua ao ritual "sem falhas" (de considerar a língua somente a partir de normas e regras) e dar visibilidade a que todo ritual é passível de "falhas, desmaio ou rachadura: 'uma palavra por outra' é uma definição (um pouco restritiva da metáfora), mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho" (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BARÃO DEITARARÉ. *Almanhaque 1955 Primeiro Semestre*. São Paulo, Studioma, 2002.

_____. *ALMANHAQUE PARA 1949.* São Paulo, Studioma, 2003.

COURTINE, Jean Jacques; MARANDIN, Jean Marie. Quel object pour l'analyse de discours? *Materialités Discursives.* Actes du Colloque 24-26 avril, 1980. Paris X- Nanterre, Lille. Presses Universitaires de Lille,1981.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e enunciação. *Organon 23*: O texto em perspectiva. Porto Alegre, UFRGS, 1995.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La semantique et la cour pure saussurienne: langue, langage, discours. In: MALDIDIER, Denise (Org.). *L'inquietude du discours;* textes de Michel Pêcheux. Paris: Ed. des Cedres, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes,1997.

MILNER, Jean-Claude. (1974)[41] *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, Campinas-IEL: UNICAMP, jul-dez 1990.

_____ (1975)[42]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____; FUCHS, Catherine (1975)[43]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*: análises lingüísticas das piadas. Campinas: Mercado das letras, 2002.

[41] Data da primeira edição traduzida para o português, obra originalmente publicada em francês sob o título: L'Amour de la Langue. Éditions Du Seuil, Paris.

[42] Primeira publicação desse texto sob o título *Lesvérités de la Palice*, Maspero, Paris.

[43] Data da 1ª ed. sob o título *Mises au point et perspectives à propos de l'anayse automatique du discours*, Langages, n. 37, p. 7-80, Paris.

OS DUPLOS NA ESTRUTURA SINTÁTICA DO LATIM CLÁSSICO: DUPLO ACUSATIVO E DUPLO DATIVO

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com
Ivan Miranda Frias (UERJ
ivanfrias@uol.com.br

RESUMO

O trabalho que aqui apresentamos fundamenta-se em obras consagradas de autores latinos, limitando-se aos períodos arcaico e clássico. As fontes deste labor acadêmico são as gramáticas de Língua Latina e os artigos acadêmicos, que constam, na bibliografia, bem como outras fontes relevantes, que foram encontradas ao longo da pesquisa. Buscamos, em tais fontes bibliográficas, os fundamentos teóricos, que caracterizam cada um dos dois casos mencionados e, ao mesmo tempo, utilizamos os exemplários de duplo acusativo e de duplo dativo, recolhidos pelos gramáticos, nas obras citadas. As frases e as orações, integradas à presente monografia, vêm acompanhadas de suas respectivas traduções, em língua portuguesa.

Palavras-chave:
Duplo Acusativo. Duplo Dativo. Estrutura sintática do Latim.

RÉSUMÉ

Les Doubles dans la Structure Syntactique du Latin Classique: Double Accusatif et Double Datif. Le travail présenté ici s'appuie sur des œuvres renommées d'auteurs latins, limitées aux périodes archaïque et classique. Les sources de ce travail académique sont les grammaires de la Langue Latine et les articles académiques qui apparaissent dans la bibliographie, ainsi que d'autres sources pertinentes trouvées au cours de la recherche. Nous cherchons, dans de telles sources bibliographiques, les fondements théoriques qui caractérisent chacun des deux cas évoqués et, en même temps, nous utilisons les exemples de double accusatif et double datif recueillis par les grammairiens dans les ouvrages cités. Les expressions et phrases, intégrées dans cette monographie, sont accompagnées de leurs traductions respectives, en portugais.

Mots clés:
Double Accusatif. Double Datif. Structure syntactique du Latin.

1. Introdução

Desde a época arcaica, registra-se a ocorrência dos duplos – acusativo e dativo – na estrutura sintática da língua latina, como em certas passagens das obras de Plauto e de Terêncio. E tais ocorrências prosseguem durante o período clássico em autores como César, Ovídio, Cícero, Virgílio e Sêneca.

O duplo acusativo resulta da sequência de dois acusativos, na mesma frase, sendo um de pessoa e o outro de objeto. Na prosa clássica tal construção ocorre diante de verbos como: *docēre* ("ensinar"), *edocēre* ("educar"); *celare* ("esconder"); *flagitare* ("suplicar", "solicitar"); *poscĕre* ("reclamar"); *rogare* ("rogar"); *orare* ("pedir"); *interrogare* ("interrogar"); *percontari* ("sondar", "investigar"); *reposcĕre* ("reclamar", "tornar a pedir"); *consulĕre* ("consultar", "examinar").

Assim, por exemplo:

"*Doēere* ***aliquem litteras***" (Cíc., Pis, 73) – "ensinar [a] alguém as letras".

Quanto ao duplo dativo, compreende um dativo "de atribuição" e um dativo "de finalidade", que se configuram, na mesma oração: o "de atribuição" corresponde ao nosso objeto indireto, no vernáculo, e o dativo de finalidade ou de fim, ao adjunto adverbial de finalidade.

As construções com duplo dativo empregam os verbos: *sum* ("ser", geralmente traduzido pelo sentido de "servir de"); *do* ("dar" / "conceder") e *mitto* ("mover", "enviar").

E, na maioria dos casos, tais construções acompanham os verbos s*um*, como no exemplo seguinte:

Cui bono *est?* – "Serve a quem para o bem?"

O trabalho tem por finalidade apresentar a sintaxe do duplo acusativo e do duplo dativo e tecer comentários sobre os casos supracitados.

2. Os duplos na estrutura sintática do latim clássico: duplo acusativo e duplo dativo

Descreveremos a seguir cada um dos casos latinos propostos, acima, com seus respectivos exemplos, extraídos de gramáticas latinas, do *Guia Prático de Tradução Latina*, de Tassilo Orpheu Spalding, e de artigos acadêmicos.

2.1. O duplo acusativo

Em um dos capítulos da *Gramática Latina*, intitulado "Sintaxe dos Casos", Márcio Moitinha relaciona os verbos que pedem duplo acusativo: *docēre*, *flagitare*, *celare* e *poscĕre*, cujas regências, em latim, di-

ferem daquelas do nosso vernáculo e menciona dois exemplos, com as respectivas traduções (Cf. MOITINHA, 2017):

Doceo ***discipulos linguam latinam*** – "ensino aos alunos a língua latina".

Flagitamus ***amorem multum proximum*** – "solicitamos (pedimos) muito amor ao próximo".

No *Guia Prático de Tradução Latina*, Tassilo Orpheu Spalding (Cf. SPALDING, 1973) refere-se aos principais usos do acusativo, entre os quais há o duplo acusativo. Esta forma particular do caso supracitado, segundo ele, está subdividida, em três tipos: "da pessoa e da coisa"; "do objeto direto e do adjunto de lugar; "do objeto direto e do predicativo do objeto".

1º – Duplo acusativo da pessoa e da coisa

O autor cita alguns exemplos nos quais o Duplo Acusativo – um da pessoa, outro da coisa – é construído com os verbos *doceo, edoceo, dedoceo, celo*. Selecionamos duas frases com suas respectivas traduções:

Doceo ***pueros grammaticam*** – "Ensino a gramática aos meninos".

Natura docet ***homines omnes artes*** – "A natureza ensina aos homens todas as artes".

2º – Duplo acusativo do objeto direto e do adjunto de lugar: "usam-se dois acusativos, um do objeto direto; outro do adjunto adverbial de lugar, com os verbos que significam 'levar além', 'levar de um lugar para outro', 'passar de um lugar para outro', verbos estes que, sempre expressam ideia de movimento; são os principais: t*raduco, trajicio, transporto, transmitto*" (SPALDING, 1973, p. 47):

Hannibal duodecim milia ***equitum Iberum*** *transduxit* – "Aníbal passou doze mil cavaleiros além do Ebro".

Hannibal ***exercitum Alpes*** *traduxit* – "Aníbal fez passar o exército além dos Alpes".

Caesar ***Rhenum exercitum*** *traiecit* – "César passou o exército além do rio Reno".

3º – Duplo acusativo do objeto direto e do predicativo do objeto: "como em português, em latim, também pode haver um acusativo do predicativo (adjunto predicativo do objeto). Com os verbos *puto, habeo, duci, existimo, dico, appello, voco, nomino* e outros de igual sentido" (SPALDING, 1973, p. 48):

Senatus putauit ***Ciceronem beatum*** – "O senado julgou Cícero feliz".

Romani ***Atticum bonum patrem familias*** *iudicarunt* – "Os romanos julgaram Ático um bom pai de família".

Caesarem egregium ducem *habemus* –"Consideramos César um exímio general".

Na *Gramática Latina***,** de João Ravizza (1940), encontramos uma classificação do duplo acusativo semelhante à apresentada por Spalding:

1º – Da pessoa e da coisa;

2º – Do complemento objetivo e do de lugar;

3º – Do complemento objetivo e do predicado.

Na obra de Bennett, (1914), *Syntax of Early Latin,* vol. II – "The Cases", Charles Erwin Bennett relaciona três formas gramaticais do duplo acusativo:

1ª – Do objeto direto e do predicado ("Two Accusatives – Direct Object and Predicate Accusative") – esta construção, afirma Bennett, ocorre com muita frequência, no latim arcaico, sendo empregada com grande variedade de verbos.

Exemplos:

Quem custodem *addidit* (Aul. 556) – "Acrescentou-o guardião";

Eam *acturi sumus* ***novam*** (Ad. 12) – "Nós temos a intenção de conduzir esta noviça[44]";

Qui ***istum*** *appelles* ***Tyndarum*** (Capt. 546) – "(Que) chames esse Tíndaro".

Quam *dicit* ***sordidatam*** *et* ***horridam*** (H.T. 297) – "Diz (que) esta (é) suja e horrível".

2ª – Dois acusativos, um de pessoa e outro de coisa ("Two accusatives – one of the Person and one of the thing") – em sua essência, diz o autor, esta construção é uma combinação de dois tipos básicos de uso do acusativo, o acusativo do objeto ("Inner Object") com o acusativo da pessoa afetada. Por exemplo: *id me accusas* – combinação de *id accusas*

[44] Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

com *me accusas*. O (emprego do) acusativo de coisa está, em grande medida, restrito aos pronomes neutros (BENNETT, p. 247):

Exemplos:

Eadem *haec edocebo* ***Stratippoclem*** (Epid. 663) – "Ensinarei bem estas mesmas coisas a Estratípocles";

Anulum quem *parasitus* ***te*** *elusit* (Curc. 629) – "O anel com o qual o parasita te divertiu";

Hoc quod te *interrogo responde!* (Merc. 182) – "Responde isto que te interrogo!"

Quid *ego nunc* ***te*** *laudem?* (Ad. 256) – "(Que) eu te louve agora o quê?"

Habeo ***illum quod*** *moneam* (And. 918) – "Tenho aquele que advirto."

3ª – Com verbos seguidos de preposição ("Two Accusatives – with Verbs compounded with Prepositions").

Exemplos:

Quom contionem mediam *me immersi* (Men. 448) – "eu me mergulhei no meio desta assembleia."

Carpathium mare *transvectus* (Lucil. 466) – "Transportado além do mar de Cárpatos."

2.2. O duplo dativo

Quanto ao Duplo Dativo, seguem algumas referências teóricas relacionadas ao caso, extraídas dos *Compêndios de Gramática Latina*, bem como de artigos acadêmicos, pesquisados para este trabalho acadêmico:

No artigo intitulado, *El "Doble Dativo" en Latín*, Baños mostra que as construções de duplo dativo ocorrem:

1 – com o verbo s*um*, como em:

Iste ceteris ***Siculis odio*** *est* (Cic., *Ver*. 4,15) – "Essa(causa) serve de ódio a outros Sículos."

2 – com os verbos não copulativos, como em:

Funditores Baleares ***subsidio oppidanis*** *mittit* – "Envia fundibulários Baleares para auxílio aos habitantes."

Em ambos os exemplos, há um dativo de pessoa acompanhado de um dativo de finalidade. O dativo de pessoa quando acompanha o verbo *sum* tem caráter "possessivo" e quando acompanha os outros verbos tem a função de "complemento indireto". O dativo de finalidade, por sua vez, está circunscrito a substantivos abstratos verbais – *receptui*, *quaestui*, *usui* – e, por extensão, a substantivos abstratos de significação análoga, embora nem sempre sejam estritamente verbais – *auxilio*, *subsidio*, *praesidio*, *remedio*, *saluti*, *exitio*, *inuidiae*, *honori*, *beneuolentiae*, *terrori*.

Baños também afirma que o dativo de finalidade complementa um determinado tipo de verbo: *esse*; *mittĕre*, *deligĕre*; *ducĕre*, *habēre*; *dare*, *relinquĕre* e *dicĕre*.

Nas frases copulativas, o dativo de finalidade tem a função sintática de "atributo" ou "complemento do sujeito", como no exemplo, que veremos, a seguir:

Quod...ipsis principibus prosperum *vel* ***exitio*** *fuit* (Tac., Hist. 2,1,3) – "que ... foi próspero para os próprios chefes (príncipes) ou para a destruição." – em que *prosperum* é um adjetivo-atributo.

O autor supracitado sinaliza que os dativos de finalidade são equiparáveis sintaticamente a um adjetivo. A prova é que podem ser determinados por advérbios de quantidade, como no exemplo:

Quod tibi ***magno per cordi*** *est* (Lucil. 543) – "porque para ti serve muito para o coração."

Na *Gramática Superior da Língua Latina***,** Ernesto Faria (1958) declara:

> [...] pertence ainda ao dativo de destinação a construção do verbo s*um* com dois dativos, sendo um deles um dativo de interesse (d*atiuus commodi* ou *incommodi*), e outro servindo para indicar o efeito ou consequência de uma coisa. (FARIA, 1958, p. 354-60)

E cita alguns exemplos: *Agmen hostium claudebant et* ***nouissimis praesidio*** *erant.* (Cés., B. Gal., 1,25,6) – "encerravam a marcha dos hostis e serviam de proteção para as retaguardas".[45]

Omniaque quae ***uiuis cordi*** *fuisse arbitrantur* (Cés., B. Gal., 6,19,4) – "E todas as coisas que julgam servir ao coração para os vivos".

His difficulta tibus *duae res erant* ***subsidio*** (Cés., B. Gal., 2,20,3) – "A estas dificuldades duas coisas serviam de auxílio".

[45] *Agmen claudebant* = "formavam a retaguarda." (tradução nossa)

Na *Gramática Latina*, de Iohan Nicolai Madvig (1942), lê-se:

> O dativo significa, às vezes, o 'para que uma coisa serve e em que redunda'. Deste modo se emprega o dativo com *sum*, com os verbos que significam 'lançar à conta de', e em algumas locuções mais com *do*, *habeo*, *sumo*, *capio*, *pono*; também pertencem a esta categoria os dativos *praesidio*, *subsidio*, *auxilio*, com verbos que designam movimento e colocação, na guerra. Muitas vezes, o verbo é ao mesmo tempo construído com outro dativo, que designa a pessoa em proveito ou dano de quem o fato se dá. (MADVIG, 1942, p. 135)

Selecionamos dois exemplos citados pelo autor:

*Nemo hoc **ei** tribuebat **superbiae*** (Corn.) – "ninguém lhe lançava isto à conta de orgulho";

*Vejentes **Sabinis auxilio** eunt* – "os Veientes vão em auxílio dos Sabinos"

Na *Gramática Latina*, de Márcio Moitinha (2017), observa-se o seguinte:

> O duplo dativo estará presente quando aparecerem, numa mesma frase, dois dativos: um de atribuição e o outro de fim. No exemplo, abaixo, o dativo de atribuição é o 'discípulo' e o de fim o 'exemplo':
> *Magister **discipulis exemplo** est* – "O mestre serve de exemplo para os discípulos". (MOITINHA, 2017, p. 169)

No *Guia Prático de Tradução Latina*, Tassilo Orpheu Spalding (1973) refere-se ao duplo dativo, nestes termos:

> A construção com o dativo duplo (dativo de pessoa e dativo de fim ou escopo) usa-se especialmente com os verbos que indicam escopo ou fim (desígnio; propósito), o efeito ou o resultado de uma ação. (SPALDING, 1973, p. 40)

Seguem alguns exemplos, com as respectivas traduções:

*Postrema pagina **mihi magna emolestiae** fuit* – "A última página causou-me grande enfado".

*Ampla domus **dedecori domino** saepe est* – "Uma casa espaçosa muitas vezes serve de desonra ao dono".

*Hoc erit **tibi dolori*** – "Isto servirá de dor para ti".

*Sum **eiludibrio*** – "(Eu) lhe sirvo de escárnio".

3. Considerações finais

Atestamos que, deveras, a frequência do duplo acusativo é rara, nas obras de autores latinos do período arcaico; e que, de fato, o duplo acusativo não é uma ocorrência frequente, nas obras estudadas do período clássico.

Verificamos que os exemplos de duplo dativo, observados no decorrer do trabalho, também não são frequentes.

Esperamos que, com o estudo desenvolvido e inédito acerca do assunto com o qual propomos trabalhar, de alguma forma, tenhamos contribuído para a melhor compreensão da estrutura sintática dos duplos acusativo e dativo , na língua latina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRILLANA, C. El estatus sintáctico-semántico del caso Dativo con verbos estativos latinos. *Emerita, Revista de Lingüística y Filologia Clásica*, LXXXIV 1, 2016, p. 145-66

ALLEN, Joseph Henry; GREENOUGH, James Bradstreet. *New Latin Grammar*. Boston: Ginn and Company, 1903.

ALMENDRA, M. A.; NUNES FIGUEIREDO, J. *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto editora, 1999.

AMARANTE, J. *Latinitas*: leitura de textos em língua latina. Salvador: EDUFBA, 2015. (v.1)

_____. *Latinitas: leitura de textos em língua latina*. Salvador: EDUFBA, 2015. (v. 2)

BAÑOS BAÑOS, J.M. (Org.). *Sintaxis del latín clásico*. Madrid: Liceus, 2009.

_____. *Sintaxis y Semántica del Dativo en Latín*. Madrid: Liceus, 1981.

_____. *Paenitet* y los verbos impersonales de sentimiento en latín: sintaxis y pragmática del acusativo personal. p. 51-77

_____. El ‘Doble Dativo’ en Latín. In: ____. Sintaxis del Dativo Latino. I Encuentro de Sintaxis Latina. Miraflores de la Sierra, 10-11 de Junio 1994.

BENNETT, Ch. E. *Syntax of early latin*. Vol. II – The Cases. Boston: Allyn and Bacon, 1914.

BERGE, D., M. GOMES DE CASTRO, L., MULLER, R. *Ars Latina* (nova edição reformulada e atualizada por Amós Coêlho da Silva e Airto Ceolin Montagner). Petrópolis: Vozes, 2012.

BORREGANA, Antonio Afonso. *Gramática Latina*. Lisboa: Lisboa editora, 1999.

BORTOLUSSI, B. *La Grammaire du Latin* (Coll. Bescherelle). Paris: Hatier, 1999.

_____. Le double accusatif dit de la possession inalienable. *Persée*, n. 35, 2006. p. 211-22

CART, A.; GRIMAL, P.; LAMAISON, J.; NOIVILLE, R. *Gramática Latina*. Trad. de Villa Nova Soeiro, M. E. São Paulo: USP, 1986.

COÊLHO DA SILVA, A.; DA SILVA CARNEIRO, F. *Estrutura do Latim*. Rio de Janeiro: edição dos autores, 1980.

DE SAMIE, Thierry. *Le système linguistique du double datif en latin*. Paris: L'Harmattan, 2015.

ERNOUT, Alfred ; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*. Paris: Klincksieck, 2001.

FARIA, E. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

_____. *Dicionário Escolar Latino – Português*. Rio de Janeiro: MEC, 1962. 3. ed.

FIOL, Eduardo Valentí. *Sintaxis Latina*. Barcelona: Bosch, 1957.

GIUSTI, G., IOVINO, R. Analisi comparativa del doppio acusativo latino. *Pallas*, n. 102, p. 89-97.

GRIMAL, P., MICHEL, A., SERBAT, G., Place du Latin dans la Culture. In: Colloque de la Sorbonne. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1976, 2, p. 113-26

GUEDES E ALBUQUERQUE, Sebastião José. *Arte de Traduzir de Latim para Portuguez, reduzida a princípios*. Lisboa: Impressão Régia, 1818.

JACQUINOD, B. Le double accusative dans les Métamorphoses d'Apulée. *Revue de Philologie*, LXVI (1992), fasc. 1, p. 81-92

JURET, Étienne-Abel. *Système de la Syntaxe Latine*. Paris: Les Belles Lettres, 1933. 2e.

LODEIRO, J. *Traduções dos Textos Latinos*. Porto Alegre: Globo, 1960.

MADVIG, I.N. *Gramática Latina*. Trad. de Augusto Epifânio da Silva Dias. Lisboa: Livraria Avelar Machado, 1942.

MENDES DE ALMEIDA, N. *Gramática Latina*. São Paulo: Saraiva, 2000.

MOITINHA, M. *Gramática Latina*. Rio de Janeiro: edição do autor, 2017.

NAPOLI, M. Latin verbs with double accusative and their passivization. *Pallas*, p. 79-87.

OCHOA SIERRA, L. El Dativo latino. *Lenguaje*, n. 36(2) p. 593-615, , 2008.

PETITMANGIN, H. *Grammaire Latine*. 37. éd. Paris: J. de Gigord, 1956.

PINHEIRO DE SOUZA, E. M.; NASCIMENTO TORRES PENA, W. (Orgs). *Língua Latina*: estudos teóricos para a prática. Belém: UEPA, 2020.

RAVIZZA, P. João. *Gramática Latina*. 9. ed. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1940.

RIBEIRO LEITE, L. *Latine Loqui*: *Curso Básico de Latim*. Vitória: EDUFES, 2016. (v. 1)

RÓNAI, P. *Curso Básico de Latim*: Gradus Primus. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1954.

_____. *Curso Básico de Latim*: Gradus Secundus. São Paulo: Cultrix, 1954.

_____. *Não Perca o seu Latim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SERBAT, G. Le Datif dans les Bucoliques de Virgile. *Revista de Filología Clásica*, n. 3. p. 213-29 , 1989.

SPALDING, T.O. *Guia Prático de Tradução Latina*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SUÁREZ MARTÍNEZ, Pedro Manuel. Le Datif d'Agent (Dativvs Avctoris): un fantôme dans la syntaxe latine. In: De Lingva Latina Novae Qvaestiones, *Actes du Xe. Colloque International de Linguistique Latine. Paris-Sèvres*, 1999. Louvain: MOUSSY, Claude (éd.), 2001. p. 597-607

TRÉDEZ-REIBEL. *Principais Dificuldades da Tradução Latina*. Paris: Livraria Croville.

VIRGÍLIO. *Eneida*. Trad. de Carlos Alberto Nunes (bilingue). ed. 34. São Paulo: [s.n.], 2014.

OS (OUTROS) SUJEITOS DO DISCURSO LITERÁRIO: O LUGAR DO SUJEITO LEDOR EM UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO

Elisson Ferreira Morato (UFMG)
elissonmorato@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar as relações intersubjetivas no discurso literário através do audiolivro, o qual demanda a instância do Sujeito Ledor na concretização desse contrato comunicacional. Tomamos como referencial teórico a Semiolinguística de Patrick Charaudeau, através dos conceitos de contrato comunicacional e estratégias de discurso (CHARAUDEAU, 2022 [2004]; 2004; 2008) das ideias de Bakhtin (1986) sobre a entonação como elemento enunciativo. Para melhor suporte desta investigação, também recorremos ao conceito de leitura mediada (NUNES; RAMOS, 2009, GOULARD; MURAD, 2022 [2018]), de ledor (BARBOSA, [2022 [2013], SILVA; REZENDE, 2017, ADAMS; IZIDORO; AMARAL, 2020) e de audiolivro (MENEZES; FRANKLIN, 2022 [2008]). Buscamos ilustrar nossas colocações teóricas com a análise de dois audiolivros: *Cânticos*, de Cecília Meireles, e *A hora e a vez de Augusto Matraga*, de Guimarães Rosa.

Palavras-chave:
Audiolivro. Discurso literário. Sujeito ledor.

ABSTRACT

This work aims to analyze the intersubjective relations in the literary discourse through the audiobook, which demands the instance of Subject Reader in the realization of this communicational contract. We take the Semiolinguistics by Charaudeau as a theoretical framework, through the concepts of communicational contract and the discourse strategies (CHARAUDEAU, 2022 [2004]; 2004; 2008) from the ideas of Bakhtin (1986) about intonation as an enunciative element. To better support this investigation, we also used the concept of mediated reading (NUNES; RAMOS, 2009, GOULARD; MURAD, 2022 [2018]), reader (BARBOSA, 2022 [2013]; SILVA; REZENDE, 2017, ADAMS; IZIDORO; AMARAL, 2020) and audiobook (MENEZES; FRANKLIN, 2022 [2008]). We seek to illustrate our theoretical positions with the analysis of two audiobooks: *Cânticos*, by Cecília Meireles, and *A hora e a vez de Augusto Matraga*, by Guimarães Rosa.

Keywords:
Audiobook. Literary discourse. Subject reader.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre a presença de outros sujeitos no discurso literário, possibilitada pela relação deste

com o suporte ou dispositivo material ao qual se recorre e que pode envolver a presença de um outro sujeito que integra o discurso literário a um dispositivo material. Se em pesquisas anteriores (Cf. MORATO, 2019) buscou-se observar como o discurso literário se vê atravessado por outros discursos, operados por outros sujeitos, como no caso do discurso da editoração, que é partícipe do literário quando este tem como suporte material o livro impresso, pretende-se agora verificar a relação do discurso literário veiculado através do audiolivro, que prevê a ocorrência de outras instâncias subjetivas: a do sujeito ledor e a do sujeito leitor-ouvinte.

O discurso literário, conforme o suporte material em que ele é veiculado, como o audiolivro, dá margem à interação de outros sujeitos, que se colocam entre a instância da produção e da recepção, levando a refletir sobre o papel exercido por outros sujeitos necessários à interação entre autor (produtor) e leitor (receptor) desse discurso, como o ledor. O audiolivro, assim, mostra como a interação entre o autor e o leitor se adapta a diferentes situações de comunicação, abrindo-se para arranjos com outros sujeitos, essenciais para a consolidação desse contrato de comunicação.

Este artigo, assim, tem como objetivo discutir, através da Análise do Discurso e, sobretudo, pela Semiolinguística de Charaudeau, o papel, no discurso literário veiculado pelo audiolivro, do sujeito ledor, que se torna responsável por concretizar o contrato comunicacional entre autor e leitor no discurso literário adaptado para deficientes visuais.

Selecionamos um audiolivro de poesia e outro de prosa, respectivamente, *Cânticos*[46], de Cecília Meireles, e *A hora e a vez de Augusto Matraga*[47], de Guimarães Rosa. Como referencial teórico de base, recorremos à Semiolinguística de Charaudeau (2022 [2004], 2004, 2008), através do conceito de situação e contrato de comunicação e ao conceito de entonação do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1986, 2010, VOLOCHINOV, 2013). Também discutimos sobre leitura mediada (NUNES; RAMOS, 2009, GOULARD; MURAD, 2022 [2018]) e o ledor (BARBOSA, 2022 [2013], SILVA; REZENDE, 2017, ADAMS; IZIDORO; AMARAL, 2020), buscando também compreender o que é o audiolivro (MENEZES; FRANKLIN, 2022 [2008]) e como sua definição dialoga com o campo da Análise do Discurso.

---

[46] https://www.youtube.com/watch?v=aumr5yAahEo&t=36s.

[47] https://www.youtube.com/watch?v=R0-qSc2NhO4.

2. A leitura mediada e o audiolivro

A leitura mediada consiste em uma locução do texto escrito, uma oralização do discurso, de modo que o sujeito "empresta sua voz" (FERRAZ, 2022 [2008], p. 16) ao ler em voz alta para o ouvinte-leitor, o qual se constrói através da fluência do leitor mediador (FERRAZ, 2022 [2008], p. 17). O surgimento de tecnologias de gravação de áudio (BARBOSA, 2022 [2017]) trouxe o desenvolvimento dessa prática, evidenciando a importância desse leitor mediador, que se tornou mais nítida com o discurso veiculado através do audiolivro, que

> [...] é um livro em áudio, no qual 'os ledores', voluntários ou profissionais contratados para esta finalidade, interpretam textos literários, científicos, ou didáticos, que, utilizando sonorizações em suas narrativas, transmitem sentimentalismo em suas apresentações. (MENEZES; FRANKLIN, 2022 [2008], p. 61)

Já Barbosa (2022 [2017]) chama a atenção para a necessidade "de se apreendê-lo como problema de pesquisa tendo em perspectiva as práticas oralizadas de leitura, a materialidade das tecnologias fonográficas e os mais diversos fatores culturais, sociais e econômicos" (BARBOSA, 2022 [2017], p. 244). Por outro lado, Souza; Celva e Helvadjian (2022 [2010]) ressaltam o papel do audiolivro no acesso à leitura e à literatura, enquanto Barbosa (2022 [2017]) esclarece que o audiolivro tem um vínculo estreito com a literatura, já que essa tecnologia, surgida no início do século XX, trazia "leituras gravadas" (BARBOSA, 2022 [2017]) de trechos de obras literárias.

Na perspectiva da Análise do Discurso e, mais especificamente, da Semiolinguística, a leitura mediada chama a atenção pela forma como a subjetividade se coloca nessa prática, já que é necessário o sujeito leitor mediador entre o autor e o leitor. Nessa perspectiva, por exemplo, Maria da Silva (2022 [2009]) considera o leitor mediador como uma subjetividade mediadora, já que exerce habilidades, como entonação, altura de voz e ritmo de leitura, em conformidade com o momento da narrativa ou sua ambiência, devendo ser levados oralmente ao leitor ouvinte informações sobre a capa, epígrafes, ilustrações, quando houver, e notas de rodapé. Sinais de pontuação também devem receber realce vocal desse leitor mediador, dada a necessidade de expressar, oralmente, os elementos gráficos que ajudam a construir o sentido do texto. Para tanto, remetemos à teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, abordada na sessão seguinte.

3. *A leitura mediada e o sujeito ledor: uma leitura pela semiolinguística*

Toda situação de comunicação traz restrições às quais os indivíduos devem se adequar para se constituírem enquanto sujeitos da linguagem. A situação de comunicação define a identidade dos sujeitos, a intencionalidade, o conteúdo da troca linguageira e o dispositivo material desse discurso (livro impresso, internet, rádio, audiolivro etc.) em um contrato comunicacional (CHARAUDEAU, 2022 [2004]), através do qual se tem o discurso, decorrente de um acordo tácito entre sujeitos, munidos de um propósito, que se interrelacionam através de um dispositivo de comunicação. O que pode ser representado pelo esquema da Figura 1, a seguir:

Figura 1: Quadro comunicacional da Semiolinguística, de Charaudeau (2008).

Fonte: Charaudeau (2008, p. 21).

O esquema comunicacional acima mostra como o Sujeito Comunicante, que é um papel social imerso no universo do fazer, se desdobra em Sujeito Enunciador, no universo do dizer. O circuito externo representa o universo social dos fazeres ou papéis sociais que a situação de comunicação outorga ao Sujeito Comunicante. Se o Sujeito Comunicante é dado por um papel social, o enunciador tem uma existência apenas virtual, assim como o Sujeito Destinatário, que é o desdobramento do Sujeito Interpretante. Desse modo, se os sujeitos Comunicante e Interpretante representam papéis situacionais, os sujeitos Enunciador e Destinatário são seres de discurso, que existem apenas na e pela linguagem (CHARAUDEAU, 2008).

A partir dessa situação na qual os sujeitos se desdobram no contrato comunicacional, pode-se pensar na presença de outros sujeitos que participem desse acordo discursivo devido às particularidades da situação de comunicação. No caso, a leitura mediada pode ser entendida como uma situação de comunicação que envolve outro sujeito que estabelece a

ponte entre o Sujeito Enunciador e o Sujeito Destinatário, o Sujeito Ledor.

Segundo Maria da Silva (2022 [2009]), ledor é a "expressão habitual utilizada para denominar as pessoas que leem em voz alta para o outro que não enxerga" (MARIA DA SILVA, 2022 [2009], p. 62). Já Silva e Rezende (2017) definem o ledor como a pessoa que lê em voz alta para deficientes visuais. Nessa perspectiva, Adams; Izidoro e Amaral (2020) colocam o ledor como recurso essencial às pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, uma diferença entre ledor e leitor é que o primeiro, geralmente, é associado àquele que lê para o outro, como nas situações que envolvem a leitura mediada. Já o segundo é propriamente a instância de recepção do discurso. Nesse caso, usamos a expressão Sujeito Ledor para designar aquele sujeito inscrito no contrato comunicacional com o propósito de ler ou de fazer uma leitura direcionada para o receptor final do discurso literário. Desse modo, o ledor é um outro sujeito inscrito no contrato comunicacional do discurso literário que envolva a leitura mediada.

A leitura mediada possibilita que o leitor-ouvinte, que não tem acesso direto à fala do Sujeito Comunicante do discurso literário, recorra ao Sujeito Ledor nesse processo de comunicação mediada, de modo que

> [...] o ledor passa a ser um mediador essencial entre o autor e o leitor, ou seja, a apreensão do texto escrito numa relação direta entre leitor e texto é bem diferente da leitura intermediada, pois as falas, as vozes dão um outro "tom" que predispõe à recepção da leitura os que ouvem. (MARIA DA SILVA, 2022, p. 68)

Barbosa (2022 [2013], p. 4), no entanto, coloca que o ledor não é apenas um intermediário, uma vez que a forma como esse ledor interage com quem o ouve influencia fortemente na recepção. De modo que "as condições ambientais em que se dá essa interpretação influem, portanto, na sua 'recepção' e na produção de significado" (BARBOSA, 2022 [2013], p. 4). O que chama a atenção para a subjetividade nessa instância, que tem o papel de auxiliar a relação entre a produção e a recepção do discurso. Papel dado pela modalidade presente na situação de comunicação de leitura mediada, que participa do contrato comunicacional do discurso literário.

Na perspectiva da Semiolinguística, o Sujeito Ledor é aquele que, recorrendo ao material textual do discurso literário, estabelece a comunicação entre o produtor e o receptor do discurso. O Sujeito Ledor tem uma

dupla função, interagindo, simultaneamente, com o autor e com o leitor-ouvinte, sendo um papel social exercido em uma situação de comunicação específica.

Dessa maneira, o Sujeito Ledor é um sujeito autônomo, um segundo Sujeito Comunicante que, conforme o esquema comunicacional de Charaudeau (2008), se desdobra em um Sujeito Enunciador, ou antes, em um Sujeito Ledor-Enunciador, que participa ativamente do contrato comunicacional do discurso literário. O ledor é, então, um sujeito pleno, que também representa um fazer social e constitui uma instância enunciativa, exercendo um dizer no discurso literário. O ledor, portanto, apresenta uma subjetividade plenamente constituída, a qual se percebe, especialmente, através da locução e, mais especificamente, pela entonação do discurso.

Para Bakhtin (1986; 2010), a entonação é constitutiva de qualquer enunciado e impregna o sentido das palavras, fornecendo indícios da presença do sujeito no discurso. A entonação é a própria realização do enunciado e, dessa maneira, uma das formas de atuação do sujeito, o que fica mais evidente através da situação de leitura mediada, já que "o colorido expressivo só se obtém no enunciado" (BAKHTIN, 2010, p. 292). O que se encaixa no postulado de que o Sujeito Ledor marca sua subjetividade através da estilização oralizada de sua leitura.

A entoação, nesse caso, é mais que a materialização sonora da palavra, mas sua materialização como signo, sobre o qual recai, nessa situação, a estilização dada pelo locutor. Assim, "a individualização estilística da enunciação (...) constitui justamente este reflexo da inter-relação social, em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação" (BAKHTIN, 1986, p. 113). Se, para Bakhtin (1986; 2010), a entoação é a realização plena do enunciado, então ela é também um traço marcante do sujeito no discurso, o que se nota especialmente nos discursos veiculados oralmente, como o audiolivro, nos quais essa entoação é indispensável para a apreensão desse discurso.

A entoação está relacionada ao som e pode ser dada, por exemplo, pela pronúncia das palavras, pelo tom da voz, enquanto a palavra apenas lhe serve de suporte (Cf. BAKHTIN, 1986), sendo cada entoação determinada pela situação social em que se desenvolve a interlocução. Na leitura mediada, a entoação pode servir para legitimar o discurso. Nesse caso, cabe observar que a entonação se torna uma evidência de subjetividade na medida em que ela seja uma estratégia de legitimação (Cf. CHARAUDEAU, 2004), através da qual o indivíduo ocupa uma "posição de

autoridade que permite ao sujeito tomar a palavra" (CHARAUDEAU, 2004, p. 295). No caso do Sujeito Ledor, a ação de tomar a palavra, enquanto estratégia de legitimação, significa dar-lhe uma entoação.

A partir do conceito de entoação, entende-se que o principal traço do Sujeito Ledor no discurso literário na leitura mediada é dado pela locução, que, na perspectiva deste trabalho, pode ser neutra ou dramatizada. Na locução neutra, o Sujeito Ledor recorre a uma locução mais linear, sem maiores alterações de entoação, com uma modulação de voz constante. Já na locução dramatizada, o Sujeito Ledor recorre a uma modulação de voz mais alterada, ressaltando os efeitos de sentido no texto e, ao mesmo tempo, deixando transparecer sua atuação enquanto sujeito do discurso. Desse modo, pode-se dizer que a enunciação do sujeito ledor é a própria locução do discurso que ele leva ao sujeito leitor-ouvinte.

4. Apresentação e análise do corpus

Através da análise seguinte, procuramos mostrar como o Sujeito Ledor se coloca no discurso literário veiculado pelo audiolivro na situação comunicacional de leitura mediada, a qual pode se fazer partícipe do discurso literário. Para esta discussão, tomamos o exemplo de dois audiolivros disponibilizados no Youtube, assim preteridos por serem mais acessíveis ao leitor deste artigo do que aqueles veiculados em CD. Desse modo, o leitor deste artigo pode verificar a correlação entre os elementos teóricos da análise com aquelas categorias apontadas no *corpus*.

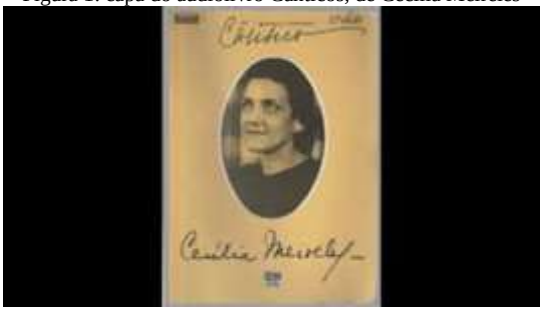
Pode-se considerar problemático considerar um audiolivro como tal, dado que esse material, usado no corpus, se encontra disponibilizado em vídeo. No caso, seria mais correto falar de videolivro do que audiolivro? A esse respeito, primeiramente, cabe salientar que o material citado não é apresentado através de imagens de vídeo, mas em áudio. Por outro lado, verifica-se que a plataforma *Youtube* tem servido como espaço também para a veiculação de vídeos com conteúdo predominantemente de áudio. Para tanto, deve-se entender que o passo inicial para esta análise é a identificação da situação de comunicação, que é dada pela intencionalidade dos parceiros da comunicação (Cf. CHARAUDEAU, 2022 [2004]; 2008).

Assim, o vídeo contendo a locução de uma obra literária é uma proposta de audiolivro disponibilizado em uma plataforma de vídeos amplamente utilizada graças à sua acessibilidade a um público mais amplo. A diferença entre o audiolivro disponibilizado em CD e aquele disponibi-

lizado no Youtube está apenas no suporte material escolhido, o que não descaracteriza o audiolivro como tal. Remetendo à Semiolinguística de Charaudeau (2022 [2004]), não é o dispositivo material que determina o contrato de comunicação e/ou o gênero do discurso, mas a intencionalidade partilhada pelos parceiros da comunicação.

A obra convertida em audiolivro *Cânticos*, de Cecília Meireles, tem 14:17 min. de duração e apresenta capa[48] com o rosto da poetisa ao centro em moldura elíptica (FIGURA 1). O vídeo se encontra disponível no *Canal Livrão*. O Sujeito Ledor anuncia-se em outro vídeo do mesmo canal como Ricardo José. A descrição do vídeo não traz maiores detalhes sobre a obra e/ou a equipe de produção envolvida no trabalho de gravar o texto. *Cânticos* é uma obra pouco conhecida de Cecília Meireles e traz poemas do início de sua carreira.

Figura 1: capa do audiolivro Cânticos, de Cecília Meireles



Fonte: Reprodução do *YouTube*.

Primeiramente, observamos a ocorrência do contrato comunicacional do discurso literário, em que o Sujeito Comunicante Cecília Meireles, conforme o esquema de Charaudeau (2008), desdobrado no eu-lírico de cada poema, interage com o Sujeito Destinatário, desdobrado do Sujeito Interpretante. Nesses dois arranjos teóricos, observamos a presença da relação entre o sujeito produtor e o receptor desse discurso, cabendo apontar o lugar do Sujeito Ledor nesse processo.

No discurso literário veiculado pelo audiolivro, tem-se o Sujeito Ledor marcado pela voz que veicula o discurso literário de Cecília Meireles. Essa subjetividade é dada pela vocalização e entonação que o Sujeito Ledor Ricardo José dá ao discurso da poetisa, com a finalidade de

[48] Chama-se capa do vídeo o *frame* de apresentação com o qual o vídeo aparece na página do *Youtube*.

levá-lo ao sujeito leitor-ouvinte. Nisso, o Sujeito Ledor tem como conteúdo de seu dizer o discurso literário de Cecília Meireles. Desse modo, o Sujeito Ledor e o Sujeito Enunciador partilham o mesmo dispositivo material: o audiolivro. Esse dispositivo material, por sua vez, instaura um sujeito leitor-ouvinte, cuja recepção do discurso se faz através da apreensão em áudio.

Considerando que esse Sujeito Ledor é portador de sua própria subjetividade, entende-se que ele não constitui apenas como desdobramento do Sujeito Comunicante, não sendo apenas uma estratégia utilizada por ele no discurso literário. Por essa razão, o Sujeito Ledor é, no discurso literário, um outro sujeito, possibilitado e demandado pela situação de leitura mediada concretizada através do suporte material do audiolivro. Dessa maneira, enquanto Sujeito Ledor, Ricardo José, citado anteriormente, também apresenta uma intencionalidade, que é essencial para a construção do contrato comunicacional (Cf. CHARAUDEAU, 2022 [2004]). O que leva a entender que este contrato do discurso literário é perpassado, graças a essa situação de comunicação, pelo contrato comunicacional da leitura mediada, o qual pode se fazer coadjuvante do discurso literário, conforme ilustrado nesta análise.

Por sua vez, falar de sujeito é também mencionar sua intencionalidade e sua estratégia e, desse modo, apontamos uma característica da atuação do sujeito ledor nesse discurso: seu apagamento enquanto instância subjetiva. Ao oferecer sua locução à obra de Cecília Meireles sem recorrer a uma entonação diferenciada, o sujeito ledor constrói o efeito de apagamento dos traços de sua subjetividade, como que colocando-se apenas como uma voz estritamente necessária à troca comunicacional. Podemos entender esse procedimento como uma estratégia de legitimidade, com a qual esse sujeito ledor marca sua posição de autoridade, trazendo as qualidades como ledor que o permitem enunciar como sujeito efetivo nesse contrato comunicacional.

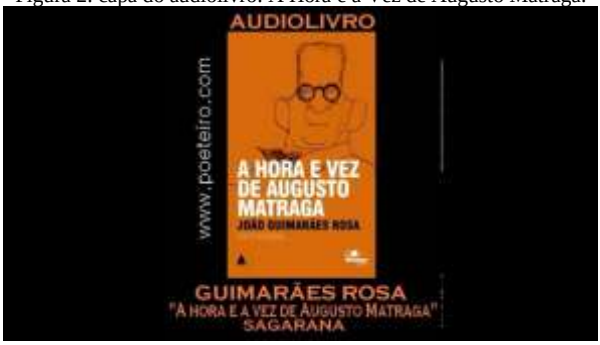
O sujeito ledor, reduzindo os traços de sua subjetividade ao mínimo necessário para sua enunciação, cria um efeito de apagamento nessa locução, um efeito de ausentificação da instância subjetiva, de modo a favorecer também o efeito de proximidade entre o leitor da obra pela atuação discreta do ledor. Retomando Bakhtin (1986), sobre a subjetividade presente na entoação, essa ausência de um colorido maior no discurso do sujeito ledor também pode ser entendida como uma estilização da enunciação, já que se trata da ação do sujeito ledor em optar por uma entoação

neutra para levar ao leitor-ouvinte uma, diríamos, locução mais atrelada ao discurso escrito.

Desse modo, observamos duas estratégias mobilizadas pelo Sujeito Ledor: a de criar o efeito de ausentificação do discurso e, simultaneamente, o de desestilização de sua locução, levando-o a enunciar com traços, diríamos, menos audíveis de sua presença nesse discurso, adequando-se ao objetivo de levar, ao leitor-ouvinte, o discurso literário de Cecília Meireles da maneira mais neutra e imparcial possível para que esse leitor o ressignifique a seu modo. Pode-se pensar essas estratégias como uma busca de fidelização a um discurso que, uma vez entoado, o é feito pelo Sujeito Ledor por meio da utilização de um mínimo de colorido expressivo (Cf. BAKHTIN, 2010).

Vejamos agora a análise do audiolivro do conto "A Hora e a Vez de Augusto Matraga", de Guimarães Rosa (Figura 2).

Figura 2: capa do audiolivro: A Hora e a Vez de Augusto Matraga.



Fonte: Reprodução do *YouTube*.

"A Hora e a Vez de Augusto Matraga" é um conto publicado originalmente no livro "Sagarana", podendo ser encontradas edições independentes deste conto, também disponível em audiolivro no canal Ibamendes, no *Youtube*. Essa obra, uma das mais famosas da literatura Roseana, tem duração de 1h37m e 31s em audiolivro.

A capa do vídeo apresenta uma foto do livro impresso, editado pela José Olímpio Editora e informações adicionais, como o suporte dado à obra (audiolivro), o autor, o título do conto e da coletânea de contos em que foi incluído (Guimarães Rosa/ "A Hora e a Vez de Augusto Matraga" / "Sagarana") e o endereço do blog de literatura www.poeteiro.com. A descrição do vídeo na página do *Youtube* não detalha a produção do

audiolivro, o que leva a entender que se trata de uma produção sem grande aparato técnico, ressaltando a importância do sujeito ledor nesse contrato comunicacional.

Os primeiros 14 segundos do audiolivro trazem a seguinte informação: "Esta é uma gravação do projeto Voz da Academia para uso exclusivo do deficiente visual, não podendo ser comercializada. De acordo com a lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998" (ROSA, 2011). A descrição técnica, a seguir, mostra o quadro complexo desse contrato comunicacional, que tem o sujeito ledor e o sujeito leitor-ouvinte como principais protagonistas: "Este livro foi gravado no estúdio Criar Brasil pelo ator Sérgio Fonta. Edição e mixagem de Douglas Vieira. Projeto elaborado e dirigido por Ana Paula. Supervisão geral do acadêmico Ivan Junqueira. Patrocínio da Academia Brasileira de Letras" (ROSA, 2011). Observa-se que o sujeito ledor atua graças a outros sujeitos, razão pela qual pode-se dizer que a edição do audiolivro também pode ser pensada como um outro discurso com seus próprios sujeitos.

No caso, não se pode confundir o sujeito ledor, com o sujeito editor do audiolivro. O sujeito ledor é aquele que dá sua voz ao conto e se faz sujeito pela entonação que dá ao discurso vocalizado, enquanto o sujeito editor é uma instância compósita, formada por técnicos, que organiza o suporte material audiolivro. Por sua vez, a subjetividade desse sujeito ledor é realçada nos comentários sobre o vídeo[49], mostrando que a entonação se coloca como um elemento confirmador dessa subjetividade. Dessa maneira, observa-se que a atuação do sujeito ledor nesse discurso se dá através de sua locução, sendo que sua vocalização, especialmente a entonação dada a esse discurso, constitui o traço marcante dessa subjetividade.

Nos 35 segundos do audiolivro, temos a seguinte informação: "CD 1: Capa: Do livro "Sagarana", à novela "A hora e a vez de Augusto Matraga", de João Guimarães Rosa. Editora José Olímpio" (ROSA, 2011). Nota-se, nessa descrição em áudio, o esforço do sujeito editor do audiolivro em levar ao leitor-ouvinte os detalhes do suporte material, ampliando a interação com a obra. Essa descrição sugere que, originalmente, o audiolivro foi disponibilizado em CD sendo, posteriormente, editado na versão disponibilizada no *Youtube*. O que mostra como as diversas mídias mobilizam diversos sujeitos na veiculação do discurso lite-

[49] A análise dos comentários sobre o audiolivro não faz parte dos objetivos deste artigo. Sua menção serve apenas para ilustrar a independência do sujeito ledor em relação à instância da edição do audiolivro.

rário, o qual interage com o contrato comunicacional dado pela situação de leitura mediada pelo sujeito ledor.

Nesse audiolivro, o Sujeito Ledor ressalta sua presença pela entonação, graças a um efeito de dramatização da narrativa de Guimarães Rosa. Ao contrário da obra analisada anteriormente, nesse audiolivro, a presença do ledor é marcada pelo estilo de sua entonação, o que mostra um outro uso da estratégia de legitimação, a qual leva o Sujeito Ledor a recorrer à entonação dramatizada, usando o máximo de expressividade em sua locução.

Os efeitos de sentido presentes na obra de Guimarães Rosa são, assim, ressaltados pela entonação. Por sua vez, a locução dramatizada, como estratégia de legitimação, se mostra coerente com o estilo do discurso de Guimarães Rosa, que, a nosso ver, requer do Sujeito Ledor uma maior aptidão ou maior desenvoltura para a locução desse discurso.

É importante ressaltar que o Sujeito Ledor, nesse audiolivro, é apontado como ator, o que poderia ser considerada uma credencial que garante a esse ledor a legitimidade necessária para tomar a palavra, ou antes, para locucionar a palavra nesse contrato comunicacional. Legitimidade que é confirmada pela entoação dramatizada a qual recorre esse ledor.

5. Considerações finais

Na perspectiva da Análise do Discurso, o contrato do discurso literário não envolve unicamente as instâncias do produtor e do receptor discursivos, na medida em que o segundo pode recorrer a outro sujeito para se consolidar na posição de receptor enquanto leitor-ouvinte. Desse modo, a interação entre os sujeitos do discurso literário, quando se leva em conta a situação de inclusão do deficiente visual, sugere uma outra configuração. Nisso, outras questões surgem nesse processo, como a de incluir outras subjetividades no discurso literário, por exemplo, a do sujeito leitor ouvinte.

Uma característica a ser ressaltada nesse tipo de interação é seu caráter inclusivo: a leitura mediada, através do audiolivro, é uma forma de inclusão operada pelo contrato comunicacional, que também se mostra inclusivo a outros tipos de sujeitos e outros tipos de interação. Entre produtor e receptor, outros sujeitos, com um papel preponderante, se colocam para estabelecer efetivamente o contrato discursivo literário. A re-

lação entre os sujeitos, portanto, não se dá de forma simples e linear, graças à adaptação que se faz nesse contrato comunicacional a partir das condicionantes de uma situação de comunicação específica. Situações que envolvem inclusão e leitura mediada mostram a importância de se atentar não apenas para o gênero do discurso, mas para a forma como ele é apropriado pelo sujeito receptor. Essa participação de outros sujeitos, por sua vez, é possibilitada especialmente pelo suporte material, dado por outras mídias de comunicação.

A concepção de áudio livro nos oferece a oportunidade para pensar o discurso não apenas do ponto de vista de sua produção, mas do ponto de vista de sua edição/editoração. Se a edição tem o objetivo de trabalhar o suporte material do discurso literário, a conversão desta em audiolivro inclui outros sujeitos no contrato comunicacional do discurso literário, sujeitos que não têm acesso ao esse discurso pelo suporte material impresso, mas pelo audiolivro. Desse modo, não se trata apenas de incluir outras categorias teóricas do sujeito, mas de incluir aqueles indivíduos que, na interação possibilitada pelo Sujeito Ledor, se fazem efetivamente sujeitos do discurso literário, ou sujeitos leitores-ouvintes do discurso literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, F. W.; IZIDORO, R. V.; AMARAL, C. T. A máquina humana e seus recursos: o ledor como artefato à pessoa com deficiência visual. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1-24. Belém: UEPA, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3662. Acesso em 20 jan. 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Rafael de Oliveira. Ouvidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento. *Revista Brasileira de História da Mídia*, v. 6, n. 1, p. 231-46. 2017. Disponível em: https://revistas.ufpi.br › rbhm › article › download. Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. Um olhar sobre o audiolivro e as materialidades de seus suportes – da performance do corpo aos primeiros livros falados. Encontro Nacional de História da Mídia, 9, 2013, Ouro Preto. *Anais*... Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 1-15. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-sonora/um-olhar-sobre-o-audiolivro-e-as-materialidades-de-seus-suportes-2013-da-performance-do-corpo-aos-primeiros-livros-falados. Acesso em: 19 jan. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. Le contrat de communication dans une perspective langagière: contraintes psychosociales et contraintes discursives. In: BROMBERG M.; TROGNON, A. (Dir.) *Psychologie sociale et communication*. Paris: Dunod, 2004. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,89.html. Acesso em 08 jan. de 2022.

_____. Legitimação. In: ____; MAINGUENEAU, D. (Org.). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 295.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, G.M.P.; MACHADO, I.L.; EMEDIATO, W. (Orgs). *Análises do Discurso Hoje*, Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008. p. 11-30

FERRAZ, Marta M. P. *Leitura mediada na biblioteca escolar*: uma experiência em escola pública. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2008. 150p.

GOULARD, Lorena Lopes; MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. Leitura mediada: análise de uma experiência de interação entre uma professora em formação inicial em letras e um estudante com TEA. *Revista do SELL*, v. 7, n. 2, p. 1-19. Uberaba: UFTM, 2018. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/347. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARIA DA SILVA, Luciene. Entre a voz e o texto: subjetividades nas leituras para cegos. *Leitura*: teoria e prática, v. 27, n. 52, p. 62-8. 2009. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/621/391. Acesso em: 18 mai. 2022.

MEIRELES, Cecília. *Cânticos*. Ledor: Ricardo José. São Paulo: Moderna, 1982. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aumr5yAahEo. Disponível em: 05 jan. 2022.

MENEZES, Nelijane C.; FRANKLIN, Sérgio. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. *Ponto de Acesso*, v. 2, n. 3, p. 58-72. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://periodicos.ufba.br/index.

php/revistaici/article/viewFile/3213/2337&hl=pt-BR&sa=X&ei=11voYeK2MMyO6rQPobewsA4&scisig=AAGBfm2exvta4ltwCk-v_BuIYcaxeyf6nw&oi=scholarr. Acesso em: 19 jan. 2022.

MORATO, Elisson F. As margens da significação: a editoração e a construção de sentidos no discurso. In: CORREIA, C.; CONFORTE, A. (Orgs). *Semiótica, Pesquisa e Ensino*, v. 2. Rio de Janeiro: UERJ/Dia logarts, 2019. p. 626-49

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura mediada na narrativa verbo-visual infantil. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais*... p. 1-11 Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/leitura_mediada_na_narrativa_verbo-visual_infantil.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROSA, João Guimarães. *A hora e a vez de Augusto Matraga*. Ledor: Paulo Fonta. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011. Audiolivro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R0-qSc2NhO4&t=78s. Acesso em: 03 jan. 2022.

SOUZA, Maria Salete Daros de; CELVA, Rubia Aparecida; HELVADJIAN, Vanessa. Audiolivro: um suporte para a educação literária. *Leitura*: teoria e prática, v. 28, n. 55, p. 28-36. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v28n55/v28n55a05.pdf. Acesso em: 18 mai. 2022.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: ____. *A construção da enunciação e outros enunciados*. São Carlos: Pedro &João editores, 2013. p. 7-56

PANDEMIA DE COVID-19 E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NAS MÍDIAS SOCIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Alice Monteiro Tannus (UENF)
alicetannusuenf@gmail.com
Rosalee Crespo Istoe (UENF)
rosalee@uenf.br
Lidiane Silva Torres (UENF)
lidianesilvatorres1@gmail.com
Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes (UENF)
eliza.c.c.nunes@gmail.com

RESUMO

O trabalho que ora é apresentado propõe uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como principal instrumento a revisão bibliográfica. Enfocamos os trabalhos produzidos ao longo da deflagração da pandemia de Covid-19, visando compreender quais as principais evidências das publicações recentes sobre o discurso midiático relativo à crise que se instalou sobre nosso país e em todo o mundo a partir do final de 2019. É por meio do discurso que significamos e ressignificamos nossa realidade. Maingueneau (2021) expressa que a presente crise implica em um movimento no qual há uma saturação discursiva que é caracterizado pela intensificação dos discursos produzidos por diferentes instrumentos midiáticos. Assim, o excesso de enunciados produz efeitos diversos daqueles aos quais se destinam. Neste sentido, orientamo-nos pela seguinte questão de pesquisa: quais as principais evidências das pesquisas que enfocam o discurso midiático ao longo do combate à pandemia de Covid-19? Utilizamo-nos da Análise Crítica do Discurso para compreender os efeitos das diferentes estratégias enunciativas expostas nas publicações. Nossos resultados apontam que os períodos de crise, como esse pelo qual ainda estamos passando, repercutem em uma série de narrativas que nos auxiliam a mensurar como uma crise sanitária é narrada e, inclusive, relativizada pela mídia. Em muitos casos, os discursos identificados nos trabalhos revisados surgem das falhas nos controles oficiais, ora suscitando relações de segurança, insegurança, medo ou estimulando a busca por curas alternativas. Os enunciados midiáticos não são neutros e se encontram instalados em estruturas de poder e dominação que se expandem para ideologias mais amplas.

Palavras-chave:
Discurso midiático. Saturação Discursiva. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The work presented here proposes a qualitative research, with a literature review as its main instrument. We focus on the works produced during the outbreak of the Covid-19 pandemic, aiming to understand the main evidence of recent publications on the media discourse related to the crisis that has settled over our country and around the world since the end of 2019. It is through discourse that we mean and resignify our reality. Maingueneau (2021) expresses that the present crisis implies a movement in which there is a discursive saturation that is characterized by the intensification of

discourses produced by different media instruments. Thus, the excess of statements produces different effects on those to whom they are intended. In this sense, we are guided by the following research question: what is the main evidence of research that focuses on the media discourse during the fight against the Covid-19 pandemic? We used Critical Discourse Analysis to understand the effects of the different enunciative strategies exposed in the publications. Our results indicate that periods of crisis, such as the one we are still going through, have repercussions in a series of narratives that help us to measure how a health crisis is narrated and even relativized by the media. In many cases, the discourses identified in the works reviewed arise from the failures in official controls, sometimes raising relations of security, insecurity, fear, or stimulating the search for alternative cures. Media enunciations are not neutral and are installed in structures of power and domination that expand into broader ideologies.

Keywords:
Media discourse. Discursive Saturation. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

Debatemos neste texto a forma como a pandemia de Covid-19 afeta todo o mundo, a partir da identificação do vírus na China ao final de 2019. Como estamos num contexto de globalização entre os países, rapidamente a situação pandêmica se instala. Por isso, temos como questão de pesquisa: Quais as principais evidências das pesquisas que enfocam o discurso midiático ao longo do combate à pandemia de Covid-19? Entendemos que a mídia teve um papel muito importante nesse contexto pandêmico e, por isso, buscamos analisar os efeitos dos discursos veiculados, a partir da identificação nos trabalhos produzidos entre 2020 e 2022.

Para Maingueneau (2021), há uma saturação discursiva na pandemia de Covid-19, uma vez que sobram informações e desinformações sobre a própria doença, meios de transmissão e de se evitar o contágio. Para Bakhtin (1997), significamos o mundo a partir dos discursos e o excesso deles provoca diferentes efeitos em seus destinatários.

Realizamos uma investigação de natureza qualitativa e se volta à revisão bibliográfica de trabalhos produzidos entre 2020 e 2022. As plataformas nas quais os trabalhos foram buscados são a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacional (BDTD), o portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como descritores para a busca usamos ‘discurso midiático e pandemia’, ‘Covid-19 e mídia’, ‘mídia e pandemia’ e nos centramos em periódicos revisados por pares e que têm esses descritores em seus títulos. A análise crítica do discurso foi utiliza-

da para a compreensão dos diferentes efeitos de sentido comunicados pelas pesquisas levantadas.

De acordo com Fairclough e Melo (2012, p. 309):

> A ACD [Análise Crítica do Discurso] é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papelda semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo.

Ou seja, o discurso é diretamente influenciado pelas intencionalidades daqueles que o profere, impactando nas práticas sociais dos indivíduos. Ao longo de nossa busca, encontramos um total de 13 produções, sendo dois trabalhos do portal SciELO e 11 do portal CAPES. No portal BDTD não encontramos nenhuma produção. Dentre as temáticas encontradas nos trabalhos analisados indicamos migrações, risco do debate sobre os dados médico-científicos pela mídia, a mídia a serviço da desinformação, veiculação de informações e a crise na saúde mental, *fake news* e negacionismo científico. Destacamos que uma das principais preocupações na maioria dos trabalhos é o negacionismo científico e as fakenews, principalmente considerando que muitas das notícias falsas são veiculadas pelo próprio Governo Federal e apoiadores do presidente.

Ressaltamos o quanto diferentes discursos estão presentes em nosso cotidiano, se intensificando em períodos de crise como a pandemia de Covid-19. A maioria dos trabalhos mostra a insegurança social causada pelos discursos veiculados, reafirmando a não neutralidade da mídia e a capacidade de legitimação de uma ideologia em detrimento de outra, em diferentes contextos sociais. Por fim, indicamos a necessidade de mais estudos que tratam desse tema, tendo em vista o acompanhamento das publicações sobre os efeitos discursivos da mídia no período pós-pandemia.

2. A pandemia de Covid-19 e a saturação discursiva

A deflagração da pandemia de Covid-19 torna visível não apenas uma grave crise sanitária mundial, mas também a saturação discursiva, proveniente de uma série de narrativas que se contradizem, confundindo

a população e tornando os mecanismos de prevenção e controle da doença mais difíceis, dada a resistência de determinados grupos sociais. De acordo com Maingueneau (2021), o período pandêmico desafia a contemporaneidade, ao que diz respeito à análise dos diferentes discursos que reverberam socialmente, momento no qual a mídia tem uma importância central, já que está inscrita nas diferentes práticas sociais nas quais se engajam os seres humanos. Conforme esse autor, a saturação discursiva ocorre quando um dado assunto passa a pautar os noticiários constantemente, deixando de corresponder a problematizações informativas e passando a pautar toda uma programação com as mais diversas abordagens.

Assim, quando cada aspecto da crise pandêmica é abordada pela mídia e, ao trocar de canal o expectador apenas vê uma face diferente do mesmo assunto, é possível considerar o quadro de saturação. É quando todo o cotidiano é abordado sob um único ponto de vista ou assunto, que a saturação ocorre, conforme o fragmento a seguir:

> A saturação discursiva constitui a realização extrema do momento discursivo: o acontecimento invade as mídias, mas também o conjunto da existência dos indivíduos, então os menores gestos da vida cotidiana são objeto de comentários minuciosos nas mídias: devemos lavar os legumes? Podemos tocar os botões dos elevadores? Que distância devemos manter uns dos outros? Quanto tempo o vírus sobrevive sobre o papel? sobre o metal? etc. Claro, a saturação da existência é amplamente ligada ao fato de que as mídias estão saturadas pelos enunciados sobre o coronavírus, mas não podemos fazer como se no mundo contemporâneo a existência dos indivíduos pudesse ser pensada independentemente de sua conexão com os vetores de comunicação. (MAINGUENEAU, 2021, p. 143-4)

Além disso, esse autor ressalta uma situação de vulgarização dos enunciados que se relacionam ao momento pandêmico, tendo em vista o excesso de especialistas que se voltam a falar para os leigos, a partir do uso das mídias, como uma forma de mediação entre o discurso científico e o senso comum, passível de ser entendido por um maior número de pessoas. Essa vulgarização ainda é marcada pelas palavras de autoridade, traçando fronteiras entre os que têm o papel de informar e aqueles que devem ser informados, criando uma posição de subordinação desse segundo grupo em relação ao primeiro.

Maingueneau (2021) ainda aborda que muitas são as faces de abordagem dos discursos relacionados à pandemia de Covid-19, desde as terapias alternativas, às *fake news* e as teorias da conspiração. A tradução desses elementos em números, representados por gráficos, curvas ou histogramas, dão a sensação de validade e legitimidade científica, funcio-

nando como “um remédio essencial contra a angústia” (MAINGUENEAU, 2021, p. 148), passando a representar aquilo que não era de fácil acesso, já que a pandemia existe porque pode ser representada numericamente. Contudo, pensando mais especificamente na análise do discurso sobre a pandemia, esse autor ressalta que a palavra não deve ser considerada como neutra, não servindo apenas para informar. “(...) as mídias não se contentam em falar da crise sanitária, seus discursos contribuem também para dar segurança oupreocupar, para curar ou adoecer” (MAINGUENEAU, 2021, p. 156).

Em adição às contribuições de Maingueneau (2021), ressaltamos o trabalho de Alves, Pimenta e Antunes (2021) que se voltou à análise dos discursos de telejornais sobre o distanciamento social ainda no mês de março, demonstrando que as mídias se tornam, ao mesmo tempo, atuantes diretas na capacidade informativa e, para além disso, nos conflitos discursivos criados a partir de sua atuação. Isso ocorre porque o discurso midiático é produzido a partir de muitas vozes que não estão em devida harmonia, mas sim em tensão constante.

Esses autores enfatizam que, em um primeiro momento, os discursos das mídias eram pautados de um teor pedagógico quanto à prevenção e tratamento da doença. Contudo, após o primeiro pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro, as mídias passaram, diretamente para a crítica quanto aos posicionamentos deste, que se colocou contrário ao reconhecimento da pandemia como uma crise, diminuindo as medidas para sua contenção. Assim, as mídias passam a transitar também na esfera política, deslocando-se, do mero alcance no âmbito da saúde.

O que podemos concluir desse breve debate promovido entre Maingueneau (2021) e Alves, Pimenta e Antunes (2021) é que a partir de um dado acontecimento histórico, as mídias se movimentam. Além disso, quando o quadro muda, ou seja, quando se inclui, além de uma crise sanitária, o discurso negacionista do presidente, essa também passa a ser uma situação que afeta diretamente a forma como os discursos jornalísticos são produzidos. Ou seja, estamos inseridos em contextos sociais emaranhados por diferentes significados, dadas as articulações entre os discursos de poder que transitam na contemporaneidade. É com esse entendimento que passamos a comentar brevemente a nossa metodologia de investigação.

3. Metodologia

Essa investigação traz em seu bojo a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada na revisão bibliográfica. Nossa questão de pesquisa busca compreender quais as principais evidências das pesquisas que enfocam o discurso midiático ao longo do combate à pandemia de Covid-19? Estamos defendendo que a saturação discursiva proposta por Maingueneau (2021) reverbera nas práticas sociais dos indivíduos, confundindo-os e fazendo com que estes tomem determinadas atitudes que buscam se alinhar ou desalinhar a determinada corrente ideológica, na esteira da crise provocada pelo momento pandêmico.

A revisão bibliográfica como instrumento de coleta de dados visa compreender o que foi dito ou produzido sobre determinado assunto, tendo em vista os trabalhos publicados sobre este, em fontes fidedignas como livros, periódicos e artigos científicos, conforme aborda o fragmento a seguir:

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54)

A realização de nossa coleta de dados levou em conta a busca em portais de divulgação científica como os portais BDTD, SciELO e CAPES, com base na utilização dos descritores: ‘discurso midiático e pandemia’, ‘Covid-19 e mídia’, ‘mídia e pandemia’. Buscamos encontrar trabalhos que tivessem esses termos em seus títulos, a partir de periódicos revisados por pares. Conforme ilustra o quadro 1, não encontramos nenhum registro no portal BDTD, dois trabalhos no portal SciELO e 11 registros no portal CAPES. Assim, nosso *corpus* analítico é composto por 13 publicações.

No quadro 1 resumimos os títulos, autoria e ano de publicação, a partir da diferenciação entre os portais em que esses trabalhos foram publicados.

Quadro 1: Trabalhos utilizados na revisão bibliográfica.

Portal	Título	Autoria/ano
SciELO	Migrações e mídia durante a pandemia de COVID-19: uma análise de notícias publi-	Brasil (2021)

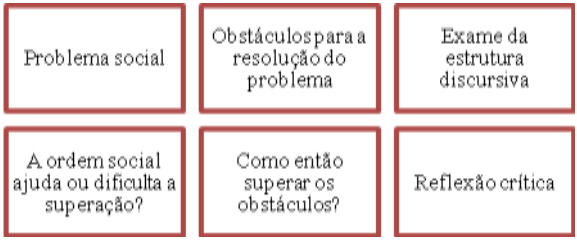
	cadas no jornal Folha de São Paulo	
	O Outro Lado da Moeda: Os Riscos da Discussão de Dados Médico-Científicos pela Mídia Durante a Pandemia de COVID-19	Fernandes *et al.* (2020)
CAPES	A pandemia da desinformação: covid-19 e as mídias sociais - do fascínio tecnológico à (auto)regulação	Wermuth, Morais e Festugatto (2022)
	A (des)patologização de Jair Bolsonaro nas redes em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil	Borges e Franklin (2022)
	Infodemia de covid-19 em idosos com acesso a mídias digitais: fatores associados a alterações psicopatológicas	Kitamura *et al.* (2022)
	Mídias virtuais e a saúde mental durante o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19	Ferreira *et al.* (2021)
	Desafios e estratégias no combate à desinformação na Pandemia: análise da cobertura telejornalística do caso Epcar em Barbacena	Tomé, Morais e Campos (2021)
	Conspiracionismo e negacionismo político-midiático: complementaridades discursivas entre Bolsonaro e Sikêra Júnior sobre a pandemia de Covid-19	Malerba e Fernandes (2021)
	Enquadramentos e desinformação sobre vacina contra COVID-19 no Youtube: embaralhamentos entre ciência e negacionismo	Brotas, Costa e Massarani (2021)
	A "vacina chinesa de João Doria": a influência da disputa política-ideológica na desinformação sobre a vacinação contra a Covid-19	Monari e Sacramento (2021)
	A persistência do misticismo, do senso comum e do mal nas receitas milagrosas contra a Covid-19: uma proposta de interpretação	Granez (2021)
	O negacionismo científico refletido na pandemia da Covid-19.	Marques e Raimundo (2021)
	Informação pandémica e capitalismo viral: a mídia, a Covid-19 e a construção dos medos	Crippa (2020)

Fonte: elaboração própria.

A análise dos materiais coletados foi realizada a partir da Análise do Discurso Crítica, entendida por Fairclough e Melo (2012) como uma importante fonte investigativa para a compreensão dos movimentos discursivos realizados no contexto do avanço do capitalismo. Para os autores, a ADC é uma perspectiva teórica interdisciplinar que nos auxilia na compreensão sobre as práticas sociais às quais os diferentes indivíduos em sociedade se engajam. "A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua)e outros elementos das práticas sociais" (FAIRCLOUGH; MELO, 2012, p. 309).

Assim, a referida análise se estrutura a partir de alguns pressupostos delineados no diagrama a seguir:

Figura 4: Pressupostos para a ACD.



Fonte: Adaptado de Fairclough e Melo (2012, p. 311-12).

A fim de estabelecer relações entre a ACD é nosso objeto de interesse, voltamo-nos às categorias indicadas por Fairclough e Melo (2012) na figura 1. Inicialmente, temos a definição e ênfase em um dado problema social, representado em nossa pesquisa pela ampla gama de discursos produzidos nas mídias sociais sobre a pandemia de Covid-19. Esse é o primeiro elemento de nosso debate. De posse de um problema que se deseja investigar, parte-se para a identificação dos obstáculos para que este possa ser desenvolvido. Esses obstáculos serão levantados a partir das evidências comunicadas pelos trabalhos que compõem nosso *corpus* analítico.

Por sua vez, buscamos entender como os discursos são estruturados, tendo em vista a ordem discursiva, a análise interacional, a análise interdiscursiva, linguística e semiótica. Feito esse levantamento, questionamos se a ordem social, como está posta, favorece ou dificulta a resolução do problema identificado e, finalmente propomos superação dos obstáculos reavaliados, refletindo sobre a análise realizada. Esses processos são seguidos na próxima seção.

4. *Discursos sobre a Covid-19 e as evidências das pesquisas produzidas entre 2020 e 2022*

Passamos a estabelecer algumas considerações sobre as bibliografias levantadas, tendo em conta seus principais enfoques e resultados. Iniciamos com o estudo de Brasil (2021) analisou como a pandemia de Covid-19, além de proporcionar migrações, também aprofundou as desigualdades sociais nos grupos menos favorecidos socialmente. Os migran-

tes são retratados pela mídia a partir de denominações que podem ensejar discursos xenofóbicos, com a criação de estereótipos negativos e categorização social.

Em uma outra esfera, a questão da desinformação causada pela rápida disseminação de dados provenientes de estudos científicos sem a devida testagem são problemas identificados por Fernandes *et al*. (2020). A pesquisa mostra que a mídia tem contribuído de forma negativa ao não informar devidamente os cidadãos, proporcionando uma avalanche de dados sem a devida apuração crítica sobre sua validade. Essa também é uma queixa de Wermuth, Morais e Festugatto (2022) que ressaltam a predominância da Revolução Digital no trato com as questões relativas à Covid-19.

Ainda nessa direção discursiva, Kitamura *et al*. (2022) mostram que o acesso de determinados grupos sociais como os idosos à informação pode incorrer no processo de infomedia, ou seja, o aumento do medo face aos discursos alarmistas veiculados por diversas mídias. Tomé, Morais e Campos (2021), chamam o acúmulo exacerbado de informações no período de guerra informacional, cuja figura do jornalista é essencial para os esclarecimentos sobre as *fake news* compartilhadas em massa. O trabalho de Malerba e Fernandes (2021) tem entendimento similar, ao analisar as articulações político-midiáticas na criação de narrativas comuns sobre a pandemia no discurso de Sikêra Júnior, apresentador do programa Alerta Nacional. De acordo com os autores, os discursos do presidente encontram pauto de reverberação na mídia de massa, contribuindo, sobremaneira, para a disseminação da desinformação.

Em igual medida, Brotas, Costa e Massarani (2021) ressaltam os vídeos veiculados pela plataforma *youtube* e produzidos por médicos, religiosos, *youtubers* e comunicadores, mostrando que os discursos antivacina e àqueles que desmerecem o nível de mortalidade da pandemia são regados à desinformação, ao passo que outras publicações se voltam ao esclarecimento sobre as notícias falsas largamente veiculadas. Essa desinformação, conforme mostram Monari e Sacramento (2021) busca ressaltar determinada ideologia, rechaçando outra, com foco no atendimento a questões políticas particulares. Ao denominar a vacina como “vacina chinesa de João Dória”, o presidente e seus apoiadores ressaltam embates políticos, contribuindo para a desinformação sobre os imunizantes. O *WhatsApp* é considerado pelos autores como um importante articulador da desinformação, tendo em vista a rápida disseminação e instantaneidade:

> [...] é inegável o fato de que a circulação da desinformação nas plataformas digitais (em especial, o WhatsApp) está inserida em um contexto populista e de crise epistêmica, que é reflexo da passagem de um regime de verdade baseado na confiança nas instituições para outro regulado pela crença individual e pela experiência pessoal, o que garante voz a movimentos conspiratórios. (MONARI; SACRAMENTO, 2021, p. 140)

Outra pesquisa, produzida por Granez (2021) ressalta, para além da desinformação, que o misticismo, o senso comum e a religião também provocam uma gama de enunciados que contribuem para a busca de tratamentos alternativos sob a chancela da divindade, deixando-nos à mostra o caráter preocupante causado pela desinformação. O negacionismo também é pauta do texto de Marques e Raimundo (2021) ressaltam a presença das *fake news*, do falso testemunho e do discurso de ódio, como principais articuladores do avanço da desinformação, coadunando com a cultura da pós-verdade.

Grippa (2020) explica que as narrativas predominantes na mídia sobre a pandemia de Covid-19 buscam atender a determinados interesses relativos ao capital. Tendo em vista ressaltar um discurso pró-economia, a autora explica que os telejornais encontraram um terreno fértil para mediar as informações sobre a crise com a população de baixa renda, com a utilização de metáforas e na forma como os discursos foram representados graficamente. Essas estratégias contribuíram para a manutenção do capitalismo que continuou ativo em um discurso que ressalta a importância de se salvar ou conservar a economia nacional, face às mortes que aumentaram durante os períodos mais críticos.

Por sua vez, autores como Borges e Franklin (2022) ressaltam a atuação de figuras de poder como a de Jair Bolsonaro na (des)patologização da pandemia. Conforme se sabe, o atual presidente foi contrário a diversas medidas de contenção do vírus como o distanciamento social e a própria vacinação e os discursos presentes nas redes sociais relacionam a figura deste à ideia de loucura ou insanidade.

Tendo em vista o modelo para a ADC de Fairclough e Melo (2012), ressaltamos os aportes categoriais apontados pelas pesquisas lidas, identificando como principais problemas: i) o estigma sobre grupos minoritários; ii) a discussão midiática sobre a cientificidade; e iii) a desinformação advinda de figuras de poder. Indicamos as categorias descritas por Fairclough e Melo (2012), a partir de cada um dos problemas identificados e apresentamos a revisão dessa constatação no quadro 2:

Quadro 2: Evidências da ADC em nossa pesquisa.

Problema Social	**Obstáculos para a superação do problema**	**Exame da estrutura discursiva**	**A ordem social ajuda ou dificulta a superação?**	**Como então superar os obstáculos?**
Estigma sobre grupos minoritários	Criação de barreiras e discursos preconceituosos	Criação e reprodução de dicotomias sociais	Dificulta	Análise da forma como os estigmas são criados, reproduzidos e estruturação de seu combate
Discussão midiática sobre cientificidade	Trabalhos sem revisão por pares, produção rápida e com poucos critérios	Desinformação gerada com a reprodução de trabalhos científicos pela mídia	Dificulta	Democratização da informação, com a devida apuração e conscientização crítica da população sobre os dados divulgados
Desinformação advinda de figuras de poder	As falas do presidente e seus apoiadores implicam na adoção de medidas contrárias à prevenção da pandemia	Discursos oficiais em lives e postagens nas redes sociais	Dificulta	Despatologização da pandemia e aumento de informações confiáveis e conscientização crítica da população

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Fairclough e Melo (2012, p. 311-12).

A identificação das categorias de Fairclough e Melo (2012) nos trabalhos levantados em nossa coleta de dados nos leva a crer que uma grande parte dos impasses que causam a desinformação sobre a pandemia se deve à diferença nas ideologias que estão presentes e repercutem os discursos veiculados. Logicamente, temos diferentes faces de significação, como o estigma lançado sobre os grupos minoritários, mais vulneráveis aos efeitos e consequências da situação pandêmica. Contudo, entendemos que uma grande parte da desinformação gerada pela mídia no período se deve à adesão dos veículos de comunicação à discursos próximos aos discursos reverberados pelas figuras de poder como o presidente Jair Bolsonaro.

5. Considerações finais

Buscamos neste trabalho compreender como as mídias são retratadas em publicações científicas durante 2020 e 2022 a respeito da saturação discursiva sobre a pandemia de Covid-19. A pandemia representa uma crise não apenas sanitária, mas também que fomenta a queda na economia e o aumento das desigualdades sociais, que já eram lascivas antes de sua deflagração. Ao examinar as intencionalidades enfocadas por 13 trabalhos encontrados nos portais CAPES e SciELO, verificamos uma grande preocupação com o aumento dos estereótipos sociais de grupos minoritários, a função da mídia como disseminadora de informações científicas e não científicas e as *fake news* comunicadas pelas figuras de poder, como a do então presidente.

Crises como essa representam uma grande instabilidade social, uma vez que repercute na forma como as pessoas desenvolvem suas práticas sociais ordinalmente, cabendo uma massiva informação crítica sobre os fatos narrados para que as informações sejam devidamente filtradas, diminuindo assim, o pânico que a saturação discursiva pode causar. Em um mundo globalizado e com maior acesso à informação, a partir da popularização da tecnologia, essa preocupação se mostra frutífera, principalmente porque novas crises podem ocorrer e o discurso midiático não se constrói apenas para informar, mas também para validar ou rechaçar determinado ponto de vista, tornando-se também político. Por isso, novas pesquisas devem enfocar a relação entre a pandemia e a análise do discurso para que possamos compreender quais os rumos a serem tomados, na iminência de novas ocorrências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, W.; PIMENTA, D. N.; ANTUNES, M. N. Cenas discursivas da pandemia de Covid-19: o discurso sobre o isolamento social na imprensa. *Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação*, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 18-32, 2021. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2204/2414. Acesso em: 29 ago. 2022.

BAESSO, M. Mídia, saúde e discurso. *Compolítica*, v. 10, n. 2, p. 205-232, 23 set. 2020. Disponível em: http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/457. Acesso em: 19 ago. 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1997.

BORGES, W. C.; FRANKLIN, C. F. M. A (des)patologização de Jair Bolsonaro nas redes em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 16, n. 2, p. 151-174, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/53081. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL, J. A. Migrações e mídia durante a pandemia de COVID-19: uma análise de notícias publicadas no jornal Folha de São Paulo. *REMHU*, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 29, n. 62, 2021, p. 171-188. Disponível em: https://www.scielo.br/j/remhu/a/wPGJ93yTD8cg6pQ5nY3yCVk/?lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2022.

BROTAS, A.; COSTA, M. C. R.; MASSARANI, L. Enquadramentos e desinformação sobre vacina contra Covid-19 no Youtube: embaralhamentos entre ciência e negacionismo. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 3, p. 73-100, 30 set. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/50954. Acesso em: 19 ago. 2022.

CRIPPA, G. Informação pandémica e capitalismo viral: a mídia, a Covid-19 e a construção dos medos. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5332, 2020. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5332. Acesso em: 19 ago. 2022.

FAIRCLOUGH, N. L. *Teoria social do discurso.* Brasília-DF: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. *Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica*. Linha D'Água, 25(2), 307-329, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/ view/47728. Acesso em: 19 ago. 2022.

FERNANDES, C. J. *et al.* O Outro Lado da Moeda: Os Riscos da Discussão de Dados MédicoCientíficos pela Mídia Durante a Pandemia de COVID-19. *ArqBrasCardiol*. 2020; 115(2) p. 278-280. Disponível em: https://www.scielo.br/j/abc/a/7488NGnybLgwFyLp8kSC8Bz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2022.

FERREIRA, R. E. *et al.* Mídias virtuais e a saúde mental durante o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19. *Research, Society andDevelopment*, v. 10, n. 11, e354101119712, 2021. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/26fc/f17ff6dbd0b363eab70d5637a776ba779b82.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

GRANEZ, M. da S. A persistência do misticismo, do senso comum e do mal nas receitas milagrosas contra a Covid-19: uma proposta de interpretação. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 3, p. 144-168, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/50655. Acesso em: 19 ago. 2022.

KITAMURA, E. S. *et al.* Infodemia de covid-19 em idosos com acesso a mídias digitais: fatores associados a alterações psicopatológicas. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.* 2022;25(6):e220016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbgg/a/jWz4BxhVw5jkpXzSd6pwkVs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2022.

MAINGUENEAU, D. *A análise do discurso diante da crise do coronavírus:* algumas reflexões. Bakhtiniana, São Paulo, 16 (4): 140-156, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/pZpJRG9rwvbMhb74J4MWG7k/. Acesso em: 19 ago. 2022.

MALERBA, J.; FERNANDES, R. Conspiracionismo e negacionismo político-midiático: complementaridades discursivas entre Bolsonaro e Sikêra Júnior sobre a pandemia de Covid-19. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 3, p. 51-72, 30 set. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/50961. Acesso em: 19 ago. 2022.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A. O negacionismo científico refletido na pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA),* Boa Vista, v. 7, n. 20, p. 67–78, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5148526. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/410. Acesso em: 19 ago. 2022.

MONARI, A. C. P.; SACRAMENTO, I. A "vacina chinesa de João Doria": a influência da disputa política-ideológica na desinformação sobre a vacinação contra a Covid-19. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 3, p. 125-143, 30 set. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/50945. Acesso em: 19 ago. 2022.

THOMÉ, C.; MORAIS, L. S. de; CAMPOS, A. C. Desafios e estratégias no combate à desinformação na Pandemia: análise da cobertura telejornalística do caso Epcar em Barbacena. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 15, n. 3, p. 194-217, 30 set. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ midiaecotidiano/article/view/50958. Acesso em: 19 ago. 2022.

WERMUTH, M. Â. D.; MORAIS, J. L. B. de; FESTUGATTO, A. M. F. A pandemia da desinformação: covid-19 e as mídias sociais – do fascínio tecnológico à (auto)regulação. *Revista Quaestio Iuris*, [S.l.], v. 15, n. 1,

p. 377-97, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/60199/41429. Acesso em: 19 ago. 2022.

PARA A HISTÓRIA DO PENSAMENTO LINGUÍSTICO NO BRASIL: O PERÍODO MISSIONÁRIO QUINHENTISTA

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O objetivo dessa apresentação é debater o modelo teórico de descrição da história do pensamento linguístico (*linguistic thought*) (SWIGGERS, 2013; 2019) no Brasil, tendo como tema o período missionário na América portuguesa quinhentista, mais especificamente. A principal obra com reflexões metalinguísticas desse período é a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (ANCHIETA, 1595), cujo autor foi S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). Analisaremos pelos pressupostos da disciplina de Historiografia da Linguística (BATISTA, 2019; SWIGGERS, 2013; KOERNER, 1996), em sua linha de pesquisas da Linguística Missionária (ZWARTJES, 2002), uma divisão em três fases do desenvolvimento do pensamento linguístico no período missionário quinhentista, por pontos de ancoragem (*anchoring points*) que permitam contextualizar a obra de Anchieta.

Palavras-chave:
Gramaticografia. Tupinologia. Linguística Missionária.

ABSTRACT

The purpose of this presentation is to discuss the theoretical model of description of the history of linguistic thought (SWIGGERS, 2013; 2019) in Brazil, having as its theme the missionary period in Portuguese America in the 16th century, more specifically. The main work with metalinguistic reflections from this period is the Art of grammar of the most used language on the coast of Brazil (ANCHIETA, 1595), whose author was S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). I will analyze by the assumptions of the Historiography of Linguistics discipline (BATISTA, 2019; SWIGGERS, 2013; KOERNER, 1996), in its line of research on Missionary Linguistics (ZWARTJES, 2002), a division into three phases of the development of linguistic thought in the missionary period sixteenth century, by anchoring points that allow the contextualization of Anchieta's work.

Keywords:
Grammaticography. Tupinology. Missionary Linguistics.

1. Introdução

Em nossa pesquisa, temos como objetivo geral o estudo da história do "pensamento linguístico" (*linguistic thought*) (SWIGGERS, 2013; 2019) no Brasil, pelos pressupostos da disciplina de Historiografia da Linguística (HL). Seguimos os fundamentos teórico-metodológicos de Pierre Swiggers (2013; 2019), de Sylvain Auroux (1992) e de Konrad

Koerner (1996), que desenvolveram a disciplina de HL em contexto internacional. No Brasil, coube à Cristina Altman (2019) o trabalho pioneiro de desenvolver uma HL sobre o pensamento linguístico brasileiro, e, mais atualmente, Ronaldo Batista (2019) tem debatido as questões de meta-historiografia, isto é, a adaptação da teoria da HL na descrição do pensamento linguístico no Brasil.

Uma das premissas da HL é a historicidade do pensamento linguístico, em uma narrativa que não se constitua como historicismo. Isto é, deve haver na interpretação da história do pensamento linguístico um tom do discurso do historiógrafo da linguística em sua narrativa que não fuja do tema central que é o pensamento linguístico propriamente dito:

> A interpretação historiográfica necessita de um historicismo moderado: uma história da linguística deve ser observada levando em conta os contextos históricos, sociais e culturais de produção, difusão e recepção do conhecimento sobre a linguagem. No entanto, esses contextos devem ser levados em conta na análise de ideias linguísticas em justa medida para auxiliar o historiógrafo e não para desequilibradamente tratar de uma história "geral" que não tenha valor interpretativo para uma historiografia dos estudos linguísticos. (BATISTA, 2019, p. 13)

Nesse aspecto, essa premissa teórico-cultural norteia os debates acerca da história do pensamento linguístico em contextos diversos, como a América portuguesa quinhentista, tema de nosso projeto de pesquisas: "Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística", desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisas: "Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional" (FILIC/CNPq/UFF), credenciado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Nosso tema de análise e descrição tem sido o contexto do Brasil do século XVI, em que se situam os *Monumenta Anchietana*, as obras de S. José de Anchieta, SJ (1534–1597).

A premissa da historicidade, que se opõe ao historicismo, é fundamental para o trato de questões sócio-históricas de cada contexto analisado. No caso da América portuguesa quinhentista, o contexto colonial nos leva a considerar perspectivas da sociedade absolutista e confessional europeia, como o desenvolvimento da política missionária, além de temas transversais como o escravismo, e, mesmo, o genocídio de comunidades indígenas, durante a expansão territorial. São questões transversais que marcam as desigualdades históricas surgidas no amplo contexto cultural da "conquista" das Américas pelos reinos absolutistas europeus e constituem o contexto analisado.

2. O modelo teórico: período missionário quinhentista e suas três fases

O desenvolvimento histórico do pensamento linguístico na América portuguesa enquadra-se no que Cristina Altman (2019) rotula como uma "linguística de recepção", que é traço característico do período missionário. Essa linguística de recepção diz respeito a como o pensamento linguístico europeu influiu na inserção da América portuguesa quinhentista em um contexto mais amplo do mundo ocidental. Nesse sentido, o período missionário caracteriza-se pela atuação de intelectuais oriundos das ordens religiosas, vinculados à política missionária da época.

No artigo, debatemos nosso modelo teórico para a descrição da história do pensamento linguístico na América portuguesa quinhentista, como contexto específico. O objeto de estudos central, nesse contexto específico, são as obras dos *Monumenta Anchietana*, as obras produzidas por Anchieta, que se constituem como a principal produção intelectual da época. A *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595; 1990 [1595]) é obra integrante dos *Monumenta Anchietana*, e tema de investigação da Linguística Missionária, linha de pesquisa da disciplina de HL, desenvolvida por Zwartjes (2002).

Cumpre salientar que as obras dos *Monumenta Anchietana* foram escritas em meados do século XVI até o final do século, entre 1554 e 1595/97, e refletem as nuances das mudanças no pensamento linguístico durante esse recorte temporal na América portuguesa. Anchieta foi um dos expoentes desse momento histórico e o único gramático de sua época na colônia ultramarina de Portugal, nas Américas, de que temos conhecimento.

Cumpre tecer algumas considerações acerca do modelo teórico que desenvolvemos e temos debatido para descrever a história do pensamento linguístico no Brasil, em textos anteriores (Cf. KALTNER, 2019b; 2020a; 2020b; 2022).

Em um primeiro momento, para tratar da história do pensamento linguístico no Brasil, de modo geral, propomos uma periodização ampla, com um modelo teórico de três períodos históricos institucionais como um todo: o período missionário, o secular e o científico. Essa periodização leva em consideração grandes mudanças institucionais, em continuidades e descontinuidades, com pontos de ancoragem específicos que têm sido debatidos em outros estudos.

Propusemos, inicialmente, uma divisão do período missionário em duas fases: a empírica e a institucional, tendo como ponto de ancoragem

o *Regimento de Tomé de Souza*, em 1548, que estabeleceu a política missionária oficial. Todavia, após um exame mais minucioso da documentação da época em relação à produção dos *Monumenta Anchietana* e sua interpretação pelo aporte da HL, propomos um novo modelo, com a divisão do período missionário da América portuguesa quinhentista em três fases institucionais, a que rotulamos como: a fase da ecologia do contato de línguas, a fase da *Respublica Litteraria* e a fase do racionalismo escolástico.

Essa divisão em três fases é o novo tema que debatemos no artigo, interessando-nos descrevê-las e determinar os "pontos de ancoragem" (*anchoring points*) (Cf. SWIGGERS, 2013; 2019) nas mudanças do pensamento linguístico da América portuguesa quinhentista, como motivação para as obras que compõem os *Monumenta Anchietana*. O rótulo para cada uma das fases busca caracterizar as maiores influências do pensamento na constituição da colônia ultramarina quinhentista, que oscilou na recepção do pensamento europeu, mais especificamente, a recepção dos pensamentos linguísticos português, francês e espanhol no século XVI, o que pode ser descrito e analisado também em uma perspectiva eurobrasileira (Cf. KALTNER, 2020c).

Essas três fases propostas possuem também, como ponto de ancoragem, as decisões institucionais tomadas no desenvolvimento da política missionária quinhentista e são fundamentos interpretativos para o pensamento linguístico de Anchieta, registrado nos *Monumenta Anchietana*, como a principal produção intelectual da América portuguesa quinhentista. Dessa forma, o modelo teórico posiciona-se como instrumento crítico-interpretativo das nuances de variação do pensamento linguístico na política missionária da América portuguesa quinhentista, seguindo o rigor dos critérios de historicidade da disciplina de HL.

3. A fase da "ecologia do contato de línguas" (1500–1548)

Para rotular a primeira fase do período missionário da história do pensamento linguístico na América portuguesa quinhentista, tomamos de empréstimo o conceito de "ecologia do contato de línguas" da Ecolinguística, desenvolvido por Mackey, no texto "Toward an ecology of language contact", de 1979, e retomado por Auroux (1992) e Couto (2007). A abordagem ecolinguística é interdisciplinar à HL, segundo Swiggers (2013; 2019), servindo à descrição de períodos em que a oralidade pre-

dominou, como o interstício entre 1500 e 1548, na América portuguesa quinhentista (Cf. KALTNER, SANTOS, TEIXEIRA, 2019).

Couto define assim a "ecologia do contato de línguas", que só ocorre quando uma comunidade linguística se desloca para o território de outra comunidade que não possui a mesma língua comum, caso da América portuguesa quinhentista nas primeiras décadas do projeto colonial:

> O contato de línguas não é nada mais do que uma tentativa de comunicação (comunicação interlinguística) entre pessoas falantes de línguas mutuamente ininteligíveis. Como cada povo (P) e respectiva língua (L) tem o seu território (T), só há contato quando o P de uma Comunidade se desloca para o T de outra Comunidade. Em suma, o que entra em contato é, na verdade, PL. (COUTO, 2007, p. 284)

A primeira fase, rotulada como "ecologia do contato de línguas", tem como ponto de ancoragem o início da política missionária, de 1500 até 1548, como um reflexo da "política africana" (Cf. TANNUS, 2007) do reino absolutista de Portugal, nos séculos XV e XVI. A intelectualidade lusitana nesse contexto ainda era de base medieval, com o predomínio da escolástica aristotélico-tomista, como modelo de pensamento dos missionários oriundos das ordens regulares. A gramática ainda era considerada uma das disciplinas do *trivium*, e sinônimo para o ensino de latim, no contexto de formação intelectual das ordens religiosas.

Nesse sentido, na América portuguesa, a atuação de missionários franciscanos e de intérpretes, chamados de "lingoas" pelos portugueses e "*truchements*" pelos franceses, era a base intelectual da política missionária, ainda muito vinculada às navegações. Dessa época, o alinhamento entre o reino de Portugal e o reino da França era patente, inclusive pelo "consórcio" da Nau Bretoa na América portuguesa quinhentista, que tinha por finalidade a exploração de pau-brasil. As influências de Diogo de Teive e do modelo medieval de capitanias hereditárias marcam o pensamento institucional quanto à colônia.

Nessa primeira fase, a colonização do território por Martim Afonso de Souza, em 1532, marca o início das alianças interculturais que teriam sido a base de ocupação na capitania de São Vicente, que, inclusive, recebeu os primeiros africanos escravizados. Essas alianças interculturais entre europeus e indígenas se deram por uma "ecologia do contato de línguas", de base empírica, e formaram uma língua de contato que teria sido descrita posteriormente por Anchieta.

O pensamento linguístico dessa fase pode ser interpretado pelo conceito ecolinguístico de "ecologia do contato de línguas", pois a políti-

ca missionária, que ainda não era oficial, se valia de uma interação intercultural em que predominava o caráter empírico na comunicação, com o uso da música litúrgica na catequese, e mesmo um contato intermediado pelo uso comum do território no espaço colonial, nem sempre pacífico. Nessa fase, fora dos domínios de Portugal, desenvolveu-se a missão *Mbiaça*, em Laguna, com missionários franciscanos espanhóis, já com provável influência do pensamento linguístico de Nebrija, em sua formação humanística. Todavia, nessa época, não há maiores registros sobre a língua de contatoque se desenvolvia com intérpretes europeus e indígenas, como o polêmico João Ramalho, em São Vicente, e o Caramuru na atual Bahia, que teria se tornado sede do governo-geral em 1548.

4. A fase da Respublica Litteraria (1549–1580)

A segunda fase, a qual rotulamos como *Respublica Litteraria*, datada entre 1549 e 1580, é marcada pela política missionária oficial na América portuguesa quinhentista, sob administração jesuítica. O *modus parisiensis* e a política cultural de D. João III (1502–1557) são as principais inovações dessa época em Portugal, e teriam servido como modelo para a atuação de missionários com formação humanística nas colônias ultramarinas (Cf. KALTNER, 2016). Há uma influência notável da corrente de pensamento do humanismo renascentista europeu em Portugal, por modelo derivado do Colégio Santa Bárbara em Paris e do Colégio de Guiena, o que é representado pelo plano de estudos conhecido como *Schola Aquitanica*, editado em 1583 (Cf. KALTNER, SANTOS, 2020).

Outro documento que registra o "clima intelectual" (Cf. KOERNER, 1996; 2010) desse contexto é o discurso *De Liberalium Artium Studiis Oratio* (Oração sobre o estudo das artes liberais), de 1548, proferido pelo humanista francês Arnaldo Fabrício na abertura do primeiro ano letivo do Real Colégio das Artes de Coimbra (Cf. KALTNER, 2019). Nóbrega e Anchieta tiveram passagem por Coimbra antes de terem sido enviados como missionários para a América portuguesa.

As inovações do humanismo renascentista chegam à colônia, oficialmente, e essa é a época de Nóbrega, Luís da Grã e Anchieta, entre outros (Cf. KALTNER, SILVA, 2019). A primeira obra humanística de relevo produzida por Anchieta, nesse contexto, é a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, seguida dos poemas novilatinos *De Gestis Mendi de Saa* e *De Beata Virgine Dei Matre Maria*, contidos no *Manuscrito de Algorta*. A produção de cartas era patente pelos mis-

sionários, cuja formação humanística, tendo por base o pensamento de Cícero, registrou a atividade intelectual da época. No contexto europeu, a gramática de Manuel Álvares foi publicada em 1572 e as *humanitates*, isto é, o ensino de latim pelos humanistas, tem grande divulgação entre os missionários jesuítas.

Caracteriza-se essa fase por uma influência da corrente de pensamento do humanismo renascentista português, a chegada da gramática humanística e a redação de uma gramática missionária na colônia. A escolástica não é abandonada, mas torna-se secundária, em face das influências humanísticas, que simplificam o processo descritivo das línguas e a gramatização de vernáculos. Grande parte das obras dos *Monumenta Anchietana* são escritas e circulam nessa fase, para a formação de missionários. A tentativa de colonização da França Antártica, entre 1555-1567, na América portuguesa, também foi marcada pela presença de missionários, católicos e calvinistas, com formação humanística e caracterizou esse recorte histórico.

A língua de contato que se desenvolveu na fase anterior começou a ter registro escrito e ser utilizada na tradução e adaptação da doutrina cristã da época, pelos pressupostos do Concílio de Trento, tendo se constituído como verdadeiro vernáculo da América portuguesa. A língua dos indígenas de "cultura tupinambá" foi a primeira língua do Brasil, enquanto o português era utilizado em grande maioria pelos colonizadores. Essa fase também marca uma expansão do tráfico negreiro e uma "ecologia do contato de línguas" com a chamada língua de Angola, do ciclo da Guiné. A resistência africana à escravidão é marcada pelo surgimento dos primeiros quilombos já nessa época.

Vejamos um excerto da gramática de Anchieta, para exemplificar o trabalho de transcrição e de comentários, por análise filológica, da obra. O excerto em questão é oriundo do segundo capítulo, sobre ortografia. Os parágrafos 5 e 6 deste capítulo (Cf. ANCHIETA, 1595) e os parágrafos 13 e 14 da obra, na edição de Platzmann (1874), tratam de fenômenos fonéticos em verbos nos pretéritos da língua dos indígenas de cultura tupinambá. Para a tradução dos termos na língua indígena, seguimos as lições de Platzmann, em colação com as lições de Navarro (2011):

> Nos Præteritos.
>
> Tetama, Tetamboéra, pro Tetamoéra, *er*c.
>
> ¶ D. in principio dictionis nunqua se pronũcia ſem, n. atraz, ou n. ſomentes tirado o D. vt ndé, vel né, tu, naçói, l, ndaçói, não vou, yxe ndaçói, vel, naçói & não, yxê daçói.
>
> ¶ No meio da dição meteſe d. poſt, n. & he mais cõmum pronunciação vt.

> Nos verbaes, pinàra, pindàra, píndába.
> Nos Præteritos, vt ména, mendoéra, pro menoéra.
> Nos verbos compoſtos com, e. infine, vt Anhân, Anhanê, Anhandê.
> Em nomes compoſtos podeſe interpor, ou não; quod vſus docebit, vt Amána, ibâ, Amánibâ, Amándibâ.
> Se o ſeguinte nome he dos começados por t. que ſe muda em r. o mais commum he por lhe, d. vt mèna, túba, méndúba (ANCHIETA, 1595, 2v-3f).
>
> (Nos pretéritos.
> *Tetama* (terra natal, região), *Tetamboéra* (terra, região), em vez de*Tetamoéra* etc.
> [D]. no princípio da palavra nunca se pronuncia sem [n], antes, ou somente se pronuncia o [n], tirando-se o [d], como *ndé*, ou*né*, (tu), *naçói*, ou*ndaçói*, (eu não vou), *yxe ndaçói*, ou*naçói*e não *yxê daçói*.
> No meio da palavra coloca-se [d] após [n], e é essa a pronúncia mais comum, como nos nomes derivados de verbos *pinàra*, *pindàra* (o que corta, barbeiro), *píndába* (lugar de cortar, barbearia).
> Nos pretéritos, como *ména* (homem), *mendoéra* (marido, ou ex-marido), em vez de *menoéra*.
> Nos verbos compostos com [e] no fim, como *Anhân* (eu me apresso), *Anhanê* (eu estou com pressa), ou*Anhandê*.
> Em nomes compostos pode ser interposto ou não, o que o uso ensinará, como*Amána* (nuvem de chuva, chuva), *ibâ* (fruta), *Amánibâ*, *Amándibâ* (grãos de chuva, ou granizo, saraiva).
> Se o nome [composto] seguinte é dos que são começados por [t], que se transforma em [r], o mais comum é por-lhe [d], como *mèna* (homem), *túba* (pai), cujo composto é*méndúba* (sogro).

Nesse excerto, podemos notar o processo descritivo da língua dos indígenas de cultura tupinambá por Anchieta. Essa era a principal inovação do pensamento linguístico nessa fase do período missionário na América portuguesa quinhentista. Note-se que na descrição da ortografia, Anchieta apresenta as variantes no uso do fonema [d], que sempre é antecedido de um [n], conforme o humanista, e, às vezes mesmo suprimido, com o uso apenas do fonema [n]. Essa percepção da língua denota a tentativa de descrever o sistema fonético da língua dos indígenas, comparando com o sistema da língua portuguesa e do latim.

A gramática de Anchieta apresenta a especulação gramatical dos humanistas e sua forma de compreender fenômenos como fonética pela mentalidade da gramática humanística. O sistema fonético da língua foi descrito por Aryon Rodrigues, e citado por Zwartjes (2002). O grupo de fonemas [nd] é uma das representações do fonema [d] pré-nasalizado, [^{n}d], que pode ter surgido na língua pelo contato linguístico com os europeus como variante de outros fonemas, antes da chegada de Anchieta à América portuguesa, se seguirmos o quadro proposto por Rodrigues

(1997). Esse é um tema da Linguística Histórica que carece de maior debate, não sendo escopo do artigo abordá-lo ainda.

5. *A fase do "racionalismo escolástico" (1580 ao século XVII)*

Por fim, a terceira fase do período missionário da América portuguesa quinhentista é rotulada como a fase do "racionalismo escolástico", devido à emergência da Segunda Escolástica ibérica sobre o pensamento humanístico português. Essa fase, na colônia ultramarina, tem como ponto de ancoragem a União Ibérica em 1580, com a chegada oficial de outras ordens religiosas à América portuguesa, sob a coroa de Castela e as visitações da Inquisição no final do século. Esse contexto é marcado por uma maior influência da nova escolástica e um declínio do humanismo renascentista.

Tendências medievais de pensamento são retomadas, sobretudo pelos *Cursus Conimbricensis*, com a lógica aristotélica como forma de interpretação da doutrina cristã. Em relação aos *Monumenta Anchiena*, essa é uma fase em que a obra dramática de Anchieta se desenvolve mais, marcando um retorno do humanista e missionário a formas medievais de expressão poética, o que prenuncia o Barroco. Nota-se também um maior uso do castelhano em seu teatro.

A gramática de Anchieta, escrita entre 1554–1556, na segunda fase do período missionário, é publicada em 1595, e o ponto de ancoragem para o final dessa fase é a edição da *Ratio Studiorum*, de 1599, que sistematiza o ensino jesuítico em uma síntese do humanismo com a escolástica.

O retorno da escolástica faz com que o latim retome o seu prestígio, o que significa, no contexto da América portuguesa quinhentista, uma grande influência da gramática de Álvares na formação de teólogos. Assim, as gramáticas missionárias que teriam surgido na colônia, a partir de então, passariam a seguir estritamente esse modelo. Não há o registro de outras obras no século XVI, mas, no período missionário setecentista, há uma continuidade desse pensamento linguístico pautado na escolástica, com apoio na *Ratio Studiorum*, e por conseguinte, na obra de Álvares.

6. *Para além da América portuguesa quinhentista*

Com essa periodização e divisão em fases, acreditamos que o modelo teórico para a descrição do pensamento linguístico vinculado aos *Monumenta Anchietana*, pelos pressupostos da HL, já esteja esgotado. Em próxima etapa cabe descrever o processo de desenvolvimento do pensamento linguístico nesse contexto institucional, em cada uma das fases propostas, analisando os pontos de ancoragem e a documentação linguística. Todavia, como considerações teóricas acerca de um período missionário na história do pensamento linguístico no Brasil, devemos iniciar reflexões sobre a periodização quanto às outras fases desse desenvolvimento, ainda contínuo no século XVII até meados do século XVIII, quando predominava uma intelectualidade missionária, pré-moderna, na América portuguesa.

O século XVII, ainda no período missionário da história do pensamento linguístico na América portuguesa, marcou a continuidade da colonização, e um aprofundamento da educação jesuítica, com a expansão do projeto colonial. A Segunda Escolástica foi a corrente de pensamento hegemônica nesse contexto ibérico, com grande influência do pensamento de João de São Tomás (1589–1644) e um ensino de latim pautado na obra gramatical de Manuel Álvares, pelo sistema da *Ratio Studiorum*. Não houve grandes mudanças ou mesmo revoluções.

Podemos dividir a história do pensamento linguístico na América portuguesa seiscentista em fases pelas principais publicações de gramáticas missionárias escritas nesse contexto específico. A gramática de Figueira (1621) teria marcado a primeira fase, enquanto as obras de Pedro Dias (1697) e de Mamiani (1699), a segunda fase de expansionismo do projeto colonial. O modelo alvaresiano era predominante. Entretanto, essa modelagem ainda é preliminar, carecendo de maior aprofundamento.

Abra-se um parêntese para o projeto colonial do Brasil holandês, que buscou romper com a administração espanhola da América portuguesa, e teve na figura do humanista Maurício de Nassau (1604–1679) um alinhamento a outras correntes de pensamento europeias, diversas da "nova escolástica", e com mais tolerância para com a diversidade religiosa. Todavia, a experiência de colonização holandesa foi descontínua, e o século XVII marcou a reafirmação da influência do absolutismo ibérico no pensamento da América portuguesa, com uma interiorização territorial da administração colonial.

Um dos principais expoentes dessa intelectualidade seiscentista foi Antônio Vieira (1608–1697), sua atuação como missionário e a expansão do projeto colonial até a Amazônia teriam sido traços característicos da época. Para projetar essa expansão, ainda no espírito da "conquista", as gramáticas missionárias teriam sido instrumento de expansão da doutrina cristã e a nova escolástica o sistema de pensamento que teria estado em sua base.

O período missionário na América portuguesa encerrou-se no século XVIII, com a secularização promovida pelo Marques do Pombal, e um novo alinhamento com o pensamento empirista inglês, o que marcou um declínio da nova escolástica e do uso da gramática latina de Manuel Álvares pela intelectualidade da colônia. O *Diretório dos Índios*, de 1757, é o ponto de ancoragem que delimita o período missionário, tendo inaugurado o período secular na história do pensamento linguístico na América portuguesa setecentista. Os estudos de uma modelagem teórica sobre o século XVIII ainda estão em curso, mas, de antemão, o que se percebeu, inicialmente, é uma interiorização do projeto colonial, com textos sobre a língua geral amazônica, o *nheengatú*, como um traço marcante do período.

7. Conclusão

Em nossa pesquisa, estamos desenvolvendo, além de um modelo teórico para a descrição do pensamento linguístico de Anchieta, um método para desenvolver uma edição crítica de sua gramática quinhentista. Nesse sentido, a obra e os estudos de Julius Platzmann (1832–1902) tem sido o principal anelo para organizar uma edição comentada da gramática anchietana. Esse processo tem levado a uma leitura direcionada pela Crítica Textual e pela Ecolinguística de análise dos pormenores da gramática missionária (Cf. KALTNER, 2020c; 2020d; 2020e).

Em nossa leitura, estamos iniciando a pesquisa filológica sobre o segundo capítulo da obra, acerca da ortografia aplicada por Anchieta, na descrição da língua dos indígenas de cultura tupinambá. O capítulo de ortografia da gramática de Anchieta é uma demonstração de como a ortografia da língua portuguesa foi adaptada para registrar o vernáculo indígena, língua utilizada pelos missionários para a catequese dos povos indígenas aliados ao projeto colonial na América portuguesa quinhentista.

A obra de Anchieta foi reconsiderada por Julius Platzmann no século XIX, intelectual de formação acadêmica, já no período secular da

história do pensamento linguístico, quando a modernidade chega ao Brasil. Nesse sentido, a disciplina de HL também busca encetar uma análise da recepção do pensamento linguístico entre contextos diversos, uma tarefa ainda incipiente, mas que tem mostrado como se constituiu o processo histórico de formação de uma identidade nacional no pensamento linguístico brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: ALTMAN, Cristina *et al*. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: António de Mariz, 1595.

_____. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Apresentação Dr. Carlos Drummond e aditamentos de Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização.*Tradução: Eni Puccinelli. Campinhas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al*. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística*. Brasília: Thesaurus, 2007.

KALTNER, Leonardo Ferreira. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 197-217, 2019a.

_____. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso, SJ (1906–2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n.1, p.01-15, 2020a.

_____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF (Cifefil)*, n. 23, p.424-439, 2019b.

_____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020b.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, set./dez. 2020c.

_____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020e.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610. Acesso em: 14 fev. 2022.

_____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 75, v. 2 p.1564 - 1572, set./dez. 2019.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CIFEFiL, n. 76, v. 2, p. 750-59, 2020.

_____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: a língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, 2019.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

RODRIGUES, Aryon. Descripción del tupinambá en el período colonial: el 'Arte' de José de Anchieta. In: ZIMMERMANN, K. *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt-Main/Madrid: Verbuert-Iberoamericana, 1997. p. 371-400

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-5, p. 39-59, 2013.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: ALTMAN, C. *et al*. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of portuguese america by the jesuits during the colonial period. The impact of the Latin Grammar of Manuel Álvares. *Historiographia Linguistica*, n.

XXIX: 1/2, p. 19-70. Amsterdam: John Benjamins, 2002. Disponível em:https://www.academia.edu/7972042/The_description_of_the_indigenous_languages_of_Portuguese_America_by_the_jesuits_during_the_colonial_period_The_impact_of_the_latin_grammar_of_Manuel_%C3%81lvares.

PROJETO SEGUIDORES DE ESOPO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Andreia Cristina da Silva (UEG)
andreia.silva@ueg.br

RESUMO

A contação de histórias é uma arte milenar que faz parte da tradição de vários povos. As narrativas orais foram transmitidas de geração em geração desde os primórdios da humanidade e contribuíram para o desenvolvimento cultural em um movimento constante de recriação. Dada a importância da contação de histórias para a formação cultural das crianças é imprescindível que o professor, durante a sua formação inicial, possa conhecer técnicas de contação de histórias e compreender o quão esta atividade pode trazer benefícios para a formação das crianças da Educação Infantil bem como para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma análise qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico e de uma pesquisa realizada durante o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado "Seguidores de Esopo: Contação de Histórias". Como resultado da pesquisa apresenta-se algumas reflexões sobre as contribuições da Literatura Infantil para a formação do leitor literário.

Palavras-chave:
Contação de Histórias. Literatura Infantil. Formação do Leitor Literário.

ABSTRACT

Storytelling is an ancient art that is part of the tradition of many peoples. Oral narratives have been transmitted from generation to generation since the dawn of humanity and have contributed to cultural development in a constant movement of recreation. Given the importance of storytelling for the cultural formation of children, it is essential that the teacher, during their initial training, can learn storytelling techniques and understand how this activity can bring benefits to the formation of children in Early Childhood Education as well as well as for students in the early years of elementary school. This is a qualitative analysis, through a bibliographic study and a survey carried out during the development of the extension project entitled "Aesop's Followers: Storytelling". As a result of the research, some reflections on the contributions of Children's Literature to the formation of the literary reader are presented.

Keywords:
Storytelling. Children's literature. Literary Reader Training.

1. Introdução

Este artigo está situado no âmbito da formação inicial de professores para trabalhar com a Literatura Infantil por meio de projetos de

contação de histórias e busca desvelar as principais implicações no tocante à prática da leitura literária e da formação de leitores literários na escola. Desse modo, com base em dados coletados durante a realização do projeto de extensão "Seguidores de Esopo: Contação de Histórias", objetiva-se analisar a prática da leitura literária na escola, enfatizando a sua relevância para a formação de leitores.

Parte-se do pressuposto de que a qualidade da formação inicial do professor é muito importante para que ele possa desempenhar com criatividade a prática docente. Embora o futuro educador tenha passado muito tempo dentro de uma sala de aula durante o seu processo de escolarização, mesmo assim, não se pode pressupor que, de fato, ele esteja preparado para ensinar todos os conteúdos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, essa etapa é muito importante para assegurar lhe a preparação teórico-prática necessária para enfrentar os desafios que a carreira profissional lhe apresenta.

Convém lembrar que a realização de projetos de contação de histórias, sem sombra de dúvidas, possibilita uma formação teórico-prática para trabalhar com o componente curricular Língua Portuguesa, de modo mais específico, a Literatura Infantil. Além disso, realiza-se um processo formativo que, dentre outras coisas, possibilita a compreensão da importância da Literatura Infantil para a formação da consciência crítica dos estudantes bem como para a formação do leitor literário.

Sob esse viés, os projetos de contação de histórias permitem uma maior aproximação do futuro professor com os diversos gêneros textuais do "campo artístico-literário" previstos para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Cf. BRASIL, 2017) e o currículo da escola.

O artigo está organizado em três seções, a saber: a primeira seção descreve a importância da Literatura Infantil para a formação do leitor literário e ainda discute a urgência de refletir sobre as práticas pedagógicas que têm atribuído ao texto literário um caráter utilitarista e pragmático. Na segunda seção, apresenta-se uma breve reflexão sobre a importância da formação dos professores alfabetizadores para realizar projetos de contação de histórias com vistas a contribuir para a formação do leitor literário. Por fim, na terceira seção apresenta-se uma breve reflexão sobre as técnicas de contação de histórias e as implicações dessa prática para o trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Vale destacar que conforme Abramovich (1997, p. 23) "(...) o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor". Portanto, ouvir narrativas é uma pro-

vocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações. As histórias podem fazer a criança enxergar o que antes estava oculto, perceber o que antes não era perceptível e inventar o que antes nem sequer ela conseguia imaginar. O mundo pode se tornar outro, como mais significados e várias interpretações.

2. A importância da Literatura Infantil para a formação do leitor literário

Tradicionalmente, a escola utiliza os textos do "campo artístico-literário" com fins meramente utilitaristas e ou pedagogizantes. A esse respeito Cunha (1988) menciona:

> Até bem pouco tempo atrás nossos livros impingiam à criança poemas preconceituosos, pregando sempre o amor à pátria, à árvore, às boas ações, e assim por diante. Esses textos eram feitos sobretudo por educadores, e não por poetas. (CUNHA, 1988, p. 119)

Corrobora-se o entendimento de Cunha (1988) ao destacar que a Literatura Infantil quase sempre adquire um caráter puramente pedagógico. Segundo a autora em obras desse tipo há uma redução da criança à concepção de um ser educável. Vista sob este prisma, a infância é subestimada em toda a sua complexidade.

> Muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesse caso, temos uma pretensa literatura infantil, exatamente como, dentro da produção artística para adultos, existem lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos. E ninguém invalida a literatura por isso. (CUNHA, 1988, p. 22)

Inadvertidamente, os textos literários, sejam escritos em prosa ou verso, são introduzidos nos livros didáticos com a intencionalidade de transformar a "(...) narrativa artística em um artefato de utilidade imediata." (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 82). Usualmente, a escola se utiliza da Literatura Infantil seguindo a tradição grega que usufruía da obra literária como um artefato moralizante tendo por base o preceito horaciano de atar o útil ao agradável. Logo, no decorrer do processo evolutivo da humanidade, os textos literários, foram, gradualmente, solidificando um caráter utilitarista, assumindo, desse modo, na prática pedagógica uma dupla finalidade "(...) a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (COSSON, 2014, p. 20).

Cunha (1988) argumenta que há duas espécies de livros infantis. Vale lembrar que a autora não considera, para efeito de estudos, como Literatura Infantil as obras com teor informativo, didatizante, moralizador. Para a autora a produção literária para crianças não pode ser entendida fora da concepção de infância que emerge da obra. Assim, denomina-se Literatura Infantil, obras com várias características e tendências díspares.

Segundo Cunha (1988), ao assumir uma concepção conservadora de infância, a Literatura Infantil torna-se, predominantemente, a expressão da "palavra-informação" cuja função principal é ser formativa e informativa, pois atende à necessidade de instrução da criança bem como sua necessidade pela fantasia, pela distração, pela ludicidade e pelo desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. Diferentemente, ao assumir uma concepção emancipadora da criança, a Literatura Infantil é a expressão da "palavra-arte" cuja função não é exclusivamente a informação, mas a pluralidade de significados, permitindo múltiplas interpretações e possibilidades de fruição, como, ademais, é a função de toda outra obra de arte: fonte de conhecimento, reflexão e prazer estético consistindo, justamente nisso, sua função formativa e emancipadora. A autora emprega os termos "palavra-informação" e "palavra-arte" para mostrar as duas funções assumidas pela Literatura Infantil as quais estão ligadas às concepções de infância: a conservadora e a emancipadora.

Conforme Abramovich (1997), o poema sofre os maiores preconceitos editoriais. A autora menciona que edita-se pouco e sem muito critério, pois os grandes poetas brasileiros não possuem versões infantis de sua obra, no entanto, poetas não tão bons, por sua vez, têm seus versos impressos.

Na escola, os professores geralmente selecionam as cantigas folclóricas ou poemas com versos curtos (redondilhas menores e redondilhas maiores) ou poemas com musicalidade, rimas e jogos de palavras para que os alunos pratiquem a leitura. Embora os professores selecionem bons textos nem sempre estes são trabalhados de forma adequada. Quase sempre as atividades propostas remetem à ortografia de palavras que os alunos necessitam aprender. Raramente a escolha dos educadores é despertada pela mensagem do texto.

Por conseguinte, é fundamental considerar que este gênero textual é fruto da sensibilidade e, visa despertar os sentimentos, ou seja, o texto poético tem a finalidade de emocionar o leitor. Portanto, dentre todos os gêneros textuais, segundo Cunha (1988), o poema não deve ter compro-

misso com aspectos morais ou instrutivos. Para a autora o texto poético não deve ser usado em função das disciplinas curriculares ou datas comemorativas, além disso, propõe que o poema seja utilizado de uma forma mais livre com a finalidade de despertar a sensibilidade dos estudantes.

Para trabalhar com o poema na sala de aula Cunha (1988) recomenda que o professor busque uma metodologia que seja capaz de prender o aluno ao poema. Desse modo, para a autora o professor pode lançar mão da leitura expressiva que requer uma preparação prévia. Conforme a autora, "a leitura adequada do texto, por si só, pode ser suficiente para criar o gosto pelo poema" (CUNHA, 1988, p. 121). O contato permanente dos estudantes com os textos poéticos é fundamental para que eles possam aprender a apreciar a leitura de textos poéticos.

Para Carvalho (2009), a criança e o adulto tem em comum o fato de que há quem goste e quem não goste de poema. No entanto, para que a criança ou o adulto saibam se gostam ou não é necessário experimentar. A autora ainda menciona que "o essencial é ser apresentado a diferentes poetas, ter direito de gostar mais de uns do que de outros, aprender seus poemas favoritos de cor (...)" (p. 93).

Abramovich (1997) mostra que a poesia infantil não deve ser moralizadora, ou seja, tratar de assuntos edificantes (comportamento cotidiano, hábitos de higiene, datas comemorativas), pois ao tratar destes temas o poema não é bom e quase sempre mal escrito, podendo se tornar entediante. A autora critica também os textos poéticos voltados ao público infantil que fazem uso de uma linguagem muito infantilizada com palavras no diminutivo, assuntos piegas, temas patrióticos dentre outros. Conforme a autora, os textos poéticos para crianças precisam ser de primeira qualidade. Para a autora:

> Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui (ABRAMOVICH, 1997, p. 67)

Dessa forma, para trabalhar com o poema na sala de aula é importante selecionar textos criativos e que sejam capazes de despertar o sentimento dos pequenos leitores. Utilizar poemas que empregam jogos de palavras, rimas, ritmo, musicalidade e aliterações (repetição de fonemas para produzir efeito). Enfim, selecionar textos que despertem sensações, sonhos, desejos e vontades de forma lúdica e prazerosa. É importante

lembrar que o poema fala, sobretudo, de sentimentos experimentados, sentidos, despertados. O professor também pode trabalhar com poemas narrativos. As crianças apreciam muito as narrativas contadas sob a forma de versos.

Indiscutivelmente, as crianças gostam de brincar com a sonoridade das palavras, por esta razão, o poema adquire nas salas da pré-escola e nas turmas de alfabetização um papel importante. Assim, para Cademartori (1986):

> Uma alternativa à manipulação da sonoridade linguística para estimular a percepção do meio material da língua, em detrimento do fim comunicativo, surge com o lugar que a escola pode reservar ao poema infantil na pré-escola e na primeira série. Na exploração espontânea da língua pela criança, a referencialidade, frequentemente, se torna secundária, o que privilegia a função poética da linguagem. É uma atividade prazerosa para a criança descobrir as possibilidades combinatórias das unidades linguísticas e, ao mesmo tempo, perceber em que medida funciona a sujeição das regras que ela mesma está, igualmente, descobrindo. (CADEMARTORI, 1986, p. 70)

Com relação à interpretação dos poemas, segundo Carvalho (2009) é necessário evitar as intermináveis atividades de ortografia e gramática bem como a imposição de uma única possibilidade de interpretação. Além do mais, os poemas, assim como os demais gêneros textuais do campo artístico-literário, não devem assumir um caráter moralizante, mas sim despertar a sensibilidade e a fantasia.

Diante do exposto, acredita-se que é fundamental que o professor crie oportunidades para que os alunos possam fazer a leitura de poemas em voz alta, organize jograis para que eles possam declamar o poema em coro, trabalhe com a memorização de pequenos poemas, marque o ritmo dos textos poéticos com palmas ou movimentos do corpo, estimule-os a criarem poemas e os exponha no mural da escola ou os apresente em um sarau.

A princípio, é necessário elucidar que é por meio das narrativas orais que o professor contribui para a ampliação da cultura dos alunos. O reconto de uma história é uma prática utilizada com certa frequência na sala de aula. Essa prática consiste em contar uma história já conhecida. Trata-se de uma metodologia que favorece o desenvolvimento da oralidade, por esta razão, pode ser utilizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, de modo especial, os alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados e que não conseguem reescrever as histórias ouvidas ou lidas.

Ademais, o contato permanente da criança com a obra literária traz implicações pedagógicas muito significativas para o desenvolvimento cognitivo, pois,

> Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros. (CARVALHO, 2009, p. 53)

Nessa perspectiva, é importante que o futuro professor possa apropriar-se de metodologias para trabalhar com o reconto. Antes de propor qualquer atividade para os alunos é primordial que o professor saiba como realizá-la, assim, para que os alunos possam se tornar contadores de histórias eles necessitam ouvir o professor contando histórias na sala de aula. Dessa forma, é muito produtivo para o desenvolvimento do reconto que o professor se proponha, vez ou outra, a contar histórias para a classe.

Sob essa ótica, Abramovich (1994) argumenta que o contador de histórias precisa aproveitar o texto:

> E para que isto ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1994, p. 21)

Convém esclarecer que o reconto é uma metodologia muito importante porque exige a escuta ou a leitura prévia das obras literárias. Dessa forma, para que os alunos se iniciem nessa prática, é importante que o professor proponha uma história conhecida de memória, contudo não é necessário que os alunos reproduzam a história literalmente. Tendo como ponto de partida um enredo já conhecido, o desafio é que organizem a história com suas próprias palavras. Alguns elementos do texto original serão mantidos, outros não, pois o aluno seleciona palavras que julga interessante aproveitar e, em outros momentos, organiza com suas palavras o conteúdo conhecido. Dessa maneira, ao recontar uma história estará recriando-a, produzindo uma nova versão, à medida que seleciona os elementos linguísticos mais adequados.

Somado a isso, Abramovich (1994) argumenta "E mesmo as crianças maiores, que já sabem ler, também podem sentir grande prazer no

ouvir... Afinal, não ouvem discos, não escutam rádio (sem nenhuma imagem)?!" (p. 23). Nesta perspectiva, é oportuno pontuar que os textos narrativos têm sempre uma finalidade:

> Não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnificá-la com elementos estranhos a ela. Usar slides ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que sempre é auditiva e não visual. (ELIZAGARAY *apud* ABRAMOVICH, 1994, p. 23)

O exposto acima mostra que para narrar uma história o professor não necessita de recursos, mas sim conhecê-la bem e aprender a utilizar a própria voz para dar vida ao texto que está narrando. Assim, tornar-se um contador de histórias não requer a utilização de recursos como muitos imaginam. Basta apenas um professor motivado e uma boa história.

> As crianças acostumadas a ouvir histórias lidas em voz alta aprendem aos poucos sobre sintaxe (a forma pela qual as frases são organizadas para fazer sentido) e o léxico ou o vocabulário da língua escrita. Isto vai ajudá-las a aprender a reconhecer de ouvido as normas linguísticas que regem a escrita, mesmo que ainda não saibam empregá-las. O domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por vários anos. (CARVALHO, 2009, p. 53)

Destarte, considera-se o reconto uma atividade interessante para desenvolver as competências relacionadas à linguagem oral. Quando o aluno é desafiado a apresentar uma história a um público – colegas da própria turma ou alunos de faixas etárias menores – ele precisa organizar a narrativa, assim, para realizar tal tarefa utilizará todo o conhecimento que construiu como ouvinte ou como leitor das histórias que conhece. Desse modo, para que os alunos realizem recontos, é necessário que já tenham uma vivência como ouvintes ou como leitores de diferentes narrativas literárias (fábulas, contos, pequenos romances, crônicas etc.). Quando o aluno assume o lugar de quem conta a história, o seu conhecimento é reconstruído e ressignificado.

3. A formação inicial de professores e os projetos de contação de histórias

No processo formativo dos professores alfabetizadores a relação dialética teoria e prática deve ser vivenciada com a criação de oportunidades para a leitura de obras literárias e a experimentação de metodologias voltadas para o trabalho com a Literatura Infantil e com os diversos

gêneros textuais do campo artístico-literário. Esta formação envolve a pesquisa, a elaboração e execução de projetos de contação de histórias bem como o estudo dos gêneros pertencentes a este campo de atuação. Ainda deve possibilitar a troca de conhecimentos entre os professores experientes e os futuros professores o que pode contribuir sobremaneira para o aprofundamento de conteúdos e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades de leitura e escrita.

> [...] o professor de língua materna assume um papel fundamental, pois é dele a responsabilidade de criar possibilidades para que o aluno se insira no mundo da escrita. Essa inserção vai se dar pela disponibilidade para a mudança, que também não nasce do nada, mas das ressignificações das práticas de ensinar que podem levar à ressignificação das razões para escrever. (RIOLFI *et al*., 2014 , p. 123)

Para Poersch (1990) "o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito" (p. 44), na prática, isto significa que o professor alfabetizador deve conhecer as variações linguísticas, a estrutura e o funcionamento da língua e também os diversos gêneros textuais que circulam na esfera social para poder ensinar à criança a ler e produzir textos com originalidade e autonomia. Para tanto, entende-se que o professor alfabetizador é um profissional que deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos.

> O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise. (POERSCH, 1990, p. 37)

Com base no exposto acima, evidencia-se a importância das experiências em sala de aula adquiridas durante a formação inicial do professor, pois os saberes pedagógicos adquiridos tanto na teoria quanto na prática são fundamentais para o exercício da docência. Desta feita, corrobora-se o entendimento de Silva (2004) que argumenta:

> Nunca é demais lembrar que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico contínuo e progressivo. O compromisso fundamental do professor é com a organização-transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através de currículo escolar. (SILVA, 2004, p.168)

Outrossim, a incorporação de práticas pedagógicas que envolvam a Literatura Infantil no percurso formativo, possibilita uma melhor compreensão do papel da escola na formação do leitor literário. A leitura literária contribui para a ampliação de conhecimentos ligados às mais diversas áreas bem como a aquisição de novas experiências por meio da ima-

ginação e da criatividade, as quais são aprofundadas com as atividades de leitura, as dramatizações de peças teatrais e a elaboração de propostas de atividades para trabalhar com as obras literárias. Sendo tão importante no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, a Literatura Infantil torna-se de suma importância na formação docente por oferecer os subsídios necessários para que o professor se torne de fato um leitor e apreciador de textos literários. Logo,

> A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não podem prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos, que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SILVA, 2004, p.169)

A elaboração e execução de projetos de contação de histórias contribui muito para incentivar a leitura literária na sala de aula. Pois, a criança gosta de ler livremente, a imposição de fichas de leituras e a elaboração de resumos são metodologias pouco eficazes para motivar a leitura de livros na escola. Os professores que atuam na Educação Infantil e anos inicias do Ensino Fundamental necessitam de metodologias que contribuam para aproximar o pequeno leitor das obras literárias.

Por esta razão, torna-se necessária a busca de propostas de trabalho que possam oportunizar aos futuros professores tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação do gosto pela leitura por meio de uma maior aproximação com obras da Literatura Infantil, levando-os de forma lúdica a desenvolver metodologias, criando estratégias que incentivem o hábito de leitura na atual geração de estudantes.

Para tanto, é imprescindível um redimensionamento no exemplo do professor enquanto leitor para despertar o interesse do aluno, na sala de aula é fundamental que ele tenha o hábito pela leitura, pois quanto mais o professor ler para e com os alunos maiores serão as suas contribuições para a formação de alunos leitores.

De acordo com Costa (2009),

> [...] a preocupação com sua própria formação de leitor leva o professor ao melhor conhecimento do que é a história dos livros, da leitura, dos novos produtos existentes no mercado, apura o gosto pessoal e dá maior segurança ao trabalho de formação de leitores infantis e juvenis. (COSTA, 2009, p. 37)

Portanto, considerando a necessidade de melhorar a formação do futuro professor, ressalta-se que a prática da leitura literária nos iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível para a construção do conhecimento, o desenvolvimento intelectual, ético, a ampliação do vocabulário e a formação da consciência crítica do aluno. Tudo isto demonstra a necessidade de se propor na formação inicial de professores uma prática pedagógica voltada a formação do leitor literário, pois a ação do professor poderá aproximar os alunos dos livros.

De acordo com Abramovich (1994):

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (ABRAMOVICH, 1994, p. 17)

Coelho (1991) destaca a relevância da Literatura Infantil:

> Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p. 5)

A formação do leitor literário requer um trabalho diferenciado com a Literatura Infantil, a criança gosta de ouvir e recontar histórias, assim, os professores, para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessitam de uma preparação para utilizar técnicas de contação de histórias que encantem os alunos, prendam a atenção deles, façam com que eles imaginem os personagens e os lugares em que os fatos narrados aconteceram.

Para tanto, os cursos de formação inicial de professores precisam oferecer uma sólida formação teórica para trabalhar com a contação de histórias e com metodologias interessantes para envolver os alunos com os livros. Assim, considera-se muito importante para a formação de futuros educadores a possibilidade de refletir sobre a importância da Literatura Infantil para a formação do leitor literário bem como compreender o que é a Literatura Infantil e como ela pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

4. As técnicas de contação de histórias: implicações para o trabalho pedagógico

Para se tornar um contador de histórias o professor precisa conhecer algumas técnicas. Porém, antes de iniciar a narração, Zóboli (1991) argumenta que seria útil e conveniente que o educador conversasse sobre ela com os ouvintes com vistas a evitar possíveis interrupções. Reforça-se esta ideia. Assim, o professor deve orientar as crianças para que elas permaneçam atentas e em silêncio durante a narração da história. Para Zóboli (1991, p. 121) "o contador deve ficar sentado, sem se movimentar de um lado para outro, pois para os alunos se torna difícil saber se acompanham os movimentos físicos de quem conta ou os fatos da história". Os movimentos bruscos do contador podem dispersar os alunos por esta razão devem ser evitados. Além do mais, conforme Dohme (2009, p. 42) "O ritmo da narração terá colorido a partir da intensidade e detalhamento que se dá a cada fase".

A introdução, conforme Dohme (2009), deve ser breve, no entanto deve durar o suficiente para transmitir todos os elementos para o entendimento da história, em outras palavras, isto significa que a história não precisa ser narrada precipitadamente. A introdução é o momento de maior relevância da narrativa para despertar o interesse dos ouvintes. Outrossim, é importante saber dosar o tempo, pois o contador não pode entediar a plateia. Se no início da narração o contador propiciar um ambiente entediante isto provocará o desinteresse dos ouvintes. Assim, a introdução tem uma dupla finalidade: dar um panorama suficiente para que os ouvintes conheçam a história e seduzir a plateia.

Segundo Abramovich, o melhor jeito de começar uma narrativa é "através da senha mágica 'Era uma vez'" (ABRAMOVICH, 1994, p. 21) ou outra forma inventada pelo contador que seja agradável e interessante. Além disso, a autora afirma que é importante que a criança saiba que a história que ela escuta está impressa em um livro. Sob esse ponto de vista, seria muitíssimo produtivo apresentar o livro para os ouvintes. É importante que a criança saiba que ela pode voltar à história tantas vezes quanto desejar.

No que diz respeito ao enredo, Dohme (2009) esclarece que:

> [...] deve ser detalhado sem exagero, em uma sequência regular e bem ordenada. O ponto culminante, ao contrário, é curto, o suficiente para se conceituar bem a ideia. É o momento, também, que o narrador deve usar de toda a sua ênfase, jogo de entonação de voz e expressão corporal. (DOHNE, 2009, p. 42).

Com relação ao desfecho, também deve ser curto, objetivo e com detalhes suficientes apenas para possibilitar a compreensão da história e manter a magia. Portanto, conforme Dohme, deve-se renunciar aos "detalhes supérfluos que não acresçam nada. Não se deve dar a moral da história, deve-se deixar que as próprias crianças a concluam" (DOHME, 2009, p. 42).

Além disso, o contador de histórias deve aproveitar bem o texto, pois um bom contador de histórias consegue criar suspense e expectativas nos ouvintes. Além disso, é imprescindível utilizar a voz para dar um colorido a mais para a narrativa com diferentes vozes – uma para o narrador e outras para os vários personagens da narrativa. As crianças se divertem muito se na narrativa o contador incorporar músicas e ou cantigas folclóricas e permitir que elas participem cantando durante a contação de histórias. A escuta de histórias é uma prática recomendada para todos os públicos, ou seja, não se limita somente às crianças que não sabem ler. Tanto as crianças alfabetizadas quanto os adultos apreciam uma boa narrativa.

Zóboli (1991, p. 121) argumenta que "o tempo de duração de uma história depende da faixa etária e dos interesses que desperta nos alunos. Para as crianças menores não é recomendado ultrapassar 10 minutos, enquanto que para as maiores bastam 20 minutos de narrativa". No entanto, corrobora-se o entendimento da autora que argumenta que o tempo de duração da narrativa pode ser flexível e que isto depende das circunstâncias.

Para que a magia permaneça durante a narração é muito importante não interrompê-la. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor oriente as crianças para o momento da contação de histórias. Assim, é fundamental estabelecer algumas regras por meio de um contrato didático.

Zóboli (1991) argumenta que

> O contador de histórias nunca deve interromper a narrativa. Quando a interrupção é uma espécie de complementação ao que o narrador contou, ele pode confirmar com um sorriso, um gesto ou então uma palavra. Quando, porém, a interrupção for uma forma de o aluno chamar a atenção do professor, este deve olhar fixamente para o aluno que o interrompeu e pedir para ele aguardar. Após a conclusão da história, então, o contador indaga àquele aluno sobre o que ele queria saber. (ZÓBOLI, 1991, p. 121)

Cabe frisar que, é fundamental diversificar as atividades de contação de histórias o professor pode desenvolver várias atividades como a

dramatização, o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem, as brincadeiras, as dobraduras, a criação de textos orais e escritos. Para essas atividades é necessário deixar a criança usar o seu potencial criativo, tendo o professor apenas a tarefa de orientador dessas atividades.

É possível ainda também se vestir a caráter de acordo com as histórias que estão sendo narradas, contar as histórias com o acompanhamento de instrumentos musicais e ainda confeccionar recursos pedagógicos e organizar atividades de reconto com a participação das crianças.

5. Considerações finais

No cotidiano das salas de aula, a arte de contar histórias ressurgiu como recurso pedagógico importante para despertar o interesse das crianças pela leitura literária, além do mais, a contação de histórias é imprescindível para o desenvolvimento da comunicação oral das crianças.

A escuta de histórias dentro de diversos gêneros textuais permite que os alunos se familiarizem com as características da língua. Vale lembrar que a sintaxe e o léxico da língua escrita diferem da língua oral. Além de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a língua, o contato deles com o texto escrito contribui para a organização da sequência (começo, meio e fim) e, além disso, contribui para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e o desenvolvimento da consciência crítica. Como mostra Cavalcanti: “A literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos.” (CAVALCANTI, 2002, p. 12).

Somado a isso, convém ressaltar a importância da transmissão social e linguística no ambiente educacional para o desenvolvimento da comunicação oral, por esta razão, enfatiza-se a importância da contação de histórias e da leitura de histórias para as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e isto implica na formação inicial de professores que necessitam de conhecimentos acerca da Literatura Infantil e de técnicas de contação de histórias.

O ato de contar histórias não se restringe mais em transmitir ou resgatar ensinamentos de uma geração para outra. No ambiente pedagógico a contação de histórias vem ganhando espaço, conquistando a todos pelo simples prazer de ouvir, por aguçar a curiosidade e ampliar o vocabulário das crianças. Sendo a linguagem um instrumento mediador entre

as relações sociais do educando com o ambiente em que vive, tornando-o um ser social, histórico e cultural é muito importante que o educador crie contextos significativos para estimular a comunicação oral das crianças.

A convivência com o adulto contribui para o desenvolvimento da oralidade, contudo no ambiente pedagógico é necessário organizar outros espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral, para que as crianças experienciem situações comunicativas, como recitar parlendas e poemas, cantar músicas infantis, além disso, o professor pode preparar ambientes aconchegantes no momento de leitura e contação de histórias e situações de roda de conversa, fazendo com que o aluno faça o uso da linguagem oral em uma prática dialógica e envolvente.

É muito importante que o educador conheça várias técnicas de contação de histórias e reconheça o potencial dessa prática pedagógica para o desenvolvimento da oralidade. A escuta de narrativas é uma atividade muito importante para a criança pré-escolar e para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sempre que possível o professor pode diversificar as atividades que envolvem a contação de histórias: como a dramatização, o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem, as brincadeiras, as dobraduras, a criação de textos orais e escritos. Além disso, pode utilizar a Roda de Conversa e o Cantinho da Leitura para a expressão das narrativas infantis.

O ato de contar histórias sempre existiu, veio de várias gerações passadas. As narrativas eram utilizadas para educar as crianças, explicar os mistérios da natureza e proporcionar diversão. Além disso, por meio das histórias se pode resgatar a cultura e os hábitos dos antepassados, desse modo, devem fazer parte das atividades de contação de histórias as lendas e os mitos.

As narrativas que os professores contam, são a base para a construção das histórias das crianças essa construção se dá pela interação com o mundo representado pelo adulto e pelo uso da linguagem. A leitura e/ou a contação de histórias também podem beneficiar a criança fazendo com que ela pronuncie melhor as palavras e se comunique melhor de forma geral.

Em síntese, um dos pré-requisitos para despertar o gosto pela leitura é aguçar a imaginação e promover o conhecimento através do despertar da curiosidade. Nessa ótica, a contação de histórias torna-se um recurso importante num espaço onde a presença da arte literária irá con-

tribuir também para o desenvolvimento do senso crítico e para despertar o gosto pela leitura literária. Portanto, defende-se a importância da realização de projetos de contação de histórias durante a formação inicial dos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 20 de jun. 2022.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar*: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil*: dinâmicas e vivências na ação. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. Ática, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário teoria e prática*. 2 edição. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Morais da. *Literatura, Leitura e Aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil*: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1988.

DOHME, Vania. *Atividades lúdicas na educação:* o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. *Suportes Linguísticos para a alfabetização*. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RIOLFI, Cláudia. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção ideias em ação).

SANTOS, C.C.S dos; SOUZA, R. J de. A leitura da literatura infantil na escola. In: ____. *Caminhos para a formação do leitor*. Org. Renata Junqueira de Souza. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Ensino-aprendizagem e leitur***a**: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, R.J. de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

ZÓBOLI, Graziela. *Práticas de ensino*: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1991.

PROTESTANTE, ECUMÊNICA E INCLUSIVA: UMA IGREJA EM TRÊS DETERMINAÇÕES DISCURSIVAS

Dilermando Moraes Costa (UFRRJ e UERJ)
diler_costa@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a construção da imagem da Igreja da Comunidade Metropolitana do Rio de Janeiro (ICM Rio) por meio da análise discursiva da seção "Quem Somos" da página oficial dessa comunidade de fé. Nossa investigação se centrou no estudo dos determinantes discursivos, bem como nas marcas linguísticas utilizadas no texto de apresentação do grupo, recorrendo à Análise de Discurso de base materialista (PÊCHEUX, 2014a; 2014b) como referencial teórico-metodológico. Na primeira parte deste trabalho, apresentamos nossa filiação teórica, assim como a noção de determinante discursivo (INDURSKY, 2013) adotada para este estudo. Em seguida, tecemos comentários sobre a emergência da Igreja da Comunidade Metropolitana, umas das mais conhecidas denominações inclusivas na defesa das diversidades sexual e de gênero no protestantismo. Por fim, apresentamos a análise relacionada, especificamente, à seção "Quem Somos", da página oficial da ICM Rio, na qual há a apresentação do grupo como uma denominação protestante, ecumênica e inclusiva.

Palavras-chave:
Diversidades. Análise de Discurso. Igreja da Comunidade Metropolitana.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the construction of the image of the Metropolitan Community Church of Rio de Janeiro (MCC Rio) through the discursive analysis of the "Quem Somos" page of the official website of this community of faith. Our analysis will focus on the use of the discursive determinants as well as the linguistic marks used in the presentation text, using the Materialistic Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2014a; 2014b) as the theoretical and methodological underpinning. In the first part of this paper, we present the theoretical framework together with the notion of discursive determination (INDURSKY, 2013) adopted for this study. Next, we comment on the emergence of the Metropolitan Community Church, one of the best known All-Inclusive Churches, which is a community of faith that defends sexual and gender diversity within protestantism. Finally, we present more specifically the analysis related to the "Quem Somos" page that presents MCC Rio as a protestant, ecumenic, and all-inclusive denomination.

Keywords:
Diversities. Discourse Analysis. Metropolitan Community Church.

1. Introdução

Este trabalho, filiado teórica e metodologicamente à Análise de Discurso de base materialista (AD), sobretudo às discussões propostas

pelo filósofo francês Michel Pêcheux (2014a; 2014b), objetiva discutir a construção da imagem da Igreja da Comunidade Metropolitana do Rio de Janeiro (ICM Rio) por meio da análise discursiva da seção *Quem Somos* do site oficial dessa comunidade de fé.

A ICM Rio[50] é uma comunidade de fé que se autodefine pela utilização de três determinantes discursivos: protestante, ecumênica e inclusiva. Nossa análise se centrará no estudo dos determinantes discursivos, bem como nas marcas linguísticas utilizadas no texto de apresentação da ICM Rio. Por meio da observação da determinação discursiva, podemos depreender os efeitos de sentidos (Cf. PÊCHEUX, 2014a; 2014b) produzidos na construção da imagem da igreja.

Neste trabalho, partimos da compreensão de que não há sentido absoluto, verdadeiro e final, pois a língua(gem) é marcada pela incompletude e pela falta (Cf. ORLANDI, 2007a). Contudo, ao enunciar, assumimos a ilusão necessária de sentidos estabilizados quanto a certos referentes pela determinação discursiva (Cf. INDURSKY, 2013). Devido à compreensão de falta constitutiva da língua(gem), entendemos que há "em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito" (ORLANDI, 2007a, p. 63), o que lança luz quanto à relação entre língua, sujeito, ideologia e história.

Na primeira parte deste texto, teceremos algumas considerações sobre a AD (Cf. PÊCHEUX, 2014a; 2014b), assim como discutiremos a noção de determinação discursiva, conforme defendida por Indursky (2013). Em seguida, apresentaremos a emergência da Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM): uma denominação inclusiva (Cf. ARNOLD, 2002; NATIVIDADE, 2010; MUSSKOPF, 2012), de origem estadunidense, que se constituiu no final da década de 1960, a partir da figura do Reverendo Troy Perry. Por fim, analisaremos, à luz da AD, a seção *Quem Somos* do site oficial da ICM Rio. Encerraremos este texto com as considerações finais.

2. *Considerações sobre a Análise de Discurso e a determinação discursiva*

A Análise de Discurso de base materialista (AD) se constituiu na França, no final da década de 1960, tendo como marco fundador a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, em 1969, do filósofo Mi-

[50] Disponível em: http://www.icmrio.com/a-igreja/quem-somos/. Acesso em: 29 mai. 2022.

chel Pêcheux. A proposta teórico-metodológica tinha como objetivo ir além da descrição do funcionamento interno da língua, pensada, então, como um sistema homogêneo de relações, para avançar à compreensão do discurso, ou seja, do processo de produção de efeitos de sentidos. Estes, por sua vez, só são possíveis quando observadas as condições de produção de um discurso (Cf. PÊCHEUX, 2014a), o que envolve língua, sujeito, ideologia e história.

A AD, portanto, considera que o discurso emerge por meio da relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, observando também que ele sempre dialoga com outro dizer, "frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele 'orquestra' os termos principais ou anula os argumentos" (PÊCHEUX, 2014a, p. 76). Os discursos podem ser mais bem entendidos quando consideramos os pilares da AD, a saber: a Linguística, que lhe fornece reflexões sobre a enunciação e a sintaxe; o Materialismo histórico, que contribui para compreensão das formações sociais e de como elas se (trans)formam diante da atuação da ideologia; e a Teoria psicanalítica, que lhe propicia uma compreensão acerca do sujeito afetado pelo inconsciente (Cf. PÊCHEUX, 2014a).

A articulação entre essas três grandes áreas teóricas contribuiu para o desenvolvimento da teoria do discurso ao provocar alguns deslocamentos: observamos o funcionamento da língua, por exemplo, não em busca de uma homogeneidade interna, mas objetivando compreender como ela responde às coerções da ideologia, ou seja, como materializa a "relação imaginária que liga os sujeitos a suas condições materiais de existência" (ORLANDI, 2017, p. 206). Para a AD, a ideologia atua na História determinando os sujeitos, naturalizando certos sentidos em detrimento de outros. O sujeito, por sua vez, vivencia a ilusão de ser a fonte de seu dizer; contudo, se encontra dividido entre o consciente e o inconsciente, assim como envolvido em um processo de identificação com a ideologia que o assujeita quanto à interpretação da realidade e às formas de agir no mundo (Cf. PÊCHEUX, 2014b).

Diante disso, Orlandi (1987a, p. 11) reforça que a AD "procura restituir à reflexão sobre a linguagem a complexidade que pode advir de uma observação em que não se excluem a sua materialidade histórica, o funcionamento da ideologia e a política de significar"; em outros termos, compreendemos que os sentidos não emergem apenas da relação entre significantes em um enunciado, mas por meio de um processo complexo que precisa ser analisado em sua trama constitutiva: entre língua, sujeito, ideologia e história, em que as imagens são construídas a partir de proje-

ções e de antecipações (Cf. PÊCHEUX, 2014a), como veremos mais à frente.

A ideologia possui papel considerável nesta teoria do discurso por determinar a forma como os sujeitos interpretam a realidade e, a partir dela, produzem os discursos. Isso corrobora com a consideração de que a língua é afetada pela exterioridade e não pode ser considerada apenas em seu funcionamento interno (Cf. PÊCHEUX, 2014a).

Nessa perspectiva teórica, uma possibilidade de análise proposta pela AD se apoia na observação da chamada determinação discursiva, conforme defendida por Indursky (2013). Esse processo consiste em analisar a forma como um significante é saturado no fio de discurso, apontando para um posicionamento ideológico que regula esse dizer. Dito de outro modo, a determinação discursiva objetiva restringir a extensão de um significante/nome, imerso em um universo de possibilidades combinatórias, na tentativa de estabilizar/especificar certo efeito de sentido.

Segundo Indursky (2013), a noção de determinação discursiva se afasta de compreensões estritamente gramaticais e/ou linguísticas ao considerar o adjetivo, o sintagma preposicional e a oração adjetiva como participantes do processo de determinação discursiva, no qual há a intervenção do ideológico, como já pontuamos. Para a pesquisadora, "*a determinação discursiva qualifica a expressão a ocupar um lugar em um discurso específico*" (INDURSKY, 2013, p. 218 – destaques no original), o que só é possível pela relação de assujeitamento inconsciente do sujeito, uma vez que "a determinação discursiva é ideológica e não estilística" (INDURSKY, 2013, p. 216-17, destaques no original).

Observar a determinação discursiva, portanto, aponta para a análise da produção de um efeito de coerência no fio do discurso, o que põe em relação aquilo que foi selecionado e aquilo que foi rejeitado pelo sujeito na produção de seu dizer. Ao se acreditar na fonte do discurso, o sujeito se percebe ilusoriamente como completo, como origem do sentido, mas, como vimos, responde à identificação ideológica sem perceber o seu assujeitamento (Cf. PÊCHEUX, 2014b). A isso, Orlandi (2007b) acrescenta:

> Sem deixar de lembrar que a evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é aproximada de outra evidência, que é a evidência do sentido (a ilusão da literalidade: o sentido só pode ser esse, já-lá). (ORLANDI, 2007b, *on-line*)

O efeito de coerência, ao qual nos referimos anteriormente, também pode apresentar falhas e equívocos no ritual de assujeitamento. Uma

vez que o sujeito é dividido, o inconsciente deixa suas impressões no discurso à revelia do sujeito. Diante disso, compreendemos que, no processo de produção e de reprodução de sentidos, novas filiações ideológicas podem emergir, pois a determinação ideológica também está sujeita a falhas, a fissuras e a desidentificações (Cf. PÊCHEUX, 2014b). Ademais, segundo Orlandi (2007b, *on-line*), "a língua não funciona fechada sobre ela mesma, ela abre para o equívoco" e, devido a isso, os sentidos também estão abertos à polissemia. Assim, a análise dos determinantes discursivos permite observar também onde a língua falha, especialmente por reconhecermos que, no fio do discurso, sempre há espaço para a incompletude.

Abaixo, apresentaremos a Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM), que é uma denominação inclusiva oriunda dos Estados Unidos, para, em seguida, prosseguirmos para a análise da seção "Quem Somos" da ICM Rio, igreja vinculada ao grupo estadunidense e situada no Rio de Janeiro-RJ.

3. Considerações sobre a emergência da Igreja da Comunidade Metropolitana

As chamadas igrejas inclusivas sinalizam um movimento de inclusão das diversidades sexual e de gênero no protestantismo, rompendo com um posicionamento hegemônico, nas religiões de orientação cristã (católica, protestante e afins), as quais consideram essas diversidades como práticas antinaturais e/ou abomináveis, passíveis de cura e de libertação pela conversão e obediência religiosas.

Alinhados a Natividade (2010, p. 91), entendemos que as igrejas inclusivas nos remetem a dois pontos: "ao crescente reconhecimento e à progressiva legitimação das ditas 'minorias sexuais' na esfera pública" e ao fato de o protestantismo ser um "segmento do cristianismo afeito às mudanças e consciente das dinâmicas de transformações socioculturais mais amplas". Isto é, não se trata de um movimento religioso que emerge no vácuo, mas, sim, que encontra na história elementos favoráveis para sua constituição, especialmente se considerarmos as lutas históricas em que a comunidade LGBTQIA+ tem se engajado.

D'Emilio (2007) explica que, na segunda metade do século XIX, a expansão capitalista permitiu a atividade assalariada e isso transferiu o paradigma produtivo da unidade familiar para a venda da força de trabalho individual. Devido a isso, os sujeitos que sentiam atração pelo mes-

mo sexo encontraram brechas para vivenciar seus desejos graças à conjuntura social que se consolidava em torno da economia. Além disso, segundo D'Emilio (2007), essa configuração abriu caminhos para o que o autor chama de estilo de vida gay, bem como para discussões sobre a sexualidade humana em diversos espaços sociais.

Contudo, essas mudanças não ocorreram repentinamente, mas se desenvolveram como um movimento construído pelas margens, pois as relações íntimas entre sujeitos do mesmo sexo ainda eram consideradas como algo da esfera privada, não garantindo reconhecimento dessas outras identidades nem de seus direitos. Ao longo do tempo, outros duros entraves surgiram, como a própria repressão policial nos EUA e a perseguição nazista na Alemanha (Cf. BULLOUGH, 2002), por exemplo. Muitas das perseguições aos sujeitos que hoje chamamos de LGBTQIA+ ocorreram com base no imaginário religioso de orientação cristã, uma vez que "o medo às vezes pueril que a homossexualidade suscita resulta da formação cultural do Ocidente judaico-cristão" (BORRILLO, 2009, p. 21).

Ainda hoje, os embates entre as religiões de orientação cristã e as diversidades sexual e de gênero são muito recorrentes. Não é incomum encontrarmos manifestações de religiosos em programas de TV, de rádio e nas redes sociais condenando práticas e identidades não heterossexuais, o que sinaliza a capacidade de determinação ideológica que o cristianismo ainda exerce atualmente. Quanto a isso, "não é nem necessário dizer que não se trata de força ou coerção física, pois a ideologia determina o espaço de sua racionalidade pela linguagem" (ORLANDI, 1987b, p. 242); e, para o cristianismo, a base para condenar as diversidades se encontraria, supostamente, em uma interpretação da literatura bíblica pautada na norma heterossexual, como abordaremos mais adiante.

Bullough (2002) e Borrillo (2010) explicam que a institucionalização do cristianismo enquanto religião oficial, o que ocorreu no século IV, resultou na estigmatização e na proibição de práticas sexuais entre sujeitos do mesmo sexo, colocando-os à margem da sociedade; todavia, e contraditoriamente, sem conseguir eliminá-las. Para Bullough (2002), apesar das diferentes tentativas de repressão sexual, as práticas proibidas pelo cristianismo cresceram de forma clandestina em diferentes momentos da história. Musskopf (2012), por sua vez, acrescenta que, durante o Brasil colônia, muitos portugueses se renderam aos desejos homoeróticos na nova terra apesar da proibição religiosa que se fazia hegemônica através do catolicismo.

Tradicionalmente, ao longo da história ocidental, o posicionamento de muitos grupos cristãos contrários às diversidades sexual e de gênero se apoiou em uma leitura bíblica que assume (e que impõe) a heterossexualidade como padrão natural e aceitável de expressão da sexualidade humana (Cf. VIDAL, 2008; BORRILLO, 2010; SALZMAN; LAWLER, 2012). Para Lima (2021),

> [...] no mundo religioso cristão, muitas vezes se fazem citações descontextualizadas da Bíblia ou simplificações indevidas da doutrina, com extrema rigidez e forte ímpeto condenatório dirigidos aos LGBT+. Algumas vezes, elas e eles são submetidos a oração de "cura e libertação" para mudarem sua condição ou identidade. (LIMA, 2021, p. 15)

Além das mencionadas práticas de cura e de libertação, frequentemente associadas a desvios sexuais, diferentes grupos religiosos cristãos também defendem o gênero como expressão imediata da constituição biológica do ser, ou seja, como inseparável do órgão sexual, não considerando a existência plural de identidades. Ademais, a possibilidade de procriação, historicamente, também esteve na base da defesa de discursos sobre a naturalidade/normalidade das relações heterossexuais, reduzindo a ato sexual à geração de filhos (Cf. BORRILLO, 2010) e condenando relações ditas inférteis (Cf. MUSSKOPF, 2012).

Tais posicionamentos nos remetem a uma "lógica heteronormativa e essencialista" (BORBA, 2016, p. 16), cuja compreensão de identidade e de sexualidade humanas ainda é utilizada para discriminação de sujeitos que não se encaixam nos padrões sexuais cristãos de ser, pois, segundo Borrillo (2010, p. 43), "os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã". Natividade e Oliveira (2009) pontuam que

> [...] ao apresentarem o *homossexualismo* como prática contingente e moralmente condenável, os discursos sustentados por segmentos religiosos conservadores mais radicais subtraem a legitimidade às identidades LGBT e às reivindicações por cidadania correlatas. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 130) (destaque no original)

Na contramão de práticas discursivas contrárias às diversidades estão as chamadas igrejas inclusivas, como já adiantado. A Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM), umas das denominações inclusivas mais conhecidas, foi fundada em 1968, nos Estados Unidos, pelo Reverendo Troy Perry, pastor declaradamente homossexual, que, anteriormente, havia sido desligado de duas igrejas protestantes devido à sua sexualidade (Cf. ARNOLD, 2002). Perry se envolveu com a religião desde muito cedo, tornando-se, aos quinze anos, um divulgador da expressão de fé

cristã. Ele experimentou, ainda na juventude, duas tradições cristãs na sua jornada de fé: a Batista e a Pentecostal, que contribuíram com sua formação religiosa, segundo expõe Arnold (2002).

Arnold (2002) também acrescenta que Troy Perry teve uma infância difícil, enfrentando algumas dificuldades familiares. Casou-se com a filha de um pastor e, por não conseguir eliminar as tendências homossexuais, teria sido desligado de uma igreja heterocêntrica. Após isso, ele teria se filiado a outra denominação, mas, novamente, foi desligado devido à sexualidade. Após uma série de eventos pessoais complicados, como um divórcio, uma tentativa de suicídio, bem como grande hostilidade da sociedade estadunidense contra gays e lésbicas, Troy Perry decidiu se reconciliar com a fé, mas, desta vez, sem renegar sua orientação sexual.

Nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, eram recorrentes movimentos de repressão a práticas não heterossexuais. Bullough (2002), por exemplo, comenta acerca da ocorrência de uma censura não oficial quanto a certas palavras, como gay e homossexual, no país. Além disso, o autor explica que, na década de 1940, nos EUA, suspeitos de práticas homossexuais eram monitorados e havia grande repressão a esses grupos, os quais eram forçados a se reunirem em bares ou em espaços específicos (e marginais).

Arnold (2002) acrescenta que, em 1968, Troy Perry estava em um bar gay quando a polícia invadiu o espaço e deteve o homem que o acompanhava. Perry levou horas para conseguir liberar o rapaz, que havia sido duramente humilhado por sua orientação sexual. Após esse episódio, Perry considerou a abertura de uma igreja que integrasse sujeitos marginalizados à fé cristã e que contribuísse com as lutas dessa comunidade de dissidentes sexuais rumo ao respeito e ao direito de existir, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero.

A ICM nasceu na sala da residência de Reverendo, com a presença de poucos participantes na ocasião. No site oficial[51] do grupo, a denominação se apresenta como a primeira igreja inclusiva, assumindo protagonismo na empreitada pela conciliação entre as diversidades e a fé protestante. Posteriormente, após o crescimento da denominação, ela se tornou a primeira organização gay a possuir uma propriedade nos Estados Unidos (Cf. ARNOLD, 2002) e isso se tornou bastante emblemático devido à hostilidade da conjuntura social. Em meio a inúmeros desafios,

[51] *Site* oficial da Igreja da Comunidade Metropolitana. Disponível em: https://www.mccchurch.org/overview/history-of-mcc/. Acesso em: 22 abr. 2022.

como ataques contra os templos da igreja, agressão e perseguição a seus líderes, a ICM conseguiu chegar a outros países. Para Musskopf (2012),

> A *Metropolitan Community Churches* tem uma história de presença na América Latina de mais de 25 anos. Embora seus ministérios no continente tenham assumido características distintas e particulares em cada lugar e período em que surgem, devido a diferenças culturais, mas também à tradição religiosa de origem de suas lideranças, percebe-se o desenvolvimento de uma identidade mais clara e definida nos últimos anos. (MUSSKOPF, 2012, p. 275) (destaque no original)

Com efeito, a ICM é um nome recorrente quando se discute a emergência das igrejas inclusivas (Cf. NATIVIDADE, 2010; MUSSKOPF, 2012), mas é importante pontuar que também houve outras iniciativas de aproximação das diversidades sexual e de gênero do protestantismo por outros grupos cristãos, como na Argentina, no Brasil e no Chile, por exemplo, as quais não estavam relacionadas à ICM (Cf. MUSSKOPF, 2012).

No Brasil, a ICM foi inaugurada, oficialmente, no início dos anos 2000, no Rio de Janeiro. Atualmente, essa igreja apresenta templos em outros estados da federação brasileira, como em São Paulo, no Espírito Santo, na Bahia, em Minas Gerais, no Ceará etc., destacando-se como um grupo que defende os interesses e as necessidades da comunidade LGBTQIA+ e que atua em prol dos direitos humanos.

A seguir, apresentaremos a análise discursiva da seção "Quem Somos", da página oficial da ICM Rio.

4. Análise discursiva da seção "Quem Somos", da ICM Rio

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos nossa filiação teórica à Análise de Discurso, que se debruça sobre as relações entre língua, sujeito, ideologia e história na produção de efeitos de sentidos. Vimos, também, a noção de determinação discursiva, a qual se torna bastante fulcral às análises que faremos agora.

Ao refletirmos acerca de uma corporação, muitas vezes nos deparamos com o apagamento da instância (ou da posição de autor (Cf. ORLANDI, 2007a) que construiu a imagem do grupo (foi alguém da liderança? Um conselho deliberativo? Uma agência publicitária contratada? etc.). Nas palavras de Orlandi (2007a, p. 69), desconhecemos o sujeito "responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto", sendo que esse apagamento também significa, pois provoca um efeito de auto-

nomia desse "objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito)" (PÊCHEUX, 2014a, p. 83), como se o grupo existisse de forma independente e autossuficiente; como se existisse isento das coerções ideológicas que o determinam.

Mais especificamente quanto às organizações religiosas, essa suposta autonomia reafirma o efeito de independência, mas assinala que essa liberdade excede o plano humano ao materializar a voz da divindade, uma vez que, "como é a voz de Deus que fala em seu representante, faz também parte da propriedade desse discurso o fato de que não há autonomia desse representante em relação a Sua voz" (ORLANDI, 1987b, p. 236). Diante disso, compreendemos que, na construção da imagem da ICM Rio, existe uma sustentação ideológica que *fala* através dos sujeitos e que instaura o permitido e o rejeitado na construção textual.

Na análise da seção "Quem Somos", da página da ICM Rio, nos debruçamos no estudo dos determinantes discursivos *protestante*, *ecumênica* e *inclusiva*, bem como nas marcas linguísticas utilizadas no texto sobre o grupo. Para tanto, inicialmente, duas perguntas foram postas: "Como os determinantes discursivos constituem a imagem do significante igreja?" e "Como os determinantes discursivos produzem o efeito de coerência na seção analisada?".

A seção "Quem Somos" é a primeira de cinco subdivisões relacionadas ao tópico *Igreja*, no *site* do grupo, e aponta para uma ideia coletiva ("Quem [nós] somos"), de comunidade, além de tentar definir, de forma didática, três determinantes discursivos relacionados à ICM Rio: *protestante*, *ecumênica* e *inclusiva*, como antecipado. É importante explicitar que, na página oficial do grupo, há outros três determinantes discursivos ao lado da logomarca da igreja (*vibrante*, *inclusiva* e *progressista*), mas apenas o *inclusiva* é definido na seção "Quem Somos" e os demais não são trabalhados no texto de apresentação.

Ademais, cabe o comentário de que a história da ICM Rio é apresentada em outra seção, a "Nossa História", abaixo de "Quem Somos", de "Onde Estamos" e de "Liderança". A disposição de "Quem Somos" coloca a imagem da igreja em destaque frente a outras subdivisões do tópico *Igreja*, antecipando desde "um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como um adversário absoluto" (ORLANDI, 2015, p. 37), para os quais é preciso se apresentar com propriedade, uma vez que, segundo Orlandi (1987b, p. 250), "para os que crêem [sic], o discurso religioso é uma promessa, para os que não crêem é uma ameaça".

"Quem Somos" é seguida pelo enunciado "A ICM Rio é uma igreja protestante, ecumênica e inclusiva" e podemos observar que os determinantes discursivos, linearizados no predicativo do sujeito, produzem um efeito de estabilidade, objetivando a construção de uma imagem fixa do grupo (Cf. ORLANDI, 1987a); ou seja, eles delimitam a extensão da proposta da igreja e a especificam, o que é característico no processo de determinação discursiva (Cf. INDURSKY, 2013). O texto segue com a pergunta "O que isso significa?", a qual produz um efeito de sentido didático devido a seu traço retórico (Cf. PÊCHEUX, 2014a), cujo objetivo é levar os sujeitos à reflexão sobre a ICM Rio. Após esta descrição da seção "Quem Somos", a analisaremos com maior profundidade a seguir.

O primeiro determinante discursivo a ser definido na seção em pauta é *protestante*:

> Ser protestante é se inspirar na Reforma iniciada por Martin Lutero, no século 16, cujos pilares são a doutrina da Salvação pela Graça Somente, e o Sacerdócio Universal de todos os crentes. É também ter em João Calvino, outro reformador da Igreja do século 16, e um dos maiores teólogos protestantes desta instituição, os referenciais da fé, em especial a doutrina da Graça Divina, através da qual Deus, em sua infinita soberania, escolhe os seus filhos e as suas filhas para a Salvação Eterna, gratuitamente. (ICM Rio, *on-line*).

Chamamos a atenção às referências diretas do texto à Reforma Protestante e às figuras de Martinho Lutero e de João Calvino. Esse recurso à História e à Teologia produz um efeito de sentido de filiação ao movimento dissidente do século XVI e, consequentemente, de continuidade ao trabalho iniciado pelos reformadores; ou seja, a Reforma buscava "um retorno às origens históricas do cristianismo" (PASSOS, 2005, p. 31) e o trabalho da ICM Rio parece seguir no mesmo propósito: o de retornar à unidade da igreja primitiva. Com base nisso, entendemos que uma das reformas propostas pela ICM Rio está na ruptura com um sistema religioso que oprime sujeitos não heterossexuais com o propósito de incluí-los a uma comunidade de fé.

A construção da imagem da igreja antecipa um público que conheça as origens do protestantismo, os quais poderão compreender as alusões feitas no texto aos sintagmas nominais *Sacerdócio Universal*, *Graça Divina*, *Salvação Eterna*, que são grafados com iniciais maiúsculas para destaque como termos-chave do grupo, que também apresentam, de forma indireta, as crenças da ICM Rio.

Todavia, esta parte do texto é construída em terceira pessoa do singular ("a ICM Rio é"), apresentando um descompasso com a proposta

textual de "Quem (nós) somos". Isto é, na definição do determinante discursivo *protestante*, há um certo distanciamento: de uma organização social para uma igreja ideal; de uma realidade física do "Quem (nós) somos". para um objeto imaginário "a ICM Rio é".

O segundo determinante discursivo presente no texto da ICM Rio é *inclusivo*. A apresentação dos determinantes não segue a ordem estabelecida no enunciado "A ICM Rio é uma igreja protestante, ecumênica e inclusiva", em que *ecumênica* deveria ser o segundo. Essa falha na ordem reforça a noção de que a língua também está sujeita a equívocos. Sigamos ao recorte abaixo:

> Ser inclusivo é prosseguir com a missão profética iniciada pelo Rev. Troy Perry, primeiro pastor assumidamente gay do mundo, e fundador da primeira igreja direcionada para a pregação do Evangelho para a comunidade LGBT. A Inclusão significa compreender a mensagem de Jesus Cristo de maneira não-fundamentalista, abrindo-se aos estudos e aos conhecimentos sobre a diversidade sexual e de gênero. Significa, também, ir além da missão de tocar os corações das pessoas LGBT, mas de toda pessoa que sofre neste mundo o peso da dor, do sofrimento e da injustiça. Por isso, a ICM é conhecida e reconhecida mundialmente como a Igreja dos Direitos Humanos, pois, conforme professamos em nosso Credo Inclusivo, "creio que só existe um direito igual para todos os seres humanos, e que eu não sou livre enquanto uma pessoa permanecer escrava". (ICM Rio, *on-line*).

Novamente, o texto apresenta um efeito de sentido de filiação, mas, desta vez, ao ministério do Rev. Troy Perry, cujo trabalho é referenciado como "missão profética": com efeitos capazes de transformação histórica e espiritual. A sexualidade do fundador, mencionada em forma de aposto, e a menção à comunidade LGBT(QIA+) retomam e reforçam a proposta inicial da igreja. Todavia, mais à frente, o texto apresenta a ICM Rio como uma igreja aberta a todos os que sofrem. Os substantivos *dor*, *sofrimento* e *injustiça* são apresentados como emergentes do processo de exclusão. O determinante *inclusivo* se opõe a *não fundamentalista*, o que aponta para práticas de leitura da mensagem bíblica que excedem o texto pelo texto, e que estão alinhadas aos estudos sobre diversidades. Há um pré-construído de que há grupos que se ancoram em leituras fundamentalistas, os quais estariam em oposição às práticas da ICM Rio. Portanto, ser *inclusiva* é considerar saberes que, muitas vezes, estão à margem dos debates sobre fé e sexualidade em outros grupos religiosos.

Ao se apresentar como "conhecida e reconhecida mundialmente como a Igreja dos Direitos Humanos", o grupo produz um efeito de sentido de posicionamento político em defesa da dignidade humana. No en-

tanto, ocorre uma ambiguidade: "Seria a ICM Rio uma igreja que pertence ao que parece ser um grupo dos direitos humanos? ou A ICM Rio é uma igreja que apoia/defende os direitos humanos?". Há, também, o apagamento quanto às origens e aos fundamentos dessa relação: "Quem a (re)conhece assim? Qual a importância desse reconhecimento para a igreja? Qual o posicionamento de outras igrejas protestantes quanto aos direitos humanos?". Essa incompletude também significa, mas pela ilusão de transparência que constitui os sentidos sobre o grupo.

A citação do credo da ICM, em referência aos direitos humanos, reafirma o engajamento político, por buscar igualdade entre os sujeitos, mas não há explicações sobre como isso é conduzido. E esse outro apagamento também significa, pois antecipa a naturalização ideológica dos sentidos, os quais podem ser restabelecidos quando pensamos na identificação ideológica da igreja. Pontuamos que apenas ao mencionar o credo há a retomada do discurso em primeira pessoa do plural (*professamos*), enquanto os outros enunciados desse bloco são mantidos na terceira pessoa singular. Essa alternância produz um movimento de aproximação e de distanciamento entre a organização social e a igreja ideal.

O terceiro determinante discursivo apresentado é *ecumênica*:

> Somos também uma igreja ecumênica. Isto significa que temos prazer em partilhar e aprender com outras igrejas cristãs, como a Igreja Ortodoxa, a Igreja Católica Apostólica Romana, a Igreja Anglicana, as igrejas evangélicas, entre outras. A origem da palavra "ecumenismo" (em grego, oikoumene) reporta à ideia de vivermos na mesma "casa", agregarmos a diversidade dentro de uma unidade, que cremos ser a unidade cristã. Contudo, isto não pode significar para nós, cristãs e cristãos inclusiv@s, no geral, e para a ICM, em particular, combater ou perseguir irmãs e irmãos de outras fés que não sejam a fé cristã. Nós defendemos o diálogo interreligioso e o profundo respeito entre todas as religiões. Cremos que podemos aprender com a fé daquele/daquela que tem sua matriz diferente da nossa referência cristã. Acreditamos que irmãs e irmãos budistas, candomblecistas, kardecistas, hinduístas, umbandistas, wiccas, e quaisquer outras vertentes religiosas, podem contribuir para a construção de um mundo de paz. (ICM Rio, *on-line*).

Nesta parte do texto, diferentemente das anteriores, o discurso é assumido na primeira pessoa do plural, instituindo a voz organizacional e coletiva da ICM Rio. Ao longo da terceira parte, a marca do plural aponta tanto para o pertencimento ao grupo quanto à ação coletiva que o constitui (*somos*, *temos*, *vivermos*, *agregarmos*, *para nós*, *defendemos* etc.). A inscrição do sujeito plural das orações permeia toda esta parte do texto, produzindo o efeito de sentido de assunção do discurso.

Ao se considerar ecumênica, duas estratégias discursivas podem ser identificadas: primeiramente, o texto elenca o nome de grupos também cristãos, produzindo um efeito de sentido de reconhecimento quanto à importância destes, o que resultaria no ecumenismo. Observamos, no texto, uma referência à língua grega quanto ao significante *ecumenismo*, o que objetiva estabilizar o sentido da palavra, reforçando a proposta da igreja de partilhar e de aprender sob uma mesma morada religiosa.

Como um desdobramento do estágio ecumênico, o texto avança para a segunda estratégia: a de diálogo entre diferentes religiões. A ICM Rio não apenas defende o respeito a outras crenças, mas o respeito *entre* as religiões, e isso demarca um espaço de igualdade. De forma similar, há a exemplificação de alguns grupos de orientação não cristã que podem agregar valores e saberes à fé praticada na ICM Rio. Logo, o sentido do determinante discursivo *ecumênico* é ampliado ao longo do texto, o que reforça a compreensão da AD de que a relação entre significante e significado não é de correspondência fixa (Cf. PÊCHEUX, 2014a).

Ainda ao citar outras religiões, a ICM Rio salienta que, apesar de possíveis discordâncias, o grupo está aberto a *partilhar* e a *aprender*. Os dois verbos, *partilhar* e *aprender*, produzem um efeito de sentido de aproximação e de reciprocidade, explicitando que essa comunidade de fé reconhece a importância da diferença. Destacamos que a ICM Rio chama de irmãs e de irmãos a todos os sujeitos, inclusive os que não professam a fé cristã. Essas informações pressupõem um público que compreenda e que respeite as diversidades religiosas, assim como esteja aberto a outras expressões de fé. A ICM Rio propõe, então, a cultura da paz entre as religiões, o que tensiona a natureza excludente de muitos grupos protestantes na contemporaneidade.

Destacamos que a marca gramatical de gênero é perceptível na terceira parte da seção "Quem somos": há referências ao masculino e ao feminino (*cristãs* e *cristãos*; *irmãs* e *irmãos*; *daquele* e *daquela*), o que também se configura como uma preocupação de igualdade entre os gêneros. Em diferentes momentos, observamos que a construção da imagem do grupo procura apresentar e reconhecer a diferença, a qual é encarada de forma positiva.

Nossa análise sustenta que a imagem da ICM Rio é constituída pela mobilização de determinantes discursivos que sinalizam a relação da igreja, enquanto comunidade de fé, com a sociedade, como instância que borra as fronteiras interior e exterior. Ao mesmo tempo em que há referências a questões religiosas (*salvação*, *doutrina*, *mensagem*, *credo* etc.),

o que corrobora com a projeção da imagem relacionada a uma igreja, ocorrem também referências às demandas contemporâneas (luta pela inclusão, crítica ao fundamentalismo, defesa aos direitos humanos, proposta de diálogo inter-religioso etc.), o que lança luz para o reconhecimento de questões sociais.

A coerência entre os determinantes discursivos assinala algumas necessidades contemporâneas: de reforma (social e religiosa), de inclusão (de sujeitos marginalizados nos grupos religiosos e na vida em sociedade) e de ecumenismo (ações de respeito entre posicionamentos religiosos diferentes). A imagem da ICM Rio apresenta seus fundamentos em oposição às tensões atuais e se abre às diversidades. Não se trata de um grupo religioso que busca se apartar do mundo, mas daquele que reconhece seu fundamento ao se posicionar contrário às discriminações. Também não é um grupo que defende a assimilação do diferente, mas que se propõe a lutar em prol da legitimação da diversidade.

5. Considerações finais

A emergência das igrejas inclusivas, embora pareça um fenômeno recente no Brasil, já ocorre há algumas décadas no exterior. A inclusão de sujeitos que não se identificam ou que não seguem as normas heterossexuais em comunidades de fé de orientação cristã aponta para um movimento social que reconhece as diversidades sexual e de gênero como constitutivas do sujeito e que, portanto, não seriam incompatíveis com a filiação religiosa.

Neste trabalho, vimos que o protestantismo considera a heterossexualidade como única norma sexual a ser seguida por todos os humanos, o que reflete tanto na vida privada dos sujeitos, quanto na (con)vivência em sociedade. Apesar de o sistema capitalista ensejar a liberdade individual pela venda da força de trabalho, sujeitos que não se identificam com a norma heterossexual ainda são marginalizados e tem seus direitos negligenciados. Ou seja, ainda hoje, há ecos de preconceito tanto por resquícios de uma leitura cristã que desconsidera outras variáveis relacionadas ao gênero e à sexualidade, quanto por legados de sociedades patriarcais. Com efeito, esses dois pontos, a interpretação monossêmica da bíblia e o patriarcado, estão inter-relacionados no imaginário sobre as igrejas cristãs.

Ao longo deste texto, vimos que a ICM Rio se apresenta como uma igreja *protestante*, *ecumênica* e *inclusiva*, o que assinala a relação

do grupo com demandas sociais contemporâneas. Os fundamentos dessa igreja, materializados no uso dos determinantes citados, desafiam uma religiosidade fechada em si mesma, pois assinala que os sujeitos se constituem nos movimentos da história, em resposta e em resistência aos desafios da vida. Diante do exposto, esperamos que este trabalho contribua para aprofundar as reflexões relacionadas às diversidades sexual e de gênero e o protestantismo, assim como consiga fortalecer a aproximação entre os estudos da linguagem, os estudos de gênero e os estudos teológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, L. Troy Perry (1940), In: BULLOUGH, V.L. (Org.). *Before Stonewall*: Activists for Gay and Lesbian Rights in Historical Context. London; New York: Routledge, 2002. p. 393-8

BORBA, R. *O (Des)Aprendizado de Si*: transexualidades, interação e cuidado em saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2016.

BORRILLO, D. Homofobia. In: LIONÇO, T; DINIZ, D. (Orgs). *Homofobia e Educação*: Um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres – UNB; 2009. p. 15-46

BORRILLO, D. *História e crítica de um preconceito*. São Paulo: Autêntica, 2010.

BULLOUGH, V. L. (Org.). *Before Stonewall:* Activists for Gay and Lesbian Rights in Historical Context. London; New York: Routledge, 2002.

D'EMILIO, J. Capitalism and gay identity. In: PARKER, R.; AGGLETON, P. (Orgs). *Sexuality, culture and health*. 2. ed. London; New York: Routledge, 2007. p. 250-8

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2013.

LIMA, L. C. *Teologia e os LGBT+:* perspectiva, história e desafios contemporâneos. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MUSSKOPF, A. S. *Via(da)gens teológicas – Itinerários para uma teologia queer no Brasil*. São Paulo: Fonte, 2012.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Lationamericana*, n. 2, p. 121-61, 2009.

NATIVIDADE, M. Uma homossexualidade santificada?: Etnografia de uma comunidade inclusiva pentecostal. *Religião & Sociedade*, v. 30, p. 90-121, 2010.

ORLANDI, E. Os falsos da forma. In: ____. *Palavra, fé, pode*r. Campinas: Pontes, 1987a. p. 11-28

_____. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 1987b.

ORLANDI, E. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas-SP: Pontes; 2007a.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. In: *Dossiê ComCiência 89.* Campinas: SBPC/LABJor, 2007b. Disponível em: http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?sec tion=8&edicao=26&id=296. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. A ordem da língua e a dêixis discursiva uma crítica ao linguisticamente correto. In: ____. *Eu, tu, ele*: discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 237-59

PASSOS, J. D. *Pentecostais*: origens e começo. São Paulo: Paulinas, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014a. p. 59-158

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2014b.

SALZMAN, T.; LAWLER, M. *A pessoa sexual* – Por uma antropologia católica renovada. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

VIDAL, M. *Sexualidade e condição homossexual na moral cristã*. Aparecida: Santuário, 2008.

REGULARIDADES E RECURSIVIDADES CRIATIVAS: GÊNESES TEXTUAIS

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

O processo de construção textual de um autor varia de acordo com as características da obra, gosto pessoal ou necessidades de expressão. A despeito das descobertas importantes sobre o estilo de determinado autor, não devemos nos prender a alguns processos criativos em específico, apenas pelo interesse particular sobre determinada obra. É de grande importância comparar as gêneses textuais desse mesmo autor, desse autor com outros escritores, gêneros e mesmo línguas diferentes, porque o que interessa são os conhecimentos precisos sobre as maneiras de escrever, sobre as regularidades e recursividades formais empregadas por autores diversos, com o intuito de alcançarem um único objetivo que é a construção da obra. Alguns autores desenvolvem o seu trabalho em etapas e com uma disciplina específica. Outros costumam registrar tudo o que consideram importante para a construção de seus textos, antes de iniciarem o trabalho de escrita. Já outros fazem a compilação do material à medida que escrevem, demonstrando a variedade de procedimentos empregados.

Palavras-chave:
Recursividades. Regularidades. Crítica genética.

ABSTRACT

The process of textual construction of an author vary according to the characteristics of the work, personal taste or necessities of expression. In despite of the important discoveries about the style of a certain author, we should not attached to some creative process specifically, only by particular interest about certain work. It is of great importance to compare the textual genesis of this same author, this author with other writers, genres and even different languages, because what matters is the precise knowledge about the ways of writing and about the formal regularities and recursions used by several authors with the intention of reaching an unique objective that is the construction of the work. Some authors develop their works in stages and with a specific discipline. Others usually register all that they consider important to the construction for their texts, before they start the work of writing. Others, yet, do the compilation of the material as long as they write, demonstrating that the variety of procedures used.

Keywords:
Recursions. Regularities. Genetic criticism.

O processo de construção textual de um autor varia de acordo com as características da obra, gosto pessoal ou necessidades de expressão. É de grande importância comparar as gêneses textuais desse mesmo autor, desse autor com outros escritores, gêneros e mesmo línguas diferentes,

porque o que interessa são os conhecimentos precisos sobre as maneiras de escrever, sobre as regularidades e recursividades formais empregadas por autores diversos, com o intuito de alcançarem um único objetivo que é a construção da obra. Alguns autores desenvolvem o seu trabalho em etapas e com uma disciplina específica. Outros costumam registrar tudo o que consideram importante para a construção de seus textos, antes de iniciarem o trabalho de escrita. Já outros fazem a compilação do material à medida que escrevem, demonstrando a variedade de procedimentos empregados.

Penetrar no ambiente de criação de um escritor e nas fontes que mobilizam a sua escrita permite perceber que o processo criativo se inscreve e se orienta por múltiplas ações. É por meio da observação e análise dos manuscritos e de outros documentos que compõem o dossiê genético que podemos acompanhar as formas de organização das ideias dos escritores na composição do texto. A Crítica Genética, aliada a outras teorias, permite ao analista seguir o trajeto que uma obra persegue até chegar ao público leitor e os efeitos expressivos gerados pelas escolhas ao longo desse caminho. Conforme Salles (2008, p. 28), "o crítico genético pretende tornar o percurso da criação mais claro, ao revelar o sistema responsável pela geração da obra", percurso esse recheado de descobertas, agregações, ajustes e definições.

De acordo com Grésillon (2007), a despeito das descobertas importantes sobre o estilo de determinado autor, não devemos nos prender a algumas gêneses em específico, apenas pelo interesse particular sobre determinada obra. Devemos, sim, comparar as gêneses textuais desse mesmo autor, desse autor com outros escritores, gêneros e mesmo línguas diferentes, porque o que interessa são os "conhecimentos precisos sobre as maneiras de escrever, sobre as regularidades e recursividades formais, das quais se trata de saber quais sistemas (individuais e/ ou coletivos) ressaltam" (GRÉSILLON, 2007, p. 275).

Nesse sentido, ao compararmos o processo de criação do médico e dramaturgo Doc Comparato, com a maneira de construir os textos do também médico e memorialista Pedro Nava, podemos encontrar pontos em comum. Segundo Oliveira, no estilo de criação textual de Comparato, o trabalho se desenvolve em etapas e com uma disciplina específica. O autor, hoje em plena atividade, não deixa de registrar tudo o que considera importante para a construção de seus textos e isso é feito em qualquer material que tenha em mãos: "Tudo o que marca a memória sensível é, aos poucos, trazido para o concreto em forma de notas manuscritas em

pedaços de papel, cadernos, guardanapos e blocos adesivos" (OLIVEIRA, 2021, p. 59).

Há também por parte do autor um período de entrega à pesquisa que antecede a organização da escrita quando há delimitação de um tema. Soma-se à pesquisa do dramaturgo uma coleção de memórias que se recicla e se recombina em diferentes trabalhos. Muitos pensamentos e achados (imagens marcantes, palavras, sinônimos, frases) são registrados para uso oportuno. Essa coletânea de informações vai se decantando com o passar do tempo, nem sempre com prazo definido para tomar parte em um trabalho. Quando um determinado texto se configura no plano mental, Comparato começa a campanha de escrita, alinhavando ideias, harmonizando o que parece difuso e transformando as anotações em texto, seguindo os passos e os mesmo critérios utilizados por Pedro Nava, o que demostra que as práticas de escritura se repetem no trabalho de escritores, o que possibilita a constatação de regularidades e recursividades capazes de ilustrar processos de criação que apresentam muitos pontos em comum.

Hay (2007) comenta o processo criativo de alguns autores, o que nos permite perceber algumas semelhanças de procedimentos entre eles e o memorialista Pedro Nava. Ao analisar a forma empregada pelo escritor francês Victor Hugo (1802-1885) no preparo de seus originais, o autor esclarece que o mesmo utilizava a bipartição vertical das páginas escritas para garantir espaço para as correções e acréscimos, de forma que "o texto que figura na coluna da direita já está passado a limpo, mas a experiência lhe ensina que um espaço de correções é sempre um bom socorro" (p. 195). Pedro Nava agia da mesma forma, colocando uma folha de papel almaço sem pauta, dobrada ao meio, na máquina de escrever. Datilografava do lado esquerdo e deixava o lado direito para as correções e acréscimos, o que fazia num balão que puxava para a referida página.

Por outro lado, o escritor norte-americano Wiliam Faulkner (1897–1962) costumava esboçar mapas para situar as suas narrativas, o que coincide com o comportamento do memorialista brasileiro que, além da elaboração de mapas, também fazia plantas arquitetônicas dos ambientes a serem descritos para melhor visualização do espaço rememorado, uma vez que "é na encruzilhada do desenho e da escritura, nesses lugares nodais de significações, que a articulação do semiótico e do semântico manifesta seu poder" (HAY, 2007, p. 200). Da mesma forma o escritor Ignácio de Loyola Brandão, para concretizar o espaço de uma cidade imaginária em uma de suas narrativas, sente a necessidade de elaborar um

mapa e esse recurso "parece auxiliar a visualização, em uma espécie de sobrevoo daquilo que suas palavras vinham construindo" (SALLES, 2006, p. 97).

Já o arqueólogo e classicista francês Georges Perros (1832–1914), segundo Hay (2007), se apropriava de qualquer papel que lhe caísse nas mãos para não perder uma informação. Igualmente Pedro Nava anotava tudo o que pudesse ser aproveitado, em suportes diversos, para depois passar tais dados para um caderno. Mas nem sempre isso acontecia, pois encontramos anotações em guardanapos de restaurantes, panfletos de propaganda, envelopes usados, receituários médicos etc., da mesma forma como acontece com o dramaturgo Doc Comparato, ou seja, para os autores a oportunidade de anotar o que quer que fosse e que pudesse ser útil na construção de suas obras, não poderia ser perdida e/ou descartada, em nenhuma hipótese, pois poderiam representar uma ideia que levaria a futuras expansões associativas.

O poeta Max Martins, já perto dos 60 anos e após várias publicações, passou a adotar o hábito de fazer registros em cadernos, em forma de diários, deixando um número considerável deles, hoje sob a guarda da Universidade Federal do Pará. O poeta arquivava colagens, desenhos, citações de autores diversos, fotografias, recortes de revistas e jornais, cartas e outros documentos com o intuito de utilizar tais conteúdos numa produção futura. Segundo Vieira (2015, p. 85), Max Martins era um adepto do verbo guardar e

> [...] deixou, em seu arquivo, um vultoso conjunto de manuscritos. Compõe-se, a coleção, além dos diários, de mais de duas dezenas de cadernos de estudo e composição poética, vasta fortuna epistolográfica, além de considerável soma de manuscritos avulsos de toda natureza, e de notas de margem em exemplares de sua biblioteca pessoal, composta de aproximadamente dois mil volumes. (VIEIRA, 2015, p. 85)

O autor também costumava anotar nas capas dos cadernos as datas correspondentes ao período dos registros, expediente igualmente empregado por Pedro Nava. No caderno de Nava, abaixo, pode-se perceber que as anotações vão de 10. VIII. 79 a 8.1.84, o que demonstra que este caderno servia a apontamentos de natureza específica, uma vez que abrange um extenso período de tempo.

Figura 1 – Caderno de anotações de Pedro Nava.

Fonte: Arquivo Museu e Literatura Brasileira (AMLB).

Mário de Andrade, ao buscar dados para um ensaio sobre o livro "Memórias de um Sargento de Milícias", de Manuel Antônio de Almeida, também vai buscar informações em diversas fontes para assim desenvolver o seu texto. Faz uma pesquisa exaustiva e os dados levantados, segundo Figueiredo (2015), podem ser claramente visualizados em sua escrita.

Da mesma forma Pedro Nava, ao falar de Ascânio Lopes, um poeta contemporâneo de sua época de juventude, faz um levantamento sobre a vida do autor, ou seja, dados familiares, publicações a seu respeito, poemas editados e para comprovar os locais em que Ascânio morou, em Belo Horizonte, se vale de uma carta encaminhada no dia 30 de novembro de 1976 por seu amigo e também contemporâneo, José de Figueiredo Silva, dando conta dos questionamentos de Nava sobre o assunto, como se pode perceber na imagem a seguir.

Figura 2 – Trecho da carta de José de Figueiredo Silva, dirigida a Pedro Nava.

47

moda hoje em dia. Em decorrência da crise econômica que sobreveio à redentora de 1930, meus primos fecharam a pensão e venderam o imóvel para um dos Heróis que se enriqueceram com os famosos "burros-quê" expedidos pelo governo mineiro para a emergente substituição da moeda nacional. Isto, porém, é uma página de límpida honradez, que só deve interessar aos Capistranos das nossas revoluções... Jardim-da-infância da atual e vigente "Mordomia"... Mas, voltando à Pensão Lima, alí morou o Ascânio, desde quando veio para Belo Horizonte nos princípios de 1925 (quando prestou o seu vestibular de Direito), até meados de 1928, quando se recolheu ao Sanatório Cavalcanti, à Avenida Carandaí (atrás da Igreja do Sagrado Coração de Jesus, e "dos turcos", no seu próprio bairro de residência da época, de Faculdade e de Santa Casa). Na mesma Pensão Lima também moravam, então o Emílio Moura, o João Guimarães Chagas (primo do Emílio, e não João Guimarães "Alves", como você escreveu em seu inquérito), os dois Martins de Almeida (Francisco e José), o Heitor de Souza (o "Prégo") o perfumado e empoado Doutor Rizzio Affonso Peixoto Barandier (que sempre fez questão de ser doutor e ter o nome escrito assim como aí vai), o também doutor e igualmente bonito Gregoriano Canedo e os demais de que me lembrei em um poema-delito que há tempos cometi sôbre o pobre do Emílio Moura e de que lhe mandei uma cópia (coragem, aquí com o dégas, nem tem tamanho...). Alí, pois, conheci o Ascânio e fui seu companheiro de quarto durante 3 anos quase. Não fomos simples companheiros. Mas irmãos, mesmo. A tal ponto, que o meu primeiro filho carrega o seu prénome: Ascanio. Continuando na resposta ao seu "inquérito", posso afirmar-lhe que o Ascanio não trabalhou, em caráter efetivo, em nenhuma revista ou jornal de Belo Horizonte, como redator, repórter ou revisor. Raramente publicava o que escrevia. E, quando o fazia, era, por insistência do Emílio Moura, para aquela página modernista do "Diário de Minas". Agora, para a "Verde", de Cataguazes, sim: era um de seus fundadores, seu diretor e seu frequente colaborador. Quanto às datas em que êle conheceu aquelas outras pessoas a que você se refere no "inquérito" que me mandou, estou colhendo as necessárias informações. Antes de sua vinda aquí no próximo dia 16 (conforme a sua "ameaça"), você as terá. A fotografia que aí vai, trouxe-a da Bahia. Na minha peregrinação por lá (nesta segunda vez em que lá fui), esbarrei no bairro do Monte-Serrat, para escurafunchar a casa em que ficou detido o Padre Vieira após as Cartas escritas do Vice-Rei. A casa, tombada pelo Patrimônio Histórico, está transformada em um vandálico restaurante para turistas, com uma safada e estardalhante música eletrônica que só mesmo ouvidos e alma de turistas podem tolerar (Ah! se o nosso querido Rodrigo fôsse vivo...). E, ao lado, sôbre uma ponta de mar, se acha a igre-

Rastreando o texto publicado, podemos perceber os trechos utilizados por Pedro Nava para falar do poeta, tendo como base a correspondência de José de Figueiredo Silva, fragmentos constantes entre as páginas 234 e 235 do volume Beira-Mar: memórias 4:

> [...] no meio de nós ele teve um curto período de felicidade: o da época da *Pensão Lima* – encerrado no da doença declarada. [...] Naquela casa de morada ele encontrou Emílio Moura, Francisco Martins de Almeida, logo amigos e foi ser companheiro de quarto de José Figueiredo Silva, logo irmão. Estes, num átimo, rastrearam seus versos escondidos e o

> poeta foi desmascarado e publicado por Emílio Moura no *Diário de Minas.* Ainda entre seus companheiros de pensão estavam Gregoriano Canedo, Heitor Augusto de Sousa (o Prego), João Guimarães Chagas e Martins Mendes. Creio que nosso aplauso e nossa companhia é que deram a esse poeta delicado, esquivo e tímido a segurança com que ele participaria do Movimento Renovador da *Verde* de Cataguases (de que foi colaborador constante) [...]. De segunda época em segunda época ele cai doente e é internado no Sanatório Cavalcanti que se situava à Avenida Carandaí, 938, atrás da Matriz do Sagrado Coração – a "igreja dos turcos" – como era conhecida. (NAVA, 1979, p. 234-35)

Para complementar a passagem sobre Ascânio Lopes, Nava também se vale de uma caricatura que ele mesmo fez, pois não dispunha de uma foto do poeta que pudesse lhe servir como recurso de memória. O desenho traz informações importantes rememoradas por Nava e que serviram de guia para melhor descrever o personagem. Ao lado da ilustração aparecem os seguintes detalhes: "Acentuadamente dolicocéfalo (e um pequeno desenho de um crânio mostrando a sua largura menor que o comprimento), cabelos, cabeça, occipital, alta testa, sobrancelhas, olhos, nariz, boca amarga e triste, queixo, moreno claro, descrever agora o tipo, terminar com o conjunto".

Mais abaixo, Nava ainda complementa as informações com os seguintes dizeres: + *ou – como o conheci e relembrado por foto desmerecida e deformada por impressão em clichê.*

Após todo o levantamento feito, a descrição do poeta assim se apresenta:

> Uns descrevem-no como baixo. Outros, alto. Esses, franzino. Eu creio que ficaria melhor defini-lo com precisão médica. Era um longilíneo médio cuja elegância e proporções dava a impressão de rapaz mais alto que realmente foi. Num esforço de memória vejo-o batendo pouco acima do meu queixo de homem alto o que lhe dá cerca de um metro e setenta.

> Mais. Menos. Não era cabeçudo, mas acentuadamente dolicocéfalo e seu occipital retrodominava. Cabelos muito escuros – castanhos para pretos. Testa ampla e alta. Sobrancelhas espessas, muito negras, cerrando-se na raiz do nariz regular da variedade que os fisiognomistas franceses chamam *busqué.* Olhos muito grandes de comissura externa mais baixa que a interna o que, com o corte amargo da boca, acentuava a tristeza do seu riso. Lábios finos. Sua aparência era gentil. (NAVA, 1979, p. 232)

Ainda em Mário de Andrade vamos encontrar diversas práticas escriturais, como por exemplo, a utilização do pronome átono oblíquo antecedendo sentenças, o que seria uma transgressão às normas gramaticais, mas defendida pelo autor como um uso tipicamente brasileiro e, segundo Almeida e Sá:

> As notas referentes ao uso da próclise deram corpo a "O baile dos pronomes". Essas funcionam como uma primeira versão do texto publicado, assim como as cartas enviadas a Manuel Bandeira, em 6 de agosto de 1933 e a Sousa da Silveira, em 15 de fevereiro de 1935, nas quais o autor de *Macunaíma* discute sua sistematização a respeito da colocação pronominal. (ALMEIDA; SÁ, 2015, p. 100)

Em Pedro Nava vamos encontrar uma determinada prática considerada uma inovação do memorialista que é o deslocamento dos pontos de exclamação e interrogação, do final do período para o ponto exato onde as mesmas ocorrem, ou seja, para o ponto que o autor pretende destacar, como se pode ver em algumas passagens de seus volumes, a título de exemplificação, iniciando com "Baú de ossos": memórias 1: "Ele, Hugo, não trazia nada, não!por causa das insolências que sofrera do professor nas aulas de Patologia Clínica. Logo quem? reclamando contra máscriações! (NAVA, 1983, p. 246). "Assim, não! Rosa. E agora? Rosa..." (NAVA, 1983, p. 272). "Nesses tempos de águas baixas é que aparecia, sempre! uma ratazana na sua corrida obstinada" (NAVA, 1983, p. 419).

Em "Balão cativo": memórias 2: "Onde os irerês? e as araras? os velhos tempos..." (NAVA, 1986, p. 92). "Por que o sol? e a lua? e a sucessão do dia e da noite?" (NAVA, 1986, p. 187). Em "Chão de ferro: memórias 3": "Onde estava? onde? o tempo do com Deus-me-deito..." (NAVA, 1976, p. 55). "A revista? muito boa, mas muito indecente" (NAVA, 1976, p. 81). Em *Beira-mar*: memórias 4: "Vocês já viram? maior desaforo que este, da Tanzinha. Logo quem? querendo me traçar normas de vida" (NAVA, 1979, p. 16). "Bom dia! Senhor Policarpo" (NAVA, 1979, p. 27).

Spagnoli (2015, p. 137), ao falar das correspondências trocadas entre Monteiro Lobato e seu correspondente José Godofredo de Moura Rangel, relata que através dessas cartas foi possível descobrir os autores

que exerceram influências na formação literária de Lobato: "nosso escritor deixa pistas de que frequentou os clássicos e obras que eram lidas em sua época". Entre os nomes mais recorrentes e que podem ser citados como suas leituras assíduas figuram os de Anatole France, Honoré de Balzac, Alphonse Daudet, Guy de Maupassant, Émile Zola, Paul Verlaine,entre outros. Entre os autores nacionais podem ser citados Machado de Assis e Euclides da Cunha.

Embora vinte e um anos separem Lobato e Pedro Nava, as influências literárias parecem ter sido comuns a ambos. Pedro Nava, ao falar de suas leituras de mocidade, revela que muitas delas foram influenciadas pelo amigo Aníbal Machado: "Já disse que ele me introduziu em Alphonse Daudet, (...) Maupassant inteiro. (...) Foi ainda Aníbal quem me apresentou a Laforgue, Samain, Verlaine e Rimbaud (NAVA, 1979, p. 83). Já entre os autores nacionais, Euclides da Cunha lhe foi apresentado por um outro amigo, (irmão de Afonso Arinos, colega de Nava no Colégio Pedro II), Virgílio Alvim de Melo Franco:

> Eu ainda não o tinha lido e logo no dia seguinte, passei no *Alves* e com sacrifício infinito comprei *Os Sertões.* Naquela noite, no Grande Hotel, uma força me fora infiltrada por Virgílio de Melo Franco com sua definição de Euclides e de sua obra-prima. Gênio. [...] Durante muito tempo coloquei Os Sertões como meu livro de cabeceira. (NAVA, 1979, p. 82)

Uma característica que parece ser peculiar a Pedro Nava é a sua busca por elementos na pintura e na escultura para compor alguns de seus personagens. Para aproximar Leopoldina (uma de suas paixões de juventude), das estátuas e quadros famosos da História da Arte, o autor se baseia em reproduções arquivadas para captar com maior precisão os contornos da amada. As imagens reúnem os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente.

A descrição do pescoço de Leopoldina sustenta-se numa gravura da "Venere di Cirene" que está no Museu Nacional Romano. Já os membros superiores foram buscados na estatuária de Afrodite, Eros e Pã, do Museu Nacional de Atenas. Para completar a figura da amada, o autor vai pinçar a cabeça de Madalena Strozi, numa pintura de Raphaelo Sanzio. A descrição assim se apresenta:

> Como lembro a sua figura sempre a mesma e sempre sucessiva. Falei antes de seu pescoço firme, um pouco forte. Não acho outra expressão. Era realmente o segmento que convinha àquela deusa compacta e delicada – moldada com o decisivo, a densidade, o ritmo, a proporção, o anforilíneo da Vênus Cirenaica do Museu Nacional Romano. Esta não tem nem a cabeça nem os membros superiores, mas para compor porinteiro a linha divina de Leopoldina, eu ia buscar para ela o que lhe faltava, no galbo, no

> envasamento, no requinte de acabamento das terminações dos braços, antebraços, mãos, dedos, falanges da Afrodite com Eros e Pã do Museu Nacional de Atenas. Corria mais galerias, achava na Borghese e trazia para completá-la a cabeça em que Raphaelo Sanzio iluminava a face divina de Madalena Strozi. (NAVA, 1979, p. 67)

Percebe-se, ainda, uma preocupação estilística do autor quando diz: "mas para compor porinteiro a linha divina de Leopoldina", em que a aglutinação das palavras demonstra o desejo do autor em eternizar a nobreza da amada em sua completude. Também a coincidência de terminação, ou seja, a repetição do som nasal transforma prosa em poesia, que era o que convinha naquele momento descritivo. A mulher é então transformada numa estátua perfeita, com pedaços retirados dos mais renomados artistas, o quem vem confirmar o "espírito Frankenstein", de Pedro Nava, uma vez que o autor constrói "as amadas fragmentadas em obras de museus e da literatura: Cecília, Leopoldina, Persombra e Lenora" (GARCIA, 1997, p. 186).

A criação artística estabelece uma relação com buscas, acasos, vivências e significados. O processo do fazer artístico é geralmente relegado a um segundo plano, mas o sentido da criação não se resume ao produto final, ou seja, se estende à cadeia infinita de agregação de ideias, observando-se nos rascunhos as inúmeras possibilidades de criação não só nos manuscritos literários, mas ainda em outras manifestações artísticas. Cabe à Crítica Genética revelar uma teoria da criação implícita em cada processo criador, buscando compreender o sistema de ordenação das ideias que conduz cada fazer artístico, as suas singularidades e recursividades, bem como a mecânica que atua no processo da escritura dos diferentes autores.

A abordagem da Crítica Genética é plural, enlaçando uma multiplicidade de olhares, mas os resultados são individualizados. Percorrer esse traço único de uma produção individual, no entanto, permite ao pesquisador percorrer os rastros do caminho da criação em direção a generalizações do ato criador, a fim de elucidar o processo de concepção e desenvolvimento da obra em estado nascente. O complexo processo de criação requer uma série de apropriações, transformações e ajustes. A sua compreensão nos leva a acompanhar a tessitura do movimento construtivo da obra em um contínuo percurso transformador.

Os autores frequentemente tentam encontrar explicações para o próprio desejo de criar, buscando explorar uma variedade de percursos possíveis e toda gama de operações disponíveis, jogando com todos os instrumentos da gênese. Pedro Nava, à maneira de outros autores, desen-

volveu um processo criativo que o auxiliou na passagem da escritura à obra. Em cadernos, fichas, envelopes usados e até guardanapos de restaurante, o autor anotava pensamentos fugazes e efêmeros com o intuito de mantê-los como propulsores de um processo em construção e que precisa ser alimentado. É um discurso que o autor mantém consigo mesmo e que arrasta o crítico para aquém do texto, pois na sua elaboração o discurso se precisa por uma série de confrontações, visando elucidar as modalidades e as intenções da expressão. O embrião do texto passa então a ser alimentado por pesquisa e coleta de dados, uma busca consciente regida por um detector que resgata informações com base em conhecimentos e emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aline Novaes de; SÁ, Maria Damasceno de. A gramatiquinha da fala brasileira e o empalhador de passarinho. *Compêndio de crítica genética*: América Latina. Vinhedo: Horizonte, 2015. p. 98-106

FIGUEIREDO, Tatiana Longo. Matrizes da criação de Mário de Andrade no manuscrito: fichário analítico. *Compêndio de crítica genética*: América Latina. Vinhedo: Horizonte, 2015. p. 92-7

GARCIA, Celina Fontenele. *A escrita frankenstein de Pedro Nava*. Fortaleza: EUFC, 1997.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*: ler os manuscritos modernos. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck *et al*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2007.

HAY, Louis. *A literatura dos escritores*: questões de crítica genética. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

NAVA, Pedro. *Baú de ossos*: memórias 1. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. *Balão cativo*: memórias 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

_____. *Chão de ferro*: memórias 3. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____. *Beira-mar*: memórias 4. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

OLIVEIRA, Livia Sprizão de. *Memória sensível e movimento criador na escrita dramatúrgica de Doc Comparato*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina e Universidade do Porto, Londrina, 2021. 224f.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação*: construção da obra de arte. Vinhedo-SP: Horizonte, 2006.

_____. *Crítica genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3 ed. São Paulo: Educ, 2008.

SPAGNOLI, Camila Russo de Almeida. A biblioteca de Monteiro Lobato e a gênese da História do mundo para crianças. *Compêndio de crítica genética*: América Latina. Vinhedo: Horizonte, 2015. p. 136-46

VIEIRA, Paulo R. Os diários de Max Martins. *Compêndio de crítica genética*: América Latina. Vinhedo: Horizonte, 2015. p. 82-91

REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS COMUNICADOS POR *CHARGES*: A PANDEMIA DE COVID-19 E O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Adriana Beatriz Levone Affonso (UENF)
adrianabeatrizuenf@gmail.com
Pedro Renato Teixeira Baptista (UENF)
pedrorenatouenf@gmail.com
Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes (UENF)
eliza.c.c.nunes@gmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

A pandemia de Covid-19 representa em nosso país não apenas uma problemática em nível de saúde pública e social, mas uma situação na qual coaduna diversas narrativas. Enfocamos a publicação de três charges que ressaltam a importância dos profissionais da saúde ao longo do combate ao vírus visando ressaltar suas estratégias linguístico-culturais. Entendemos que esses materiais são multimodais porque mobilizam diferentes significados no que tange à composição imagética e também sua capacidade de comunicar discursos de adesão ou recusa a determinada corrente ideológica. As diferentes manifestações da linguagem contribuem para a criação de significados sociais ao longo da construção das mensagens, repercutindo em uma gama de enunciados. Nossa questão de pesquisa versa sobre entender qual o papel da linguagem na construção de charges que ressaltam a importância do trabalho dos profissionais da saúde no combate ao coronavírus? Desenvolvemos uma pesquisa de cunho exploratório vinculando a revisão bibliográfica e os estudos do campo da linguística aplicada, buscando debater os sentidos promovidos pelos materiais. Nossos resultados indicam que as charges analisadas foram veiculadas em diferentes canais de divulgação (jornais, mídia eletrônica e redes sociais). A combinação entre elementos imagéticos nos materiais, bem como, os discursos e a contextualização destes contribuem para a construção de um ideário que valoriza a saúde e o trabalho desenvolvido pelos profissionais que se empenharam na linha de frente do combate ao vírus no país. Esses discursos ajudam a educar a população e também a desmistificar informações desconexas e falsas sobre o vírus e seu tratamento.

Palavras-chave:
***Charges*. Análise sociolinguística. Profissionais da saúde.**

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic represents in our country not only a public health and social problem, but a situation in which several narratives coexist. We focus on the publication of three cartoons that highlight the importance of health professionals throughout the fight against the virus aiming to highlight their linguistic-cultural strategies. We understand that these materials are multimodal because they mobilize

different meanings regarding the imagery composition and also their ability to communicate discourses of adherence or refusal to a particular ideological current. The different manifestations of language contribute to the creation of social meanings throughout the construction of the messages, resulting in a range of statements. Our research question is about understanding what is the role of language in the construction of cartoons that highlight the importance of the work of health professionals in combating the coronavirus? We developed an exploratory research linking the literature review and studies from the field of applied linguistics, seeking to discuss the meanings promoted by the materials. Our results indicate that the analyzed cartoons were published in different dissemination channels (newspapers, electronic media, and social networks). The combination of imagery in the materials, as well as the speeches and their contextualization contribute to the construction of an ideology that values health and the work done by professionals who have been engaged in the front line of combating the virus in the country. These speeches help to educate the population and also to demystify disconnected and false information about the virus and its treatment.

Keywords:
Charges. Sociolinguistic analysis. Health professionals.

1. Introdução

O principal objetivo deste texto é analisar a importância dos profissionais da saúde durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19 no Brasil, a partir de três *charges* publicadas em veículos de comunicação online. Destacamos as estratégias mobilizadas para a construção dos discursos presentes nesses materiais que consideramos multimodais. Essa consideração se deve ao fato de serem as *charges* capazes de produzir diferentes significados, comunicando adesão ou recusa de determinado tema ou corrente ideológica (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

De acordo com Knoll (2015), as charges mobilizam recursos multimodais imprescindíveis na construção de capacidades interpretativas. De acordo com essa autora:

> A interpretação de um texto multimodal é um processo complexo, uma vez que abrange diferentes modos de significação e uma multiplicidade de aspectos que compõem um universo sociocultural. Por isso, há a relevância de estudos que contribuam para que o leitor seja capaz de compreender e de interagir em diferentes linguagens e contextos. (KNOLL, 2015, p. 58)

Além dos recursos multimodais, cabe considerar também as noções de texto e contexto mobilizadas nos discursos, uma vez que os materiais são produzidos em um dado espaço de tempo, direcionando-se a determinado contexto social (Cf. HALLIDAY, 1989). Em nosso caso, estamos trabalhando com a deflagração da pandemia de Covid-19, que se instalou na China no final de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020.

O primeiro semestre de 2020 é considerado um dos momentos mais críticos da pandemia e, por isso, destacamos as charges produzidas e compartilhadas nesse limite temporal.

Nossa questão de pesquisa busca investigar: qual o papel da linguagem na construção de *charges* que ressaltam a importância do trabalho dos profissionais da saúde no combate ao coronavírus? Para responder à essa questão, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório, pautada na análise de três *charges* que destacam a importância dos profissionais da saúde durante a pandemia de Covid-19 a partir das considerações da Linguística Aplicada. Essa perspectiva investigativa nos auxilia na compreensão dos sentidos produzidos pelos discursos mobilizados na composição das *charges*.

Este texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a importância das *charges* para o entendimento de determinado fato histórico e cultural, mais especificamente, na pandemia de Covid-19. Em seguida, apresentamos nossa metodologia de investigação. Posteriormente, apresentamos as *charges* escolhidas e debatemos sobre os seus múltiplos sentidos na construção de recursos visuais e verbais. Finalmente, trazemos algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

2. Charges e as interpretações dos contextos sociais

As *charges* são consideradas recursos largamente conhecidos na contemporaneidade e se distinguem pela finalidade, podendo comunicar mensagens de humor, ironia, crítica, dentre outros, é uma forma de expressão dos indivíduos e são capazes de produzir diferentes enunciados. De acordo com Brait (1996, p. 34): “A charge se expressa pela ironia, cuja prática humorística se esteia na crítica política (...) O riso está na ambiguidade propositalmente contraditória entre o que é dito e o sentido que se quer passar”.

Elas são capazes de repercutir em uma gama de sentidos, a partir da veiculação de enunciados (Cf. HALLIDAY, 1998). Por enunciados, Bakhtin (2010) entende serem meios de expressão humana que se estabelece de forma histórica e cultural. Assim, quando analisamos uma charge, é imprescindível que tenhamos em mente o momento em que ela foi produzida, quem a produziu, para quê, com quais elementos e os pontos de vista defendidos.

Knoll (2015) destaca como fundamental a relação entre multimodalidade, texto e contexto como categorias de análise para as *charges*, ressaltando a centralidade que tem tomado os recursos visuais na construção comunicativa em nosso tempo. Nesta esteira, os recursos linguísticos e extralinguísticos são essenciais para que esses materiais possam ser analisados. Uma unidade coerente é criada a partir da articulação entre a leitura visual e contextual, conforme aponta a autora:

> O conjunto coerente de signos compõe um texto, a partir do momento em que constitui uma unidade significativa que não só representa o mundo, mas também estabelece a interação social. Como argumentam Kress e van Leeuwen (1996), os textos multimodais requerem um aparato de análise que oportunize o letramento visual e, especialmente, a compreensão de como as estruturas da linguagem visual dialogam com os componentes verbais, formando uma unidade significativa articulada. (KNOLL, 2015, p. 72)

Ainda de acordo com Dondis (1997), a contemporaneidade tem favorecido novas maneiras de comunicação humana, a partir do avanço tecnológico. Assim, as mídias passam a figurar na esteira comunicativa, essencial nas interações atuais. Para a autora, a linguagem é considerada "um recurso decomunicação próprio do homem que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever (p. 2)". Assim, a partir do letramento visual, os indivíduos vão se apropriando de modos e maneiras de interpretação da realidade, a partir dos recursos visuais disponíveis. As experiências e contextos individuais nos quais as pessoas transitam são fundamentais para a compreensão desses recursos, já que eles estão envoltos nas práticas sociais.

A pandemia de Covid-19 é considerada uma das maiores crises sanitárias da atualidade. O vírus foi identificado pela primeira vez na China e rapidamente se espalhou pelo mundo, a partir das relações internacionais travadas entre os países. Com identificação na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019, o primeiro caso em nosso país foi identificado em março de 2020. A situação pandêmica foi prontamente instalada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com diversas indicações sobre prevenção e tratamento da doença.

A infecção viral se propaga pela inalação do vírus ou no contato com pessoas infectadas e provoca, na maioria dos casos, febre, tosse, cansaço e perda no paladar e olfato. Similar a uma gripe, o coronavírus pode comprometer o sistema respiratório e levar à óbito. Em nosso país, em 26 de agosto de 2022 já se somam mais de 34 milhões de casos e quase 700 óbitos. Contudo, a vacinação melhorou os índices de transmis-

sibilidade, apesar de haver um verdadeiro entrave entre o desenvolvimento desta, às pressas por diversos países e o início da vacinação em larga escala.

Os discursos contra a vacina, com a negação do distanciamento social, fechamento de estabelecimentos que oferecem atividades não essenciais e sobre os tratamentos alternativos e sem a devida comprovação científica foram constantes, principalmente partindo de figuras de poder como o presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores. Já em seu primeiro pronunciamento sobre o tema, o presidente desmereceu a situação pandêmica, afirmando que não era algo com o qual a população devesse se preocupar. Além disso, o próprio presidente negou ter tomado a vacina, quando essa passou a ser aplicada em nosso país e incentivou o uso de medicamentos como a Cloroquina para o tratamento dos infectados.

Tais medidas são consideradas como discursos negacionistas e de *fake new s*e podem ter contribuído para que a população tenha negado os tratamentos cientificamente indicados. Por esse motivo, é comum vermos a imagem de Bolsonaro associada à morte e ao fascismo, principalmente por grupos que recusam o seu comportamento durante os períodos mais críticos da pandemia. Akamine, Shiota e Dorsa (2021) mostram que as *charges* têm sido utilizadas para criticar o posicionamento do presidente e seus apoiadores, ressaltando que as *charges* permitem uma análise crítica e ideológica sobre o tema, operacionalizando reflexões mais aprofundadas e com fácil entendimento.

Conforme apontam esses autores:

> A charge é uma representação gráfica que pode tomar forma apenas de ilustração, mas geralmente se vale da linguagem verbal conjugada com a linguagem não verbal. Com o avanço da tecnologia, também se tornou possível a animação das charges, as chamadas charges virtuais, em que os personagens e o ambiente estabelecem relações mais dinâmicas, por meio de movimentos e sons. (AKAMINE; SHIOTA; DORSA, 2021, p. 202)

Assim, entendemos que no contexto da pandemia de Covid-19, as *charges* nos ajudam a melhor compreender as impressões sociais e manifestações multimodais comunicadas por esses materiais, no caso específico, a defesa do trabalho dos profissionais da saúde em dicotomias criadas entre as medidas de prevenção e tratamento e a conservação da economia e o descrédito a essas medidas. Passamos a apresentar nossa metodologia de pesquisa, situando a forma como estruturamos nossa investigação.

3. *Metodologia de pesquisa*

Conforme já anunciado, a realização desta pesquisa leva em conta a construção de um estudo de natureza qualitativa, pautado na análise do discurso comunicado por *charges* que ressaltam a importância do trabalho dos profissionais da saúde durante os meses mais críticos da pandemia de Covid-19 no Brasil. Nossa seleção levou em conta o recorte temporal, tendo em vista as *charges* divulgadas nos meses de março, abril e maio de 2020, a utilização do gênero *charge*, como material de análise, *charges* que contivessem em sua estrutura discursos verbais e não verbais e, finalmente, que fossem *charges* que ressaltavam a importância dos profissionais da saúde no período analisado. A coleta foi realizada em veículos de comunicação *on-line*.

Ao ser entendida como gênero, a *charge* expressa fatos sociais, pautados na recorrência, tipificando as práticas sociais dos indivíduos. Conforme Bazerman (2005, p. 31) os gêneros "emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seuspropósitos práticos". Ao mesmo tempo, Bakhtin (2010) explica a importância da constituição de enunciados, permitindo que as interpretações possam se estabelecer sobre os gêneros. A intertextualidade é inerente e corresponde a um processo interativo entre o gênero e seu leitor.

As pesquisas qualitativas são entendidas por Bogdan e Biklen (1994), a partir de alguns enfoques estruturais. Inicialmente é preciso situar que sua fonte de dados direta é o ambiente natural, sendo o investigador seu principal instrumento. Assim, a articulação entre os dados coletados e o contexto de significação é essencial. Além disso, as pesquisas qualitativas são descritivas. Ou seja, os dados são coletados em forma de palavras ou imagens e, por isso, as descrições devem ser minuciosas. Por sua vez, os pesquisadores que realizam pesquisas qualitativas se interessam mais pelo processo de construção e significação dos dados, que pelos resultados finais.

Estamos considerando a multimodalidade presente nesses materiais, bem como, a sua capacidade de articulação entre texto e contexto. Aspectos essenciais para que o gênero possa nos comunicar determinada mensagem ou ideologia sobre um período específico. Sobre a multimodalidade, Petermann (2006, p. 2) esclarece que: "cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, e que juntos produzem o significado que pretendemos transmitir". Nesse sentido, é possível

identificar uma gama de elementos presentes nas *charges* que são capazes de produzirem determinado significado.

Tendo em vista o trabalho de Knoll (2015), elegemos duas categorias fundamentais para nortear nossa análise: o contexto e a intencionalidade. Levamos em conta essas categorias para explicar os sentidos produzidos pelas *charges* analisadas, tendo em vista sua articulação entre texto verbal e não verbal e mobilização expressiva, conforme defende a autora:

> Quanto à análise contextual, devemos abranger o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura nos dá a informação de que o gênero textual charge corresponde a um texto de curta extensão (geralmente um quadro), desenhado por um chargista, a fim de fazer uma crítica referente a fatos ou assuntos da atualidade, comumente de cunho político ou social. Quando inserido em um jornal, trata-se de um texto dependente da linha editorial da publicação. (KNOLL, 2015, p. 67)

O conhecimento prévio sobre os aspectos mobilizados pelas *charges* é ainda um elemento fundamental para a sua interpretação. Assim, é possível considerar que as *charges* não constituem *per si*, mas dependem da capacidade interpretativa de seus leitores para que suas mensagens possam fazer sentido, com base na "mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo", a partir de uma construção que é coletiva (Cf. KOCH, 1997).

Como contribuição, também consideramos como ferramental analítico a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), que busca a apreensão sobre como as pessoas constroem significados a partir das estruturas visuais que estão envoltas em pressupostos linguísticos.

Assim, a leitura visual é essencial para a significação sobre determinada cultura e identidade de um povo num dado contexto. Alguns elementos são fundamentais e devem ser destacados nesta análise, como por exemplo o tipo de imagem, suas cores, dentre outros elementos. Há também, conforme os autores acima citados, a representação narrativa das imagens e a representação conceitual, que se diferenciam pela forma como a imagem se apresenta, se com seus personagens em movimento ou de forma estática. Esses elementos também são levados em conta em nossa análise.

4. O que dizem as charges sobre os profissionais da saúde na pandemia?

Passando para a análise das *charges* escolhidas, estabelecemos algumas considerações sobre os sentidos por elas comunicados. As *charges* foram compartilhadas em diferentes suportes sociais como as próprias redes sociais, jornais e mídia eletrônica.

A combinação entre elementos imagéticos nos materiais, bem como, os discursos e a contextualização destes contribuem para a construção de um ideário que valoriza a saúde e o trabalho desenvolvido pelos profissionais que se empenharam na linha de frente do combate ao vírus no país. Há uma forte ligação entre a questão política e a problemática da saúde no país no período analisado.

Tendo esses fatores em vista, passamos a apresentar as *charges* que compõem nossa análise. Na primeira charge (figura 1), é possível ver o cenário de um ringue no qual vão lutar um profissional da saúde, devidamente paramentado com máscara e jaleco e o próprio vírus. O locutor da luta diz ao apresentar o coronavírus: "do meu lado direito, ele que não é só uma gripezinha e que parou o mundo o coronavírus".

É possível notar que o enunciado remete à fala do presidente Jair Bolsonaro e o vírus se encontra justamente à direita do apresentador, ideologia seguida por esse presidente. Ao apresentar o profissional da saúde, o locutor diz que ele é menos valorizado que um jogador de futebol, apesar de salvar milhares de vidas.

Algumas palavras se encontram em caixa alta, buscando o seu destaque. É possível aferir a dualidade social, inclusive no título da charge (duelo) na qual se encontram os profissionais da saúde e a própria consideração social a respeito da pandemia comunicada pelos escalões mais altos do governo.

Figura 5: *Charge* 1 – Duelo.

Fonte: Retirado de jeonline, publicado em abril de 2020[1].

Na *charge* a seguir (figura 2), claramente é possível ver um profissional da saúde cuidando do que seria a demarcação territorial do Brasil, que usa um respirador. O *coronavírus* é um vírus de infecção respiratória. Assim, essa construção imagética nos mostra que o país como um todo está doente. Ao mesmo tempo, esse profissional desfere um chute, afastando o vírus e a face do presidente. Nesta charge, a imagem de Jair Bolsonaro confunde-se com a do próprio vírus e também com a imagem de Hitler.A interpretação óbvia é que há uma luta pela salvação do país contra a mortalidade do vírus e também contra as medidas de Bolsonaro que aumentaram os casos de infectados e óbitos.

Figura 6: Charge – Priorização da saúde.

Fonte: Retirado de SINTESPREV MG, publicado em maio de 2020[52].

Por fim, na terceira *charge* (figura 3), há dois cientistas. Um deles está analisando em um microscópio a estrutura do *coronavírus*. O segundo cientista pede o aparelho emprestado para analisar o PIB (produto interno bruto), indicando mais uma dualidade: a relação entre a perda de vidas e a recuperação da economia. Esse segundo fator foi priorizado pela gestão de Bolsonaro, responsável pelo aumento no número de mortes na pandemia.

De acordo com o então presidente, o distanciamento social, medida largamente adotada por vários países para tentar romper com a contaminação em larga escala, com o *fique em casa*, prejudica a economia e, por isso, deveria ser evitada. Esse entendimento nos mostra uma escolha entre vidas e a instabilidade econômica, maior preocupação do presidente. É importante lembrar também que a predominância de discursos em caixa alta nas *charges* mostra discursos impositivos, a partir dos quais seus enunciadores se sentem sobrepostos aos seus interlocutores, no caso em tela, uma relação de poder da economia sobre a saúde. O título da

[52] Disponível em: http://sintsprevmg.org.br/2020/05/16/servidores-demonstram-perplexidade-e-indignacao-com-saida-de-teich/. Acesso em: 26 ago. 2022.

charge *prejuízo* também indica a preocupação, salientando que os dados econômicos foram a prioridade.

Figura 7: *Charge* 3 – Prejuízo.

Fonte: Blog do AFTM, publicado em março de 2020[53].

Após essa análise preliminar sobre os sentidos mobilizados pelas *charges* analisadas, passamos a tecer alguns comentários mais pontuais sobre cada uma delas, tendo em vista as categorias mobilizadas para a construção de nossa argumentação. Lembramos que essas categorias se voltam ao entendimento do contexto e da intencionalidade, assim como aborda Knoll (2015), bem como, utilizamos também, os tipos de representação em processo descritos por Kress e van Leeuwen (1996). No quadro 1, sumarizamos rapidamente o contexto, a intencionalidade, os recursos mobilizados e o processo utilizado em cada uma das *charges* que compreendem nossa investigação.

Quadro 3: Elementos interpretativos das *charges*.

Material	**Contexto**	**Intencionalidade**	**Recursos mobilizados**	**Processo**
Charge 1	Luta dos profissionais da saúde, mesmo desvalorizados socialmente contra o vírus	Mostrar o trabalho solitário e com poucos recursos que tem sido desenvolvido por esses profissionais, como em um duelo em que os profissionais não encontram apoio	Discurso verbal e não verbal, palavras em caixa alta, expressões faciais e luvas nas mãos de um profissional da saúde e do vírus que se encaram no ringue	Representação conceitual
Charge 2	Luta dos profissionais da saúde contra o vírus e as intervenções	Mostrar o trabalho solitários dos profissionais e a equivalência entre	Discurso não verbal, profissional da saúde com a ação de	Representação narrativa

[53] Disponível em: https://blogdoaftm.com.br/. Acesso em: 26 ago. 2022.

	do presidente	a capacidade de mortalidade do vírus e do presidente, comparado à Hitler	chutar o vírus e o presidente enquanto cuida sozinho do país em um respirador	
Charge 3	Priorização da economia sobre a saúde	Mostrar que ambos esses elementos não se equilibram	Discurso verbal e não verbal, diálogos em caixa alta, expressões faciais dos personagens	Representação conceitual

Fonte: elaboração própria.

Como é possível depreender do referido quadro, apesar de se tratarem de um mesmo objetivo macro: a representação do trabalho dos profissionais da saúde durante a pandemia de Covid-19, sobretudo em relação aos seus primeiros meses em 2020, as *charges* apresentam recursos e narrativas diferentes, coadunando na construção de saberes e interpretações macro, quando analisadas em conjunto, mas com representações particulares, quando analisadas separadamente. Como apontado no quadro 1, a primeira charge se utiliza da representação conceitual, com os personagens representados de forma estática. Um ringue é colocado no espaço em que eles se encontram, demonstrando que há um duelo entre os profissionais da saúde e o próprio vírus. O discurso do apresentador da 'luta' destaca a desvalorização profissional da saúde, quando comparada à profissão de futebolistas, por exemplo. Destacamos ainda a solidão, com a qual os profissionais da saúde são retratados, não apenas nesta charge, mas em todas as analisadas.

A segunda *charge*, apesar de não trazer em seu bojo o discurso verbal, configura-se como de representação narrativa, já que os movimentos do profissional da saúde retratado na construção mostram reações de negação ao vírus e aos discursos proferidos pelo presidente. Isso nos mostra que não é necessário o discurso verbal para que determinado artefato visual tenha sentido aos seus leitores, já que a construção imagética já consegue nos apontar movimentos de adesão ou negação a determinado fato social. O ato de chutar ambos, presidente e o vírus mostra uma equiparação entre os dois, enquanto, é o profissional da saúde que cuida do país, ao contrário do próprio presidente, que deveria o estar governando.

A terceira *charge* mobiliza representação conceitual e enfoca, no discurso de um dos personagens a priorização da economia sobre a saúde, já que há uma dicotomia criada entre a análise da estrutura do vírus e

do PIB, que tem sido o maior enfoque do governo, contra as medidas de proteção da população. Assim como Akamine, Shiota e Dorsa (2022), destacamos a importância das representações linguísticas nas *charges* para o entendimento de um dado contexto, com a mobilização de sentidos na direção da adesão ou negação de determinada ideologia. Como artefatos culturais, as *charges* permitem a interpretação de determinado fenômeno social e a tomada de ação da população de forma crítica e problematizada.

5. Considerações finais

Passando a delinear algumas considerações, reiteramos a capacidade comunicativa das *charges*, a partir da articulação entre elementos visuais e verbais. Há múltiplos significados acerca do abandono governamental em relação à tratativa das medidas de segurança e combate ao vírus. A figura dos profissionais da saúde é valorizada pelos materiais multimodais como uma classe que precisa de visibilidade e legitimidade, mas está submersa em um discurso que desvaloriza a ciência. A combinação semiótica torna clara a relação desproporcional entre os investimentos e preocupações governamentais e a conservação e garantida da saúde da população, dever do Estado.

Em um momento de crise como a deflagração da pandemia de Covid-19 no país, a publicação dos acontecimentos, interpretados a partir das *charges* compartilhadas em diferentes veículos de comunicação podem beneficiar o pensamento crítico da população, tendo em vista a promoção de reflexões sobre os reais efeitos provocados pelos discursos do então presidente e seus apoiadores. É claro nas *charges* analisadas o trabalho solitário dos profissionais da saúde, a priorização da economia, à despeito do bem-estar da população e o enfrentamento de dois inimigos ao contrário de apenas um: o vírus e o próprio presidente, que é comparado à Hitler, quanto ao seu potencial destrutivo da nação.

Permanecemos enfocando a importância da análise dos discursos mobilizados pelas *charges*, entendendo que elas correspondem a artefatos culturais indispensáveis para que leituras sobre a realidade possam ser constituídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAMINE, M. de B. C.; SHIOTA, H. C. Q.; DORSA, A. C. A Análise Crítica do Discurso no contexto econômico e social decorrente da covid-19 no Brasil. *Interações*, Campo Grande-MS, v. 23, n. 1, p. 199-214, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/K6qDyzLDtKfZBmRrDVqQrRR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 ago. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: UNICAMP, 1996.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text:* aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KNOLL, G. F. Multimodalidade, texto e contexto: categoriasúteis à análise da *charge*. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 9, n. 12. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/9708. Acessoem: 26 ago. 2022.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading Imagens*: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Petermann.PDF. Acesso em: 26 ago. 2022.

POSSENTI, S. Humor de circunstância. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 333-44, 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59787. Acesso em: 26 ago. 2022.

SER OU NÃO SER: REPRESENTATIVIDADE POLÍTICA DA PERSONAGEM CLAUDIUS, EM "HAMLET"

Adelson Oliveira Mendes (UNEB)
adelsonoliveiramendes@gmail.com
Adriana Gomes (UNEB)
abgomes@uneb.br

RESUMO

A pesquisa fomenta as práticas política da personagem Claudius na peça "Hamlet" (1601), representando o governo Inglês dos séculos XV e XVI. Articular as ações escrita por Shakespeare através da teoria literária e política contra e a favor das práticas governamentais escritas na personagem Claudius, focará o destaque da relevância da representatividade shakespeariana. Práticas política que levou ao título dessa escrita: *Ser ou não ser: representatividade política da personagem Claudius, em* "Hamlet". As evoluções política de Claudius serão discutidas, destacando as atuações dessa personagem e pautando as decisões autônomas voltadas a seu porte político, com a finalidade de maiores contribuições interpretativa para o leitor dessa personagem. Claudius atuou na política e teve grandes realizações enquanto rei, representatividade e semelhança a Elizabeth I. Shakespeare com a sua obra "Hamlet" (1601), possuiu e possui fortes alcances críticos literários e políticos.

Palavras-chave:
Claudius. Elizabeth I. Política.

ABSTRACT

The research promotes the politics practices of character Claudius in the piece "Hamlet" (1601), representing the English government of the XV and XVI centuries. Articulating the actions written by Shakespeare through literature and politics theory against and in benefit of governmental practices written in character Claudius, will focus on emphasizing the relevance of Shakespearean representation. Politics practices that led to the title this writes: *To be or not to be: political representation of the character Claudius, in* "Hamlet". Claudius' politics evolutions will be discussed, pointing the performances of this character and guiding the autonomous decisions aimed at his politics size, with the purpose of greater interpretative contributions for the reader of this character. Claudius acted in politics and had great achievements as king, representativeness and similarity to Elizabeth I. Shakespeare with his work "Hamlet" (1601), had and has strong literature and politics critical reach.

Keywords:
Claudius. Elizabeth I. Politic.

1. Introdução

A tragédia "Hamlet" (1601) do bardo inglês William Shakespeare, apresenta inúmeras faces interpretativas criando nuances muitas vezes complexas. Tal peça shakespeariana, centrada na época renascentista, apresenta os trâmites políticos internos à coroa e à sociedade dinamarquesa hamletiana. No decorrer das encenações dentro da peça, surge Claudius, uma personagem de destaque e que carece de certas atenções e análises quanto à sua postura de rei, principalmente, frente à mudança no estilo de reinado na Dinamarca hamletiana, quer dizer, a substituição de uma imagem de rei beligerante, por um político estrategista com inteligência diplomática e doméstica, representada por Claudius.

A inteligência diplomática e doméstica é observada nas atribuições de funções aos súditos por Claudius, durante as funções e tarefas que surgiram no seu comando da coroa. Foram súditos com funções que atuaram nas tarefas da corte dinamarquesa hamletiana e funções pessoais do rei, como por exemplo, assassinar o príncipe. Tais atribuições de Claudius mudaram o estilo da administração da corte, por exemplo: atribuições de funções aos súditos; envolvimento pessoal do então rei com a população interna do castelo e uma vez, na peça, com a população externa; acompanhamento das funções dos súditos por Claudius.

A relevância dessa pesquisa residiu na possibilidade de, através de releituras e críticas literárias, realizar novas interpretações e contribuições acerca da análise das táticas políticas presentes em "Hamlet" (1601), de Shakespeare, levando em consideração os aspectos que caracterizam a personagem Claudius como rei.

Como é arquitetada a imagem de liderança na personagem Claudius para o reino de Elsinore/Dinamarca hamletiana, utilizou-se a metodologia bibliográfica qualitativa para coleta das asserções teóricas firmadas na crítica literária. Utilizaram-se os seguintes teóricos literários shakespearianos na fundamentação de tal artigo: Heliodora (2004–2005), Bradley (2009), Amora (2006), Knight (1967), Updike (2000), Bloom (1995; 2001; 2004), Frye (2011), Santos (1965), Nuttall (2007), Johnson (1996) e Mendes e Prado (2019); e outras ideias críticas, como as de Foucault (1999; 2002; 2006) e George (2012).

2. *A política do século XVI por Claudius shakespeariano*

As atitudes da personagem Claudius como rei, na peça "Hamlet" (1601), posiciona a crítica literária como juíza política. Quando consultados os Atos II e III de tal peça, notar-se-ão algumas decisões tomadas por Claudius, o então rei atribuiu a função de embaixadores para a Noruega à Voltimand e Cornelius para negociação com o rei norueguês sobre a possível invasão do príncipe da Noruega a terras Dinamarquesas hamletiana, com a possível proposta de cortar caminho para a Polônia; após a volta dos súditos das terras norueguesas, Claudius questiona-os quais foram às palavras do rei norueguês. Shakespeare (2015, p. 683) escreveu a possível desobediência medievalista da Noruega nessa negociação: "Most fair return of greeting and desires"; a invasão do príncipe norueguês observável pelo leitor, no Ato V/Cena II; e determina aos súditos Rosencrantz e Guildenstern que viagem à Inglaterra para cobrança de tributos também.

> Welcome dear Rosencrantz and Guildenstern! Most fair return of greeting and desires. Upon our first, he sent out to suppress his nephew's levies; which to him appear'd to be a preparation against the Polack […] Moreover that we much did long to see you, the need we have to use you did provoke our hasty sending [...] And, England, if my love thou hold at aught,- as my great power thereof may give three sense, since yet thy cicatrice look raw and red after the Danish sword, and thy free awe pays homage to us – thou mayst not coldly set our sovereign process; which imports at full, by letters conjuring to that effect. (SHAKESPEARE, 2015, p. 681/82-699)

Shakespeare[54] trabalhou/escreveu Claudius como uma figura bastante questionável, notório na tentativa de institucionalizar o seu poder no reinado dinamarquês hamletiano em pleno renascimento, mas com um grande sucesso institucional. Primeiramente, Polonius permanece como mordomo, mas com uma força maior nas suas responsabilidades profissionais. Rosencrantz e Guildenstern, como supracitado, desenvolvem as funções adequadamente, mesmo tendo um fim trágico. Laertes e o príncipe Hamlet exercem suas funções bastante duvidosas, pois há vontade própria em ambos: Laertes em vontade familiar, mesmo sem conhecer o ocorrido, vem ao trono dinamarquês hamletiano desejando vingar o assassinato de seu pai Polonius; O príncipe Hamlet encontrava o tio (o então rei) e apresentava, após a revelação do possível fantasma do seu pai,

[54] Shakespeare é, acima de todos os escritores, ao menos de todos os escritores modernos, o poeta da natureza, o poeta que apresenta a seus leitores um espelho fiel dos costumes e da vida (JOHNSON, 1996, p. 37).

comportamentos que demonstrava a sua futura feitoria (Ato IV/Cena VI-I): vingar a morte do seu pai rei Hamlet[55].

Dentre todas as personagens citadas, a única personagem que confrontava o rei era o príncipe Hamlet, seu sobrinho. Segundo Nuttall (2007), essa ocorrência se dava devido Claudius ter realizado o seu desejo: casar com a mãe e assassinar o pai para domínio da realeza. Como argumenta Bloom (2001, p. 534), "o único inimigo loquaz de Hamlet é o próprio Hamlet"[56]. Claudius exerce seu poder de forma autônoma e independente de outro reino. A condição financeira oportunizava Claudius a exercer seus apetites abundantemente (Ato II/Cena II), pois matinha a constante cobrança de impostos aos países vizinhos. A priori Shakespeare[57]escreveu, segundo Heliodora[58] (2005, p. 40), o que acontecia no seu tempo: golpes políticos. "Em 1569, os nobres da Inglaterra (...) levantaram-se contra Elizabeth, no intuito ao menos remoto de colocar no trono a católica Mary Stuart".

Tal substituição do rei Hamlet por Claudius ocorreu no trono, considerando tal fato na peça e a crítica literária, e se deu através de assassinato – cultura medievalista. A medida tomada por Claudius para alcançar o poder foi altamente considerada pelo príncipe Hamlet, informado pelo fantasma – ganhadores de suportes na teoria religiosa da época dentro do continente europeu; talvez Claudius desconfiava da intenção do sobrinho em mata-lo devido o assassinato do seu pai/irmão. Origina tal dúvida do conhecimento do sobrinho por Claudius sobre a sua feitoria que decide enviar o sobrinho à Inglaterra (Ato III/Cena III) e é, também, tentado, por Laertes na prática cultural de luta com espada – realização também de Claudius (Ato V/Cena II), à morte. Laertes conhece por Claudius o verdadeiro motivo da morte de Polonius e decide vingar a morte de seu pai, então vai aos planos para vingar a morte do mordomo e eliminar o culpado por essa perda: o príncipe Hamlet e encontra, natu-

---

[55] In *Hamlet* death is at one point conceived not in the usual terms of heaven and hell but as *an undiscovered country* (NUTTALL, 2007, p. 364).

[56] The reason is that Claudius, in removing the sexual partner of Hamlet´s mother, did what Hamlet himself wanted done; he removed the rival. In striking Claudius, Hamlet would be striking himself, of a projection of himself (NUTTALL, 2007, p. 199).

[57] Shakespeare, inclusive, viveu numa época em que a política não era aceita como atividade independente, havendo por isso mesmo uma permanente ligação entre os aspectos políticos e os mortais e religiosos (HELIODORA, 2005, p. 18).

[58] Comando Tudor: Henrique VIII, Edward VI, Joana Grey, Mary Stuart – Mary I e Elizabeth I.

ralmente, o plano de Claudius em eliminar o príncipe pois configurava como forte incomodo real. Knight (1967, p. 38) elogia Claudius e diz que o sobrinho era um perigo para o Estado: "As King, he could scarcely be expectedto do otherwise. Hamlet is a danger to the state".

Além de Knight (1967), Bradley (2009) diz que Claudius não recebe a atenção adequada do leitor e isso é visto na crítica literária, poucos literários defendem com extensão a personagem Claudius.

> O rei Cláudio raramente obtém do leitor a atenção que merece [...] Em nenhum momento mostra covardia e, quando Laertes e a multidão invadem o palácio, enfrenta a perigosa situação de forma serena e hábil. (BRADLEY, 2009, p. 123)

A habilidade 'democrática' para as funções reais no comando da corte dinamarquesa hamletiana[59] por Claudius é notável quando manda os súditos para cobrança de tributos à Inglaterra e quando enviou, também, os súditos para negociação na Noruega.

Shakespeare com essa sua escrita no século XVI segundo Bloom (1995), considerando a representação das ações políticas do seu tempo, – "A Inglaterra, à época de Shakespeare, ainda estava lutando para sair da barbárie" (JOHNSON, 1996, p. 54) – desenvolveu a personagem Claudius (além de Stratford-upon-Avon, Shakespeare utilizou também a sua experiência/vivência *real* de Essex e utilizou essa sua realidade como verdade escrita em "Hamlet" (1601)[60]). Heliodora (2005) nos apresenta em sua obra, *O homem político em Shakespeare*, traços do tempo em que Shakespeare viveu. Inclusive, segundo a autora, seu pai era membro do poder municipal, como afirma Heliodora (2005, p. 37), "(...) em 1565, John Shakespeare foi chamado a servir como *alderman*, ou seja, membro do conselho executivo do governo municipal". A experiência de vida e a vontade representativa deve ter impulsionado Shakespeare a escrever sua peça. O ato político expressado/representado na personagem Claudius deve ter sido a expressão da realidade do grande autor inglês.

Considerando a experiência (BLOOM, 1995) e a representação de Shakespeare (FOUCAULT, 1999; 2002), a personagem Claudius reali-

---

[59] Mas ele é muito interessante, tanto psicológica como dramaticamente. Por um lado, não é desprovido de qualidades respeitáveis. Como rei, é cortês e nunca indigno do trono; desempenha seus deveres cerimoniais com eficiência; e cuida com desvelo dos deveres cerimoniais (BRADLEY, 2009, p. 123).

[60] Prefere desconfiar de atos infames depois que o conde traiu Richard Hesketh, o não conformista nascido em Lancashire que foi executado por participar da trama papista para levar Derby ao trono da Inglaterra (HOLDEN, 2003, p. 130).

zou competências no seu reinado, as indicações de cargos aos súditos lhe ofereceu tranquilidade no comando da corte (MENDES; PRADO, 2019). Tranquilidade de comando que é notado na crítica de Bradley (2009, p. 100), ou seja, dois súditos procuraram proteger o rei: "Rosencrantz e Guildenstern falam a Cláudio da necessidade imperiosa de proteger-lhe a vida, que era inestimável, como se a loucura de Hamlet tivesse se revelado agora claramente homicida.".

É notório na personagem Claudius a recepção e entrosamento dele enquanto rei com a população – notório do Ato II/Cena II quando elabora uma confraternização noturna, é notório também na Cena V/Ato IV quando Claudius conquista a população e Laertes[61]. Como evidencia Heliodora (2004, p. 244) sobre a intenção de Shakespeare voltada à representação política elisabetana e sua realização com a escrita da personagem Claudius: "Ao longo de toda a sua carreira, Shakespeare deixará claro seu conceito de bom governo: aquele que zela pelo bem da comunidade. O bom governante é o que atende os interesses de seus súditos.". A partir da realidade de Shakespeare, a personagem Claudius seguiu essas táticas escritas por Heliodora (2004).

Levando em consideração a realidade do tempo de Shakespeare, o bardo escreveu a personagem Claudius como um atuante na realização do assassinato do irmão – talvez buscou representar o assassinato de Mary I por Elizabeth I (GEORGE, 2012). Apenas outra força causou a revelação do ato que impulsionou Claudius ao trono dinamarquês hamletiano: o fantasma – Shakespeare procurou também escrever/representar os conflitos entre as religiões: anglicana, cristã e protestante.

3. A representação política shakespeariana na escrita da personagem Claudius, na peça "Hamlet" (1601)

Houve uma mudança institucional no comando da coroa dinamarquesa hamletiana renascentista realizada por Claudius – semelhança representativa com os reinados essexiano da medieval Mary I e da medieval e renascentista Elizabeth I. Tal mudança é perceptível na divisão elaborada pelo medievalista e renascentista Claudius – considerando assim como acima foi supracitado o período de elaboração da peça por Shakespeare, ao dividir os súditos em funções para o funcionamento do reino,

[61] Em nenhum momento mostra covardia e, quando Laertes e a multidão invadem o palácio, enfrenta a perigosa situação de forma serena e hábil (BRADLEY, 2009, p. 123).

inclusive no Ato I/Cena II e Ato II/Cena II, nota-se a permanência aos cargos de embaixadores dos súditos Voltimand e Cornelius.

Críticos[62]Shakespeariano como Bloom (2004) e Heliodora (2004) elaboram a crítica contra as ações do então rei dinamarquês, em "Hamlet" (1601). Segundo Bloom (2001, p. 483), Claudius agiu a favor de seu romance com Gertrude e sua ânsia em possuir o trono da Dinamarca hamletiana: "Cláudio sente-se plenamente satisfeito por ter o sobrinho como herdeiro; podre como está à Dinamarca, Cláudio tem tudo o que sempre desejou: Gertrude e o trono.".

Claudius, a partir de suas realizações enquanto rei é taxado pela crítica de Heliodora (2004, p. 138) como uma inteligência que corporifica o mal: "Cláudio, o Rei, é um antagonista impressionante, uma força e uma inteligência que corporifica o mal.". É uma crítica contraria a de Bradley (2009, p. 123), que vê em Claudius uma atuação reinante bastante favorável a excelência no poder dinamarquês hamletiano: "Sua consciência, ainda que inoperante, está longe de morta (...) Por outro lado, não se trata de uma personagem trágica".

Bloom (2004, p. 70), comparado com Heliodora (2004), se refere ao antiprofissionalismo de Claudius, referindo à personagem como amador: "(...) não passando de um assassino amador". Talvez, Bloom (2004) não levou em consideração a vontade que possuía Claudius de alcançar o poder real como visto nas proposições apresentadas por Heliodora (2005). O ato de fratricídio de Claudius não passava da realidade daquele século, na Inglaterra – a experiência de Shakespeare ao representar a sua realidade na peça. O exemplo da representação feita pelo bardo, segundo Heliodora (2005, p. 54-5), foi à entrada de Elizabeth I[63] como rainha no trono inglês: "Ao morrer a amarga, frustrada e estéril Mary, subiu ao trono sua irmã Elizabeth, filha de Ana Bolena e, portanto, o próprio símbolo vivo da cisão com Roma.". Como visto por Heliodora (2005), a Inglaterra passava por uma turbulência política na época – determinar o porte de puro assassino a Claudius é uma inequívoca interpretação da peça. Heliodora (2004) aponta,

> As dezenas de imagens de podridão, proliferação desordenada de ervas daninhas, de cancros, de degenerescência e putrefação nascem da ocupa-

[62] Shakespeare não tem heróis; suas cenas são ocupadas apenas por homens que agem e falam como o leitor imagina que ele próprio teria falado ou agido nas mesmas circunstancias (JOHNSON, 1996, 38).

[63] [...] imagina-se comumente que o reinado de Elizabeth tenha sido um tempo de magnificência, formalidade e contenção [...] (JOHNSON, 1996, p. 46).

> ção do trono por um assassino – que, à traição, com um veneno derramado no ouvido do monarca adormecido que se espalhou por suas veias, matou o rei – e volta nossa atenção para a corrupção no Estado que nasce com o mau governo. (HELIODORA, 2004, p. 138-9)

Claudius elabora e pratica a constante ordem de governança em pleno renascimento, séculos XVI. Segundo Santos (1965), Claudius extingue a possibilidade de reinado com o sobrinho, onde tudo que ocorreria seria só ele o alto comandante, e a maioria das cenas ocorreram a seu favor.

> O Rei Cláudio era usurpador? A controvérsia nasceu do seguinte raciocínio: morrendo Hamlet I, substitui-lo-ia naturalmente no trono o filho, pois deveria tratar-se de uma monarquia hereditária ou Hamlet assumiria o trono, passando a governar juntamente com o tio. (SANTOS, 1965, p. 182)

Considerando essa elaboração da prática política de Claudius em ultrapassar o irmão e para Frye (2011), Claudius até reproduziu a cultura apresentada na obra *Édipo Rei* por volta de 427 a.C. para procurar mostrar um reinado oposto ao do irmão. Claudius matou o irmão e chegou a casar-se com a cunhada/rainha Gertrude. O então rei pratica tal ação, cumpre e satisfaz o desejo do sobrinho segundo Freud *apud* Frye (2011). Claudius também desenvolveu grandes realizações pessoal. Segundo Frye (2011):

> Os críticos freudianos logo perceberam está numa clássica situação edípica com relação aos pais, e sugeriram que ele se paralisa ao tentar se mover contra Cláudio, porque Cláudio satisfez os desejos edípicos de Hamlet, ao matar o pai e se casar com a irmã. (FRYE, 2011, p. 114)

A maioria dos críticos literários Shakespearianos desenvolveram suas críticas firmadas, exclusivamente, nas ações do príncipe Hamlet. Talvez, esses críticos não notaram o monarca fortíssimo que é representado por Claudius. Frye (2011, p. 118) afirma tal possibilidade de visão favorável a essa personagem: "Se conseguíssemos esquecer o que Cláudio fez para se tornar rei, poderíamos vê-lo de forma que todos (...) o veem: como um monarca forte e encantador". Tal força favorável ao porte de Claudius torna-se uma espécie de voz que o impulsiona a tal prática da ação que o fez levá-lo ao trono. Afirma Frye (2011, p. 120), "Aquela voz fria que toma conta de Cláudio diz claramente: "Não seja tolo"".

Além dessa força presente em Claudius, segundo Frye (2011) como citação acima e Heliodora (2004, p. 137), Claudius é dotado de valores morais: "Cláudio, o rei assassino, é a única pessoa dotada de valores morais na obra". Como rei é uma figura que pratica suas ações adequa-

damente e pratica bem suas tarefas enquanto rei (Cf. MENDES; PRADO, 2019). Talvez, Shakespeare fundamentado na sua experiência temporária segundo Heliodora (2005), quis fundamentar-se e representar nas práticas políticas do século XVI na escrita da personagem Claudius para conseguir o poder dinamarquês na peça "Hamlet" (1601). Segundo Heliodora (2004) o príncipe Hamlet não podia, seguindo a representação da prática política cultural de Elizabeth I, matar Claudius a pedido de um fantasma.

> E, no reinado de Elizabeth I, seria inaceitável que um príncipe matasse um rei sobre o que não recaía qualquer suspeita e depois proclamasse que o havia feito por vingança, a pedido de um fantasma [...]. (HELIODORA, 2004, p. 139)

4. Grammaticus à Shakespeare: a reescrita de Shakespeare como representação real inglesa e xessiana

Sobre algumas cenas nas quais Shakespeare rescreveu e escreveu em outras a personagem Claudius, Knight (1967),critico shakespeariano, elogia Claudius, pois o governo da Dinamarca hamletiana funcionou perfeitamente e, destaca também, Claudius não era o inimigo do príncipe Hamlet. Knight (1967) concentrou também nas virtudes de Claudius enquanto rei, pois os defeitos e qualidades são impostos a personagem enquanto a seu cargo. Knight (1967, p. 38) continua reafirmando as qualidades da personagem: "mas eu diria claramente que, no movimento da peça, seus defeitos são impostos a ele, e ele se distingue pela ação criativa e sábia, um senso de propósito, benevolência, uma fé em si mesmo e nos que o cercam".

Talvez Shakespeare, após ter lido Grammaticus, realizou determinadas alterações políticas na peça "Hamlet" (1601) sobre a personagem Claudius. Shakespeare possivelmente com as influências de Grammaticus, teve também, talvez, os ensinamentos através da leitura de Plutarco. Ao ler a peça de Shakespeare, notar-se-à a agressividade política e existencial entre os dois irmãos: rei Claudius e rei Hamlet (Updike elabora seu trabalho romântico em *Gertrude and Claudius* (2000) também com tal percepção). Os fatores que impulsionaram a inimizade política entre ambos irmãos são bem trabalhados por Plutarco (1997), talvez, Heliodora (2005) tenha considerado esse autor ao citá-lo na sua escrita.

As atribuições de Claudius como sujeito público, considerando também a releitura de Updike (2000), foram bem planejadas e praticadas: nomeações de súditos; práticas diplomáticas internacionais e nacionais;

conforto de sua população – devido ao príncipe Hamlet, Claudius não obteve tanto êxito nas suas funções internas e uma externa. Então podemos concordar com Heliodora (2005), Plutarco foi referência na escrita de Shakespeare – na atuação diplomática de Claudius.

Existem caminhos críticos para seguir a interpretação política da personagem Claudius, entre esses caminhos são distáveis: capacidade positiva e negativa; e o caminho da modificação no comando da coroa dinamarquesa hamletiana. Ou seja, na época medieval as ações reais eram representadas pela figura do soberano, em Grammaticus: o rei Hamlet e no Renascimento, período onde a obra shakespeariana foi escrita e rescrita: pelo rei Claudius. Portanto, a mudança na história humana depende das ações humanas, por isso, Shakespeare representou com a escrita da peça "Hamlet" (1601) a mudança histórica que ocorreu entre os séculos XV e XVI na Inglaterra. Essas mudanças históricas – mudança de épocas – ocorreram, na peça, quando um rei de características mais populares – Claudius – decide praticar seu mandato.

Na prática do governo, é visto como descrito anteriormente, Claudius foi mais prático na ordenação do poder, se comparado com as práticas do rei Hamlet – ao considerar a escrita de Grammaticus e a crítica de Updike (2000). Mas, para a obtenção do cargo reinante, Claudius desviou religiosamente da capacidade – como supracitado, pois praticou assassinato/fratricídio para governar a Dinamarca hamletiana. Na obtenção desse poder, Claudius não se tornou um exemplo ao considerar a cultura religiosa para governar. Ao analisar tal crítica, pode-se perceber que a evolução no reino se deu, primordialmente, devido à derrubada e predominância de algumas tradições muito fortes, como: o classicismo, o antropocentrismo, o racionalismo e o hedonismo, como trabalham Mendes e Prado (2019).

Claudius, considerando o classicismo e o hedonismo supracitados, alimentou ambas as tradições culturais quando realizou um encontro noturno para bebidas e comidas a vontade. Ou seja, possuindo predominâncias para a curtição, Claudius alimenta o prazer de todos propondo a curtição noturna. Prazer que, possivelmente, firmaria o compromisso da população de Elsinore para a estabilidade do reino e seu rei. Essa mudança no poder é notável por Amora (2006), quando destaca essa alteração no reinado, na forma de governar. Afirma Amora (2006, p. 283) que "o novo rei parece bem diferente do anterior" (rei Claudius como novo rei), pois o rei Hamlet "gostava de participar da conquista de novos territórios".

Claudius, exceto com o sobrinho, possuía ótimas relações com os servos. Foi notável na trama duas fugas temperamentais da personagem Claudius do seu temperamento exigido pelo seu cargo, fugas identificadas pela crítica literária shakespeariana: quando percebe as ações do sobrinho para derrotá-lo enquanto rei e sua clemência frente à imagem religiosa da época.

5. Conclusões finais

Shakespeare revela os aspectos políticos de Claudius e faz revelações políticas muito relevantes para a interpretação do leitor da personagem Claudius. Entende-se, considerando as ações de Claudius, que as alternativas para alcançar o poder nos séculos XV e XVI eram diversas e muito consideradas entre familiares. O papel religioso não tinha muita referência nas atuações das personagens, exceto em Claudius, que arrependido dos seus atos, solicita nas orações um perdão divino.

A experiência, portanto, de Claudius o leva ao porte de um rei experiente nas ações políticas. Demonstra tal experiência quando considera a prática do exercício e capacidade de entrosamento de Polonius; quanto às nomeações reais do funcionalismo da coroa; quanto à permanência silenciosa de Gertrude e de Ophelia – século XVI; quanto à aquisição e o envio de embaixadores à Noruega e Inglaterra para atividades reais; quanto à atribuição de funções temporário a Laertes; e, logo depois da tentativa de Laertes de revelar e colocar a população contra Claudius, Claudius se envolve com o povo através de banquete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, M. *Hamlet*: a difícil arte de decidir. Osasco: Novo Século, 2006.

BLOOM, H. *Shakespeare*: a invenção do humano. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *Hamlet*: poema ilimitado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. *O Cânone Ocidental*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BRADLEY, A. C. *A tragédia shakespeariana*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FRYE, N. *Sobre Shakespeare*. São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, 2011.

FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber*. Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *O que é um autor?* Trad. de José Miranda e Antônio Cescais. Lisboa: Veja, 2002.

_____. *A Ordem do Discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

GEORGE, M. *Elizabeth I: o anoitecer de um reinado*. Trad. de Iara Freitas. São Paulo: Geração, 2012.

GRAMMATICUS, S. *The history of the Danes*. Goiania: Englsih, 2013.

HELIODORA, B. *O homem político em Shakespeare*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____. *Reflexões shakespearianas*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.

HOLDEN, A. *Shakespeare*. São Paulo: Ediouro, 2003.

JOHNSON, S. *Prefácio a Shakespeare*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

KERMODE, F. *A linguagem de Shakespeare*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KNIGHT, W. *The wheel of fire*. London: Routledge Classics, 1967.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Tradução por Hingo Weber. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MENDES, A. O. PRADO, T. M. *Maquiavel em/e Shakespeare: releituras da personagem Claudius*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

NUTTALL, A. D. *Shakespeare: the thinker*. Yale University Press: London, 2007.

PLUTARCO. *Como Tirar Proveito de seus Inimigos*. Trad. de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, M. H. *Considerações sobre Hamlet*. Manaus: MP, 1965.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. In: ____. *The complete works of William Shakespeare*. New York: Barnes & Noble, 2015.

UPDIKE, J. *Gertrude and Claudius*. New York: The Ballantine Publishing Group, 2000.

TOPONÍMIA NA ESCOLA – PESQUISA CIENTÍFICA NO FUNDAMENTAL II MARCAS CULTURAIS DA COMUNIDADE DO ARENOSO

Amilca Maria de Lima Fernandes (UNEB e CEDLEM)
amilcafernandes@gmailcom

RESUMO

A finalidade deste trabalho é relatar pesquisa científica no Ensino Fundamental II, no Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães – CEDLEM, no Arenoso, bairro quilombola, periferia de Salvador-BA. A atividade foi investigar a motivação toponímica do Colégio e de algumas ruas do entorno, para estimular o pertencimento, o conhecimento da história e da memória local Os pressupostos teórico-metodológicos foram os da Lexicologia, defendidos por Abbade (2011), Bidermann (2001), Seabra (2015), Nascimento e Andrade (2017), Souza (2010), essencialmente os da Toponímia propostos por Dick (1990), dentre outros. A metodologia utilizada foi revisão da literatura, entrevistas com antigos moradores, descendentes dos integrantes do Quilombo do Beiru, transcrições das entrevistas e elaboração das fichas léxico-toponímicas. Um dos resultados dessa atividade foi a sugestão de substituir o nome atual do colégio por um nome que exprima a memória, história e cultura locais. Como conclusões dessa prática pedagógica desafiadora, entenderam que quando se nomeia um lugar, a história e a cultura ficam registradas através desse nome, ou seja, através da língua as marcas culturais da comunidade são preservadas.

Palavras-chave:
Ensino Onomástica. Toponímia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to report scientific research in elementary school II, at Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães – CEDLEM, in Arenoso, quilombola neighborhood, on the outskirts of Salvador-BA. The activity was to investigate the toponymic motivation of the College and some surrounding streets, to encourage belonging, knowledge of history and local memory. The theoretical-methodological assumptions were those of Lexicology, defended by Abbade (2011), Bidermann (2001), Seabra (2015), Nascimento and Andrade (2017), Souza (2010), essentially those of Toponymy proposed by Dick (1990), among others. The methodology used was a literature review, interviews with former residents, descendants of the members of Quilombo do Beiru, transcripts of the interviews and preparation of lexical-toponymic files. One of the results of this activity was the suggestion to replace the current name of the college with a name that expresses the local memory, history and culture. As conclusions of this challenging pedagogical practice, they understood that when a place is named, history and culture are registered through that name, that is, through language the cultural marks of the community are preserved.

Keywords:
Onomastics. Teaching. Toponymy.

1. *Introdução*

Na segunda metade do século XIX, o preto Gbeiru, natural de Oió, Nigéria, era escravo do senhor Hélio Silva Garcia Com a Abolição da Escravatura, Gbeiru deixou o cativeiro, porém continuou a trabalhar para a família Silva Garcia, cuja sede da fazenda era onde hoje localiza-se no bairro Cabula VI, e dentro da propriedade havia uma cachoeirinha[64]. Ele, o nigeriano, plantava, colhia e vendia laranjas, legumes e outros produtos cultivados na fazenda do seu antigo dono.

Um dos filhos de Hélio Silva Garcia foi picado por uma cobra venenosa. O pai, desesperado, querendo salvar a vida do filho, pediu a Gbeiru para salvá-lo e que em recompensa doaria ao ex-escravizado as terras que ele tanto desejava para instalar o Quilombo. Ele macerou ervas, colocou no local onde o rapaz havia sido picado, e também lhe deu beberagem, ficando assim o mancebo curado. Em retribuição pelo salvamento da vida do filho, o antigo senhor transferiu a propriedade da fazenda Campo Seco para Gbeiru, na qual instalou o Quilombo do Beiru.

No acesso do Arenoso para o Cabula VI, segundo relatos de moradores antigos, havia uma mangueira que Gbeiru desfrutava a sombra quando estava muito cansado da labuta diária Essa árvore era conhecida como *Mangueira de Gbeiru*.

Antigamente toda a região que compreende os bairros do Beiru/Tancredo Neves, Arenoso, e Cabula VI era conhecida como Beiru Entretanto, em 1940, houve uma tempestade, repleta de raios e trovões. Existia, num largo, um umbuzeiro que foi arrancado em decorrência da intensidade das chuvas, ficando as raízes expostas. Um dos primeiros moradores e descendente dos antigos moradores do quilombo, percebeu uma terra de cor avermelhada. Feitas as devidas análises nos órgãos competentes, foi constatado que era arenoso, produto de muito valor comercial, utilizado na construção civil. Assim aconteceu a divisão geográfica, assim nasceu o bairro Arenoso.

2. *Referencial Teórico*

O homem é um ser social e, para viver e conviver no ambiente escolhido, tem necessidade de nomear tudo o que o cerca, preservar a

[64] De acordo com depoimentos, dentro da fazenda de Hélio Silva Garcia, espaço esse que hoje é chamado de Cabula VI, havia uma pequena cachoeira. Atualmente, no local onde está a referida cachoeira e todo o entorno é conhecido como Cachoeirinha.

memória, faz uso de contingente de palavras, logo torna-se impossível desvincular língua, cultura e sociedade. Para depreender uma língua, é necessário entender os contextos histórico e cultural dos seus falantes.

A língua guarda as aquisições culturais de um povo e, fazendo uso dos nomes o homem consegue expressar sentimentos e ideias e formular conceitos, segundo ideia defendida por Abbade (2003, p. 141), conforme pode ser observado: "A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais.". Logo, tudo que diz respeito ao universo circundante de uma dada comunidade é manifestado pela língua o que significa dizer: pelo léxico da mesma.

Léxico origina-se do grego *lexis* 'palavra', é externalização do pensamento Nas diversas situações de interação social, o falante seleciona lexias para se expressar, de acordo com as suas necessidades. Saussure (2006 [1916]) defende a ideia de que também pode ser usado com o sentido de 'dicionário de uma língua', ou seja, conjunto de palavras ordenado, "tesouro de palavras, disposto como está num dicionário". É parte da língua e guarda o saber linguístico de um povo. Logo, abrange o saber que é socializado pelos usuários de uma língua Dessa forma, qualquer coisa que faça parte da vida humana tem um nome, e esse nome integra o léxico.

Abbade (2011) chama a atenção de que é necessário estabelecer distinção entre palavra, lexia e vocábulo, compreendidos por muitas pessoas como sinônimos. O vocabulário é o agrupamento de palavras usada por determinado grupo de falantes, palavra é uma unidade léxica composta de expressão e conteúdo, ou seja, um signo linguístico, composto por significante e significado, integrante das classes gramaticais – substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, conjunção e interjeição.

Lexia distingue-se de *palavra*, por ter um significado social, o que quer dizer que a sua significação é externa, depende do contexto e situação de uso, a sua referência pode se tratar de coisas abstratas ou concretas, ou seja, a significação é particularmente lexemática.

Na frase "o livro é novo" temos quatro palavras e apenas duas lexias, *livro* e *novo*, têm exclusivamente função referencial, enquanto que o artigo definido masculino singular *o* e o verbo de ligação *é* têm, além da função referencial, a grammatical.

Dourado afirma que

> [...] o léxico armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, o estudo de um léxico específico de um povo pode fa-

> zer emergir elementos significativos ligados ao modo de viver, às crenças, à visão de mundo, às angústias, à história deste mesmo povo, então investigar uma língua certamente é o primeiro passo para esquadrinhar a cultura dos seus falantes. (DOURADO, 2010, p. 42*)*

A Lexicologia uma ciência muito antiga que trata do estudo científico do léxico, tem como propósito a análise da palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico, conforme preceitua Biderman (2001), apesar de ser uma ciência antiga, só passou a ter esse reconhecimento a partir do VIII Congresso Internacional de Linguística, ocorrido em Londres, em 1952.

Uma das atribuições da Lexicologia[65] é sinalizar para a possiblidade de análises de um conjunto de palavras de determinado sistema, ou de um grupo de indivíduos, de acordo com Abbade (2011).

Para Souza (2010 *apud* Lyons, 1982, p, 274), "cultura é o aglomerado de conhecimentos adquiridos na interação", ou seja, são todos os saberes que uma pessoa adquire pelo fato de ser membro de um determinado grupo social. Dessa forma, cada agrupamento, cada sociedade tem cultura peculiar e que diferentes subgrupos dentro de uma respectiva sociedade podem ter características culturais diferentes.

A Onomástica é uma área da Lexicologia que estuda os nomes próprios de todos os gêneros, das suas origens e dos processos de denominação no âmbito de uma ou mais línguas. Subdivide-se em *Antroponímia*, estudo dos nomes próprios de pessoas, e *Toponímia*, que é o estudo dos nomes próprios de lugares.

De acordo com Dick (1990), a Toponímia é o estudo a respeito da motivação dos nomes próprios de lugares – topônimos – nos quais são refletidos aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente.

Maria Vicentina Dick (1992), pioneira no Brasil a estudar o léxico nessa perspectiva, classificou os topônimos (taxionomias ou taxes) em duas categorias: de natureza física e de natureza antropo-cultural.

---

[65] A Lexicologia compõe as **ciências do léxico**, juntamente com a Lexicografia (que aborda a elaboração dos dicionários), e a Terminologia (que se ocupa do léxico técnico de uma específica área do conhecimento). (BIDERMANN, 2001)

2.1. Taxionomias de natureza física

a) *Astrotopônimos*: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex.: Cruzeiro do Sul (AC);

b) *Cardinotopônimos*: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex.: Avenida Leste-Oeste (CE);

c) *Cromotopônimos*: topônimos relativos à escala cromática. Ex.: Igarapé Preto (AC);

d) *Dimensiotopônimos*: topônimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos. E,: Barra Longa(MG);

e) *Fitotopônimos*: topônimos relativos aos vegetais. Ex.: Flores (PE);

f) *Geomorfotopônimos*: topônimos relativos às formas topográficas. Ex.: Morros (MA);

g) *Hidrotopônimos*: topônimos relativos a acidentes hidrográficos em geral. Ex.: Cachoeirinha (RS);

h) *Litotopônimos*: topônimos relativos aos minerais e à constituição do solo. Ex.: Areia (PB);

i) *Meteorotopônimos*: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex.: Chuvisca (RS);

j) *Morfotopônimos*: topônimos relativos às formas geométricas. Ex.: Volta Redonda (RJ);

k) *Zootopônimo*: topônimos referentes aos animais. Ex.: Cascavel (CE).

2.2. Taxionomias de natureza antropo-cultural

a) *Animotopônimos* (ou *Nootopônimos*): topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual. Ex.: Vitória (ES);

b) *Antropotopônimos*: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex.: Barbosa (SP);

c) *Axiotopônimos*: topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais. Ex.: Coronel Ezequiel (RN);

d) *Corotopônimos*: topônimos relativos a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes, Ex.: Seringal Quixadá (AC);

e) *Cronotopônimos*: topônimos relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo(a), velho(a). Ex.: Nova Aurora (GO);

f) *Ecotopônimos*: topônimosrelativosàshabitaçõesem geral. Ex.: Chalé (MG);

g) *Ergotopônimos*: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex.: Jangada (MT);

h) *Etnotopônimos*: topônimos relativos aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex.: Capixaba (AC);

i) *Dirrematopônimos*: topônimos constituídos de frases ou enunciados linguísticos. Ex.: Passae Fica (RN);

j) *Hierotopônimos*: topônimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto. Ex.: Capela (AL). Esse categoria subdivide-se em: i) *Hagiotopônimos*: nomes de santos ou santas do hagiológio católico romano. Ex.: Santa Luzia (BA); ii) *Mitotopônimos*: entidades mitológicas. Ex.: Exu (PE);

k) *Historiotopônimos*: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e às datas comemorativas. Ex.: Plácido de Castro (AC);

l) *Hodotopônimos*: topônimos relativos às vias de comunicação urbana ou rural. Ex.: Ponte Alta (SC);

m) *Numerotopônimos*: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex.: Dois vizinhos (PR);

n) *Poliotopônimos*: topônimos relativos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex.: Vila Nova do Mamoré (RO);

o) *Sociotopônimos*: topônimos relativos ás atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade, aglomerados humanos. Ex.: Pracinha (SP);

p) *Somatopônimos*: topônimos relativos metaforicamente ás partes do corpo humano ou animal. Ex.: Braço do Trombudo (SC).

3. Metodologia

Para o efetivo desenvolvimento deste trabalho com estudantes da última série do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães – CEDLEM, localizado no Arenoso, em Salvador-Bahia, e considerando que estávamos num momento de retomada das aulas presenciais – pandemia covid 19 – adotamos os seguintes passos: a) revisão da literatura; b) entrevistas com antigos moradores do Arenoso, descendentes do Quilombo do Beiru; c) transcrições das entrevistas; d) elaboração das fichas léxico-toponímicas, que foram adaptadas do modelo adotado pelo grupo de pesquisas Atlas Toponímico da Bahia – ATOBAH/NEL; e e) apresentação, em slides, para outros estudantes da Unidade Escolar, dos resultados obtidos.

4. Resultados e Discussões

Os PCNs (1998; 2000) recomendam o ensino da Língua Portuguesa de forma interdisciplinar. Propõem uma abordagem contextualizada, fazendo uma relação coerente e usual entre os conhecimentos de diversas áreas do saber.

Com base nessa proposta, pôde-se observar, no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa toponímica, a correlação prática entre distintas áreas do saber/disciplinas, Linguística/Língua Portuguesa, História, Geografia, Antropologia, entre outros, ou seja, corroborando o que preceituam os PCNs.

Como etapa inicial, foram analisados as motivações dos nomes do bairro e do colégio, a partir do endereço, Rua Manoel Rufino, s/n – Arenoso – Salvador-Ba, o que oportunizou também, na prática, na vivência, revisar conteúdos de gramática.

4.1. Topônimo: Arenoso – Taxionomia: Litotopônimo

Figura 1.

Fonte: *Google Maps*.

Bairro periférico integrante do Quilombo do Beiru, em Salvador-Bahia. No local, havia mata fechada, riachos, rios e nascentes.

Conforme explicitado na Introdução deste artigo, Arenoso é um desmembramento do bairro Beiru, cuja origem é marcada por uma forte chuva que caiu no local, em 1940, que provocou a queda de um umbuzeiro, deixando expostas as raízes. Com essa derrubada do umbuzeiro, foi detectado uma terra de cor avermelhada. Feitas as devidas análises das propriedades do solo, ficou confirmada que se tratava de *arenoso*, produto de valor comercial, indispensável para a construção civil. Muitas pessoas de parcos recursos começaram a migrar para o Arenoso.

Porém, todo o *arenoso*, que podia reverter em melhoria da qualidade de vida da comunidade foi retirado para a construção de bairros de classe média-alta de Salvador. O que resta hoje são becos estreitos e ladeiras.

4.2. Topônimo: Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães – Taxionomia: Axiotopônimo

Figura 2.

Fonte: *Google Maps*.

Não havia escolas no Arenoso, por isso, em 1982, a líder comunitária, professora Norma Ribeiro, fez contato com lideranças políticas da época, a fim de que essa necessidade básica, educação, fosse estendida aos moradores locais.

Primeiro, havia necessidade do terreno. Reuniões com os moradores, foi quando surgiu um morador que, percebendo a necessidade das crianças e jovens da comunidade e o empenho da líder comunitária, professora Norma Ribeiro, doou um terreno onde ele cultivava uma horta, para a construção de uma escola.

A comunidade se juntou; cada um doou um material e, juntos, construíram, com as próprias mãos, o primeiro espaço para as crianças e

jovens estudarem. Era um barracão com cobertura de zinco, sem estrutura adequada, professores voluntários, atendendo a todas as séries no mesmo espaço. Toda a área era de mato. A entrada da escola era pela Rua Wanderson Campelo, que todos conhecem como Rua do Sapo.

A Profª Norma Ribeiro continuou insistindo, para que melhores condições fossem dadas para as crianças e jovens estudarem. Conseguiu o pleiteado. Como o governador, na época, era o Dr. Antônio Carlos Magalhães, conhecido na Bahia por ACM, e objetivando que os poderes públicos investissem na educação no bairro, ficou decidido que a escola levaria o nome do filho do então governador, também político.

Dessa forma, em 29 de novembro de 1982, foi inaugurada a Escola de 1º Grau Luís Eduardo Magalhães, contendo um pavilhão com 6 salas, ofertando os Cursos Fundamental I e II.

Luís Eduardo Maron de Magalhães, nasceu em Salvador-Ba, em 16 de março de 1955, e faleceu em 22 de abril de 1998, aos 43 anos. Era filho de Antônio Carlos P. de Magalhães, deputado estadual e federal por várias legislaturas e também foi Presidente da Câmara dos Deputados, em Brasília.

Observamos que no Art. 2º, Lei Federal nº 6454, de 24/10/1977, que trata da nomeação de espaços públicos, consta: "É igualmente vedada a inscrição dos nomes de autoridades ou administradores em placas indicadores de obras ou em veículo de propriedade ou a serviço da Administração. Pública direta ou indireta.". Entendemos que, com base nessa Lei Federal, o colégio não deveria ter sido batizado com nome de pessoa viva. E o Deputado Luís Eduardo Magalhães estava vivo nessa época.

Em 1991, houve a ampliação, com mais pavilhão. Na placa comemorativa consta o nome Escola Luiz Eduardo Magalhães (Luiz com "z" (?) – não sabemos ainda o porquê da mudança da grafia.

A Unidade Escolar passou a oferecer apenas o Fundamental II, no matutino, vespertino, sendo todos os estudantes do Fundamental I transferidos para outra escola nas redondezas.

Ainda no governo ACM, não existia acesso que interligasse Beiru ao Cabula VI. Dessa forma, a família Santiago, descendente dos moradores do Quilombo Beiru, cedeu parte do terreno próprio (desapropriação) para a construção da rua, que foi batizada de Manoel Rufino, que foi antigo morador da comunidade.

O acesso da Rua do Sapo foi fechado e transferido para a rua principal. O endereço passou a ser, Rua Manoel Rufino, s/n – Arenoso.

Em maio de 1998, foi inaugurado mais um pavilhão, o que possibilitou aumentar a oferta de vagas. Além do fundamental II, passou a ofertar o Ensino Médio regular e Ensino para Jovens e Adultos – EJA, totalizando 15 salas de aula, e passou a funcionar também no turno noturno Dessa vez, consta na placa de inauguração Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (Luís com "s"), que também ainda não sabemos o porquê.

Não sabemos afirmar quando foi agregado ao nome do colégio à palavra Deputado. Mas hoje, afixado na parte externa de um dos pavilhões, consta Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães, o que para nós, estudantes, é bem significativo. Em 2021 contou com mais de 1500 alunos, funcionando nos três turnos, tem refeitório equipado e quadra de esportes.

4.3. Topônimo: Rua Manoel Rufino (Taxionomia: Antropotopônimo)

Figura 3

Fonte: https://ptmwikipediaorg/wiki/Ficheiro:Manuel_Rufino_de_Souzajpg.
Acessada em 28/08/2022.

Manuel Rufino de Souza, Rufino do Beiru, ou Rufino Bom do Pó, famoso babalorixá do bairro do Beiru, nasceu em 1915 e morreu em 1982, aos 66 anos. Era filho de santo Miguel Arcanjo de Souza, Miguel Arcanjo de Xangô, Massaganga de Kariolé da nação Tapuiá. O pó muito poderoso ao qual é referido no título, também era denominado de Zorra Era preparado com folhas, raízes e outros ingredientes, cuja receita só era do conhecimento dos mais velhos

Iniciado para o Orisà Osún Opará, Deusa desta Raiz, manteve a tradição de seu pai de santo, Miguel Arcanjo, iniciando os filhos e filhas dentro dos preceitos das culturas Bantu e Yorubá. Em pleno Estado Novo, o seu primeiro terreiro, na Rua do Céu, bairro da Liberdade, em Salvador, foi invadido no dia 17/02/41, pelo Batalhão, conforme Jornal A Tarde de 18/02/1941, página 2, daí transferiu o Ilé Asè Tomi Bocum para o bairro do Beiru.

4.4. Topônimo: Rua Wanderson Campelo (Taxionomia: Antropotopônimo – Toponímia Paralela: Rua do Sapo – Taxionomia: Zootopônimo)

No início da ocupação da área hoje denominada Arenoso, havia nessa rua córregos de água doce e, por isso, presenças de muitos sapos. Os córregos foram aterrados com as ocupações, mas ficou na memória dos moradores a motivação da existência antigamente, de muitos sapos no local, sendo esse nome passado de geração a geração. Hoje só se conhece o lugar como Rua do Sapo. O portão de entrada do colégio era na Rua do Sapo. Depois de construída a Rua Manoel Rufino, o acesso foi transferido.

4.5. Topônimo: Rua 4 de Dezembro – Taxionomia: Numerotopônimo

No dia 04 de dezembro celebra-se a Festa de Santa Bárbara, também conhecida como Iansã, no sincretismo religioso das religiões de matriz afro. Bárbara, jovem nascida em 280 da Era Cristã, na Nicomédia (Turquia). Era a única filha de um rico comerciante, que combatia a filosofia pregada pelo Nazareno, adotada pela filha. Por isso, ele a prendeu em uma torre, teve os seios cortados e foi conduzida para fora da cidade pelo seu próprio pai, mesmo assim não renunciou a sua fé.

O pai dela decidiu aplicar a sentença final, degolando-a. No momento em que a cabeça de Bárbara rolou pelo solo, aconteceu um trovão muito forte e um relâmpago atravessou o céu, atingindo. Dióscoro, pai de Bárbara, que teve morte instantânea. Ela é considerada a santa protetora dos raios, trovões, tempestades, mineiros e de todos os que trabalham com fogo.

Através de depoimentos orais, compreendemos que os antigos moradores nomearam essa rua por devoção a Santa Bárbara/Iansã, uma

vez que a cisão Arenoso/Beiru aconteceu após uma tempestade com raios e trovões

4.6. Topônimo: Rua São José – Taxionomia: Hagiotopônimo

Pai adotivo de Jesus. O nome José é a versão portuguesa do hebraico *Yosef*, por meio do latim *Iosephus*. É dedicado a ele uma data especial em sua memória dia 19 de março com o título de "Padroeiro dos Trabalhadores" pela fidelidade a sua esposa e dedicação paternal a Jesus, como "Padroeiro das Famílias".

4.7. Topônimo: Rua São Bento – Taxionomia: Hagiotopônimo

Nasceu no ano 480, na Núrsia, região central da Itália. Era de família romana rica. Abandonou tudo o que se referia a vida mundana e foi para as montanhas da Úmbria – Itália – para se dedicar a oração, meditação e aos diversos exercícios para a santidade. Teve vários seguidores. Seis dias antes de morrer ele mandou preparar a sepultura que receberia o seu corpo.

4.8. Topônimo: Rua Canaã – Taxionomia: Corotopônimo

É o antigo nome da região onde estão atualmente Israel, Faixa de Gaza, parte da Jordânia, Líbano, parte da Síria e Cisjordânia. De acordo com a Bíblia, Canaã era a terra que Deus prometeu ao seu povo – os hebreus. Era lugar de fartura, com colheitas abundantes de uvas e outras frutas, azeitonas, além de produzir – a "terra prometida", "onde corre leite e mel".

Podemos associar os milagres bíblicos ocorridos na terra Canaã, no momento da fome os peregrinos foram contemplados com alimentos caindo do céu. No Arenoso, a população também migrou de área pobres de Salvador e outros Estados, buscando no *arenoso*, na terra de cor avermelhada e de muito valor comercial, a possível materialização desses "milagres". O Arenoso (bairro) seria essa "terra prometida" aos descendentes do Quilombo do Beiru. Contudo, o que alimentou o povo foi a sabedoria, a criatividade e a resiliência.

4.9. Topônimo: Rua Santa Efigênia – Taxionomia: Hagiotopônimo

Ifigênia de Etiópia ou Santa Efigênia, como é conhecida no Brasil, foi uma princesa etíope, filha do rei Égipo, que se tornou cristã, uma das responsáveis pela difusão do cristianismo na Etiópia – Estado pertencente ao continente Africano.

É considerada padroeira dos militares, e intercede por aqueles que desejam conquistar a própria casa, por este fato é muito conhecida entre os católicos. E justamente o que as pessoas que ocuparam a área desejavam: ter local para morar. É festejada no dia 21 de setembro.

4.10. Topônimo: Rua Santana – Taxionomia: Hagiotopônimo

Santa Ana ou Sant'Ana é a mãe de Nossa Senhora e avó de Jesus. No sincretismo religioso, Sant'Ana é *Nanã Buruku*, orixá mais velha, mãe de *Omulu*, chamada senhora da morte. Dia comemorado em 26 de julho (Dia dos Avós).

4.11. Topônimo: Rua São Roque – Taxionomia: Hagiotopônimo

Roque de Montpellier é um santo católico, padroeiro dos doentes (protetor contra doenças contagiosas) e dos cirurgiões. Padroeiro dos cães e de muitas profissões vinculadas à medicina. Porém, no candomblé, São Roque é *Omulu*, ou *Obaluaê*. Omulu nasceu com várias feridas; Nanã o deixou num cesto no rio, a deriva; foi encontrado por Iemanjá e criado por ela Sua festa é celebrada no dia 16 de agosto.

4.12. Topônimo: Rua Monte das Gameleiras – Taxionomia: Geomorfotopônimo

A gameleira é uma árvore sagrada no candomblé Tem troncos largos e raízes grossas e profundas, possui propriedades medicinais e é também usada como vermicida. Ao consultar morador antigo, fomos informados que a rua tem este nome porque nesse espaço antigamente havia apenas as árvores dessa espécie. Depois, com a chegada de moradores, as árvores começaram a ser arrancadas para construir casas, e assim ficou apenas a metade do contingente que era antes da ocupação humana.

Outra antiga moradora informou que muitos escravos fugidos se escondiam nessa localidade, haja vista que a mata era extensa, com difícil acesso. Daí, nomearam a rua como Monte das Gameleira.

4.13. Topônimo: Rua Nossa Senhora de Fátdma – Taxionomia: Hagiotopônimo

Santa conhecida no catolicismo, também conhecida como Nossa Senhora do Rosário de Fátima.

No ano de 1917, os pastores Lúcia dos Santos e seus primos, Francisco e Jacinta Marto, disseram terem sido testemunhas de seis aparições de Nossa Senhora, num lugar denominado. Cova da Iria, freguesia de Fátima. As aparições, segundo os pastorinhos, aconteceram, os dias 13 de maio, 13 de junho, 13 de julho, 13 de setembro e 13 de outubro. No mês de agosto desse ano a aparição teria acontecido no dia 19, em Valinhos, também localizado em Fátima – Portugal.

Em 13 de outubro, mais de 50 mil pessoas estavam na Iria e, segundo jornais da época, presenciaram o fenômeno – o sol girava em volta dele mesmo, como se fosse uma roda de fogo; muitas pessoas distantes da Iria também viram o fenômeno. Entendemos que assim como a Nossa Senhora de Fátima fez milagres, poderia também proteger e guiar os moradores do Arenoso.

4.14. Topônimo: Rua 21 de Abril – Taxionomia: Historiotopônimo

O 21 de Abril tem valor histórico para os brasileiros, data em que Joaquim José da Silva Xavier, um dos articuladores da Inconfidência Mineira, foi enforcado, no Rio de Janeiro. Ele era mineiro, militar, ativista político, comerciante e minerador, tropeiro e também aprendeu a arrancar dentes. Pelo fato do exercício dessa última função, foi apelidado de Tiradentes. É patrono cívico do Brasil, das Polícias Militares dos Estados e herói nacional.

4.15. Topônimo: Rua Tangará – Taxionomia: Zootopônimo

Tangará é um pássaro que mede aproximadamente 13cm de comprimento. O macho, na fase adulta, tem coloração azul celeste, cauda preta e uma coroa vermelha no alto da cabeça; na fase jovem, a coloração é

verde-oliva, diferindo das fêmeas por causa da coroa vermelha. A fêmea é verde-escura. Na rua que leva esse nome, no Arenoso, segundo moradores antigos, havia muitos pássaros dessa espécie, entretanto começaram a desaparecer com o desmatamento para construir casas.

4.16. Topônimo: Rua Bom Jesus – Taxionomia: Hagiotopônimo

Bom Jesus é uma das formas de reverenciar a Jesus Cristo, em etapas diferentes da Sua Paixão. Esta consagração é originária de Portugal e foi levada para países que tiveram colonização portuguesa, como Brasil, Angola e Açores. É prática religiosa antiga, iniciando, no Brasil, o culto ao Senhor Bom Jesus, no século XVII.

4.17. Topônimo: Rua Thomas Edison – Taxionomia: Antropotopônimo

Thomas Alva Edison nasceu em 1847 e morreu em 1931, foi um dos empresários dos EUA que demonstrou e patrocinou o desenvolvimento de muitos dispositivos importantes. Aos 14 anos, sofreu um acidente ao descer de um trem, o que o deixou surdo. Depois de ter feito 1200 experiências, inventou a lâmpada elétrica. Patenteou mais de 1033 invenções, dentre elas podemos destacar o fonógrafo (avô do aparelho de som), o cinescópio (aparelho que permitiu o surgimento do cinema) e acumulador de energia (bateria) Fundou a empresa Edison General Eletric Company (General Eletric – GE).

A resiliência de Thomas Edison pode ter sido a motivação que levou a nominar a rua com o nome dele Resiliência presente nos moradores do Arenoso.

4.18. Topônimo: Rua Nossa Senhora Aparecida – Taxionomia: Hagiotopônimo

A imagem de Nossa Senhora Aparecida foi encontrada no ano de 1717, quando 3 pescadores, no Rio Paraíba, depois de diversas tentativas, sem êxito, jogaram a rede, quando "apareceu" junto com os peixes uma imagem de Maria Santíssima, vindo primeiro o corpo, e depois a cabeça. Depois desse achado, os pescadores conseguiram grande quantidade de peixes, o que foi atribuído como milagre. As festas religiosas em homenagem à Santa Padroeira do Brasil acontecem no dia 12 de outubro.

O *arenoso* também "apareceu" e seria possivelmente proporcionador de transformações milagrosas nas vidas dos moradores.

5. Considerações finais

Dentre as motivações dos nomes das ruas que pesquisamos até o momento, percebemos que muitas são de origem sacra, com discreto sincretismo, o que nos leva a inferir que a religiosidade é uma marca da comunidade do Arenoso. Os desafios foram grandes, mas gratificantes, porque até então não havíamos feito trabalho dessa forma, que nos fez sair para ir a campo coletar informações, entender e escrever com as nossas próprias palavras.

Diante do que foi investigado, inferimos que o nome – ***Deputado*** Luís Eduardo Magalhães – não representa a comunidade do Arenoso, ou seja, nada tem a ver com a história do Quilombo do Beiru, nem carrega traços culturais de história de resistência. A motivação política está bem mais acentuada com a denominação atual (que não sabemos precisar quando ocorreu), com o acréscimo do cargo *Deputado* ao nome Luís (novamente com "s") Eduardo Magalhães. Quando um lugar é nomeado, o nomeador "se apropria" daquele espaço, e cada rua, travessa, beco, colégio quando recebe um nome, a história local e a cultura ficam registradas e preservadas através desse nome, ou seja, através da língua esse arcabouço de saberes é transmitido de geração a geração.

Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da Toponímia, defendida por Maria Vicentina do Amaral Dick Pereira, afirmamos que este nome "não tem qualquer relação com a identidade, história e memória do Arenoso", nem do Quilombo do Beiru.

Com base nos estudos feitos, os estudantes pesquisadores sugeriram substituir o atual nome do Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães por um nome que represente a comunidade quilombola do Arenoso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais*. In: Cadernos do CNLF, vol XV, n. 5, t. 2, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

_____. *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Tese (Doutoramento) – UFBA, Salvador, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras*: estudo do léxico na sala de aula São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, Evanildo. Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In:____. *Moderna gramática* portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BIDERMANN, M.T.C. *As ciências do léxico*. São Paulo: USP, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular-educação é a base – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portalmecgovbr/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 15/08/2022.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Geo Arquivo do Estado. São Paulo, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Ifá lexical*: o léxico de terreiro em *Tenda os Milagres*, construção identitária do povo-de-santo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL – Universidade do Estado da Bahia – UNEB Salvador, 2010. 190f. Disponível em: www.ppgel.uneb.br.

NASCIMENTO, Rodrigo Vieira do; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Sistema toponímico do Tocantins (Sistop): experiência pedagógica com professores do ensino fundamental Uberlândia. *Revista GTLex*, v. 3, n. 1, jul a dez 2017.

SOUZA, Alexandre Melo de. *Toponímia e ensino*: propostas para a aplicação no nível básico. Disponível em: http://wwweducadoresdiaadiaprgovbr/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/toponímia_e_ensino_propostas_pdf . Acesso em: 23/06/2022.

Outras fontes:

A TARDE. Salvador, 18/02/1941, página 2.

BARÃO DE MAUÁ Disponível em: https://educacaouolcombr/biografias/irineu-evangelista-de-sousa-visconde-de-mauahtm. Acesso em: 13/07/22.

BOM JESUS Disponível em: https://ptwikipediaorg/wiki/Senhor_Bom_Jesus. Acesso em: 07/07/22.

CANAÃ. Disponível em: https://wwwinfoescolacom/biblia/canaa/. Acessado em 30/07/22.

MANUEL RUFINO DO BEIRU Disponível em: https://ptwikipediaorg/wiki/Manuel_Rufino_do_Beiru. Acesso em: 16/07/22.

MONTE DAS GAMELEIRAS Disponível em: https://ptwikipediaorg/wiki/Monte_das_Gameleiras Acesso em: 21/07/2022.

NOSSA SENHORA APARECIDA. Disponível em: tps://ptwikipediaorg/wiki/Nossa_Senhora_da_Concei%C3%A7%C3%A3o_Aparecida. Acesso em: 22/07/2022.

SÃO JOSÉ Disponível em: https://wwwnossasagradafamiliacombr/conteudo/historia-de-sao-josehtml. Acesso em: 11/07/22.

SANTA EFIGÊNIA Disponível em: https://cruzterrasantacombr/historia-de-santa-efigenia/72/072/. Acesso em: 23/07/22.

SÃO BENTO Disponível em: https://cruzterrasantacombr/historia-de-sao-bento/130/072/. Acesso em: 20/07/22.

SÃO ROQUE Disponível em: https://cruzterrasantacombr/historia-de-sao-roque/161/072/. Acesso em: 28/07/22.

TANGARÁ: Disponível em: https://wwwdiciocombr/tangara/. Acesso em: 15/07/22

THOMAS EDISON Disponível em: https://wwwebiografiacom/thomas_edison/. Acesso em: 17/07/22.

UM ESTUDO COM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze (UNIR)
rosa_nechi@hotmail.com

RESUMO

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Assim, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula pode ter sucesso, sempre que os gêneros textuais venham a ser intermediados como instrumentos para a aprendizagem de outras possibilidades da língua materna, levando o alunado, através de textos, a construir conhecimentos baseados no uso cotidiano da língua e nos textos circulados pela mídia. Dessa forma, o estudo visa a disponibilizar parâmetros de estudos ao professor da educação básica, contribuindo com sugestões de atividades pedagógicas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa, a partir de duas historietas em quadrinhos, em formato de tiras, pelas quais se podem oportunizar uma reflexão sobre a língua portuguesa (LP) e sobre o ensino de língua, com questões tais como a leitura e a compreensão de textos.

Palavras-chave:
Quadrinhos. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Text genres, due to their generic character, are an intermediate term of reference for learning. Thus, the work with textual genres in the classroom can be successful, whenever the textual genres come to be intermediated as instruments for the learning of other possibilities of the mother language, leading the students, through texts, to build knowledge based on the use everyday language and in the texts circulated by the media. In this way, the study aims to provide study parameters to the teacher of basic education, contributing with suggestions of pedagogical activities aimed at the teaching of the Portuguese language, from two comic strips, in the form of strips, through which a reflection on the Portuguese Language (LP) and on language teaching, with issues such as reading and understanding texts.

Keywords:
Comics. Textual genres. Portuguese Language Teaching.

1. Introdução

Enquanto espaço de socialização da cultura, a escola se constitui no lócus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma sistematizada e continuada, produz a formação inicial dos indivíduos, consentindo-lhes uma posição elevada frente ao mundo. Trata-se de um espaço novo, favorecedor, cercado por conhecimentos em movimento, que apre-

senta as possíveis realidades e as concepções mais aceitas sobre os acontecimentos do mundo. E ainda constitui um lugar de crítica para oferecer e receber divergências e crescimento das experiências, no qual os processos de socialização indicam ascensão para conhecimentos e saberes necessárias para maior integração social.

As interações sociais desenvolvidas no espaço escolar auxiliam os indivíduos, sobretudo crianças e jovens, na compreensão de si mesmos e dos demais, enquanto sujeitos sociais e históricos que cada qual se institui, construindo e reconstruindo a cultura e a língua, contribuindo para edificar uma base de vivência necessária para a sua cidadania.

Certamente, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis amplia o desempenho social do aluno, apesar de a aprendizagem ser vista como um processo de desigualdade, devido a sua influência por fatores externos e internos, seja no âmbito social ou no político.

Nessa perspectiva, a escola tem um papel desafiador diante a sociedade e deve proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas ao lidar com as diferentes áreas do conhecimento, como biologia, matemática, história e outras. Entre as várias áreas de conhecimentos, priorizamos a área de Língua Portuguesa (LP), partindo do que rege os PCNs para a (LP) e considerando as atuais evidências como o fracasso escolar que evidencia a necessidade de uma restruturação não só no ensino de (LP), mas no ensino na sua totalidade.

O estudo deste capítulo se concentra na área de Língua Portuguesa, visando disponibilizar ao professor da educação básica, estudos, a partir de dois quadrinhos em tiras, pelas quais se podem oportunizar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa com questões: leitura e compreensão de textos; construção de texto escrito e o trabalho com o texto falado. A metodologia utilizada para a análise se constitui de uma tira de Garfield, cujo autor é Jim Davis, criada em 1978, o gato Garfield nos quadrinhos, personificando uma figura com traços disformes, bochechas enormes e olhos pequenos e cor de caramelo. Com relação à personagem Armandinho, seu articulista é Alexandre Beck, criado em 2009, garoto de cabelo azul, inteligente, que vê o mundo por uma ótica diferente.

Os PCNs apresentam propostas que garantam a aprendizagem da leitura e da escrita dentro da realidade do aluno, envolvendo os conteúdos como parte de sua vida cotidiana, que haja uma identificação entre o aluno/conteúdo.

Uma das possíveis saídas para esse tipo de trabalho e que se pode utilizar vários tipos de linguagem, num teor visual e crítico, são os quadrinhos. Com sua linguagem cômica e cheia de icônicos desperta a curiosidade de crianças e jovens. Por isso, pode se torna possível um trabalho contextualizado e diferenciado que possa enriquecer e ressignificar as práticas pedagógicas da sala de aula.

Os Quadrinhos já fazem parte do ambiente escolar; teve um tímido início com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Atualmente, HQs estão presentes em livros didáticos, gramáticas, revistas, concurso públicos e na avaliação do ENEM, entre outros.

2. Quadrinhos como formato consagrado

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam propostas preconizando que as aulas são capazes de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita dentro da realidade do aluno, envolvendo os conteúdos como parte da sua vida cotidiana, devendo-se verificar uma identificação entre o aluno e o conteúdo.

Nesse sentido, uma das possíveis saídas para esse tipo de trabalho, que pode se utilizar de vários tipos de linguagem num teor inovador, ao mesmo tempo visual e crítico, são os Quadrinhos, carinhosamente conhecidos no Brasil como HQ. Com a sua linguagem cômica e cheia de elementos icônicos, desperta a curiosidade de crianças e jovens. Por isso, pode-se tornar possível um trabalho contextualizado e diferenciado, capaz de enriquecer e ressignificar as práticas pedagógicas da sala de aula.

Os Quadrinhos não são novidade; já fazem parte do ambiente escolar há décadas; foram acolhidos, contudo, com um tímido início teórico, com a implementação dos PCN. Atualmente, HQs estão presentes em livros didáticos, em gramáticas, em revistas informativas, nas provas de concursos públicos e na avaliação periódica do ENEM, sem qualquer dificuldade de acesso ou limite de público.

São bem aceitos, no âmbito dos gêneros textuais, ocuparam um lugar em que se acham teorias sobre as intenções comunicativas típicas, e, por elas, as necessidades de formatos diferenciados de interação entre os sujeitos. Desta forma, uma vez que todo ato discursivo se manifesta de acordo com um dado gênero, o gênero HQ se torna lugar de contato privilegiado com o outro, porque ocorre o tipo visual com maior ênfase. Este primeiro contato envolve confronto de valores, ora apego, ora despre-

zo, ora estima, ora desvalor, calando fundo, porém, se a escolha obedece à razão temática do tema discutido, segundo contato, deve-se dizer que o tema é um dos muitos aspectos que desencadeiam posições discursivas mediadas por gêneros discursivos, no seio dos quais as HQ ganham timbre de "intervalo" textual, como que um momento de oxigênio ao peso das discussões.

Marcuschi (2005, p. 21) afirma que os gêneros contribuem para estabilizar, sequenciar e ordenar as atividades comunicativas do nosso cotidiano. Assim, o autor postula que os gêneros são "entidades sociodiscursivas" e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

Dado que os gêneros são formas de ação social, entendemos que o gênero advém da produção da linguagem durante a comunicação. Assim, a linguagem estabelece uma forma ao gênero: "Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para Bakhtin (1992), o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados", elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera este autor três elementos básicos a configurar um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos, inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sociointerativas dos sujeitos nas esferas de atividade em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente.

Dessa forma, Bakhtin, ao conceituar gênero, assegura serem os gêneros capazes de admitir certo "poder normativo" para os usuários da língua, no estabelecimento das suas escolhas linguísticas na interação, ou seja, fornecem preceitos para que os usuários da língua, seja ela oral ou escrita, norteiem as suas escolhas durante o processo comunicativo. Por possuírem uma função modeladora de enunciados discursivos, os falantes recorrem a eles nas diversas situações de interação.

Marcuschi (2005), por sua vez, afirma que "ao escolher um gênero, já se escolhe aproximadamente uma forma textual, mas a recíproca não é verdadeira. Não há relação de biunivocidade entre texto e gênero". O nosso autor, ao perguntar quais as relações existem entre a forma textual e os propósitos do gênero, introduz elementos de cunho discursivo que vão além da textualidade em si. Nesse sentido, Sobral (2005), partindo de Bakhtin, alega:

> Os textos são o plano material de realização dos discursos e gêneros… [e] o que [os] mobiliza são as estratégias discursivas, que lhes impõem inflexões e formas de realização/estruturação a partir de um dado projeto enunciativo, de uma dada estrutura arquitetônica, [unindo elementos] estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos. (SOBRAL, 2005, p. 45)

Por outro lado, conste que as estratégias cognitivas presentes aos textos são táticas de uso de conhecimento cultural partilhado. E o emprego do formato depende, em cada situação de fala, dos objetivos, da quantidade de conhecimento disponível, das crenças, de opiniões e de atitudes que se desejem destacar. As inferências ligadas às estratégias geram informações novas subjacentes ao texto na estrutura de superfície; a intertextualidade, por sua vez, torna necessário explicitar no texto o conhecimento que seja mais relevante.

O gênero textual deve ser focalizado pelo professor no interesse do ensino, por meio de buscar uma imediata análise do texto, salientando a materialidade versátil da língua, e ao menos tempo fazer ocasionar a reflexão acerca dos processos de significação que operam por meio das inferências específicas de cada autor, estilo e ocasião.

Neste sentido, o conhecimento é construído efetivamente com a junção de teoria e prática, e, no que se refere ao ensino da língua materna, quando o aluno se depara com textos oriundos de exemplificações da vida cotidiana, pode perceber a funcionalidade dúctil da língua e assim utilizá-la melhor, de forma cada vez mais competente. Neste sentido, Schnewly e Dolz (2004) afirmam:

> A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 75)

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula pode ter sucesso, sempre que os gêneros textuais venham a ser intermediados como intrumentos para a aprendizagem de outras possibilidades da língua materna, levando o alunado, através de textos, a construir conhecimentos baseados no uso cotidiano da língua e nos textos circulados pela mídia.

O emprego de diversos gêneros, com ênfase no sujeito e na experiência local, é proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nesta versão datada ainda de 1998, que visam com essa prática fazer com que os alunos se familiarizem com a diversidade de gêneros textuais e assim desenvolvam maior habilidade de leitura, ampliação da interpretação e, possivelmente, ampliar o interesse pela produção de textos que domine. É com esse contato com textos diversos que se obtêm subsídios para que alunos ampliem tanto o seu poder de interpretação como de produção. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1998) afirmam:

> A noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...], e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 24)

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam dois eixos para o ensino da língua: o uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Apontam assim aos gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos surgem ccomo dotados de uma face da unidade de ensino. Os textos, organizados dentro de um gênero, constituem-se como enunciados concretos e únicos. Conservam marcas estáveis, que os identificam ao longo da história e trazem diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço únicos de cada uma das situações concretas.

Fica evidente que, no âmbito dos gêneros textuais, os Quadrinhos já vêm de longe admitidos como um formato consagrado para o processo ensino / aprendizagem no Brasil.

3. Quadrinhos como gênero textual

Para Marcuschi (2005), os gêneros textuais se caracterizam pela relação social que desencadeia uma situação sociocomunicativa, fato que determinam, de per si, tendo os gêneros, surgidos em suporte papel, adaptados, atualmente, aos meios de comunicação virtuais, como nas mensagens de e-mail, que rapidamente transformou a relação social dos usuários, advindo o surgimento de blogs, chats, bate-papo, whatsapp, facebook, etc., todos caracterizados pela comunicação interpessoal direta,

pelos quais predominam critérios de ação prática, funcionalidade da língua, estilo e conteúdo.

Dessa forma, considera-se normal admitir os Quadrinhos como um gênero textual que obedece essa singularidade de facilitar a imediatez, porque, além de serem formas verbais da comunicação social relativamente estáveis, apresentam caracteristicas de gêneros discursivos primários com diálogos e gestos, que circulam em textos bem situados no *midia*, possibilitando a conversação, a análise da imagens e visando a possibilidade de buscar interpretações no imaginário e no iconográfico – como repertório de imagens.

Diga-se que os gêneros textuais compõem dois grupos: os primários e os secundários. Os primários são os que se constroem em situações espontâneas de uso da linguagem, como as situações das conversações do cotidiano. Os secundários são estabelecidos pelo uso da escrita, por formas padronizadas de organização da linguagem e porque se fundam no fato de exercerem funções formalizadas, na construção da cultura, no seio de uma civilização.

A partir desses parâmetros, pode-se dizer que os Quadrinhos constituem textos narrativos em quadros sequenciados em linha, as tirinhas, com uma linguagem que utiliza o discurso direto para representar a língua falada em situações de interação face a face. As suas imagens como elementos visuais contribuem para a compreensão da fala. A maior parte das historietas em quadrinhos tem por objetivo censurar valores sociais, em grande parte com matiz humorístico.

A inclusão dos Quadrinhos no ensino escolar iniciou há décadas, mas obteve legitimidade institucional a partir da sua admissão qualificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um uso que passou a ser "mais necessário", para dizer de alguma forma. Para os PCN, as HQ, ou os Quadrinhos, possuem características que tornam o seu uso relevante com um diferencial: valoriza o caráter inferencial direto da linguagem; as junções de palavras e de imagens ajudam na interpretação; a possiblidade de ampliação do léxico se dá pela qualidade das escolhas. Diversas outras vantagens são aventadas na área.

Devido às suas, os Quadrinhos têm grande aceitação desde sempre no âmbito escolar, muito embora houvesse singular reação no início. Esse aspecto da aceitação generalizada moderna é impulsionado pelo trabalho didático-pedagógico na sala de aula. Isso se deve a que os Quadrinhos se tornaram um gênero bastante agradável de ler, dado que passa-

ram a possuir um conteúdo bem humorado, a par com a sua linguagem simples e curta, direta e inteligente, possuindo especial capacidade de atuação, com uma linguagem que desperta o imaginário em todas as idades, ativando o sistema cognitivo da criança, do adolescente ou do adulto. E por se utilizar de recursos como metáforas, onomatopeias e uma estrutura narrativa com mensagens icônicas e linguística acessível, ou só icônicas, a somatória é dificilmente superada por outro gênero.

É fato que, com relação aos balões, torna-se importante contributo multisignificativo, porque os há de diferentes tipos e com distintos conteúdos. Com as letras junto aos sinais onomatopaicos e sinais verbais como interjeições, por exemplo, revelam emoções e sentimentos na personagem, além de transmitir, sobretudo, humor e sentimentos fortes.

Para Ramos (2006) as HQ são consideradas pelos PCN como um texto adequado para levar a cabo um trabalho com a língua falada e a escrita, porque o professor pode, por meio deles, desenvolver a capacidade de interpretação a partir de leitura plural dos alunos, visto que a estrutura dos Quadrinhos, com a sua linguagem escrita, se aproxima da língua falada.

O diálogo nos Quadrinhos com personagens reconhecidos, pela repetição no seu uso, facilita a leitura, auxiliando mais fácil compreensão pelos alunos quando se deparam com esse gênero. Além de ativar a compreensão do tema, reconhecem a fala dos personagens e se identificam com o conteúdo, culturalmente evidente, e mcada espaço social de referenciamento.

A linguagem dos Quadrinhos em tiras, dotados de conteúdo verbal ou não verbal, pode-se apresentar como um forte elemento da significação social, que permite, por meio da sequência da historieta representada dia a dia nos desenhos, mostrar o poder criativo e comunicativo do gênero. Por sua vez, a linguagem se coloca, com sua força constitutiva e criadora, em destaque, e dispõem-se formas linguísticas típicas, para afinal o conjunto produzir uma narrativa, que, considerado o contexto cultural e histórico, será interpretada pelos leitores com maior pertinácia conforme a localização identitária do enunciado.

Marcushi (2008) afirma que as HQs se realizam através do escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções, vocabulares etc. De acordo com Antônio Luiz Cagnin (1975), esclarece, acerca da constituição dos Quadrinhos, que a forma sonora derivada da gráfica é conven-

cional, porque não conservam nenhuma semelhança com o objeto representado. As imagens sempre são signos análogos e contínuos porque apresentam semelhanças com o objeto representado, o que ocasiona a impressão da proximidade com mundo real.

Dessa forma, a proximidade do objeto representado com o mundo real passa a ser o centro da importância pedagógica dos Quadrinhos, pois oferece uma leitura, cujo significado das suas parcelas, os quadradinhos não é unidirecional, linear, como na fala, que é contínua; porém apresenta a significação de um todo – uma totalidade de sentidos – densa, bem próxima da maneira de como se vê e entende os objetos reais. Consiste, assim, num inventário aberto de sentidos, como o dos próprios signos linguísticos.

A motivação intrínseca de um aluno em favor da leitura dos Quadrinhos, devido às palavras e imagens aguçarem a sua curiosidade, é a facilidade inicial, como se fosse um intervalo, fazendo-o prosseguir com a leitura até desvendar o enigma da sequência das inferências típicas de cada tira. Assim, surge a importância dos Quadrinhos para o ensino. Vergueiro e Rama (2006) atestam sobre isso:

> As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para os conteúdos das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones de cultura de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos –, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático. (VERGUEIRO; RAMA, 2006, p. 21)

Neste sentido, a abertura de possibilidades que os Quadrinhos fornecem para a sala de aula é imediatamente perceptivel, posto que o alunado pode desenvolver significatimente as leituras complementares, interpretando inferências textuais derivadas, aguçando a sua imaginação criativa, por meio das metáforas ou de analogias na linguagem, diversificando e enriquecendo os sentidos textuais para a criação de ideias; e ainda aprofunda o viés literário, da sua própria criatividade na leitura dos ícones e desenhos.

Dessa forma, as estratégias cognitivas presentes nos HQs são táticas de uso de conhecimento cultural partilhado. O sentido ativa e gerado depende da situação de fala, dos objetivos, da quantidade de conhecimento disponível, das crenças, de opiniões e de atitudes que se desejem revelar. As inferências ligadas às estratégias geram informações novas subjacentes ao texto na estrutura de superfície; a intertextualidade, por sua vez, se torna necessária para explicitar no texto, o conhecimento que irá se tornar mais relevante.

Marcuschi (2008), emfatiza que cada gênero possui uma leitura e uma compreensão diferente, não se pode ler uma notícia de jornal como a um artigo cientifico. Por isso, os gêneros não constituem simples formas textuais, mas formas de ação.

Os efeitos de sentido num determinado gênero são produzidos pelos leitores – ouvintes num trabalho interativamente construído, uma vez a compreensão que é originada do conhecimento do leitor/autor e falante/ouvinte, trazidos da relação entre ambos e das atividades desenvolvidas durante a comunicação.

Sendo assim, as inferências permitem a geração de novas informações semânticas, considerando as informações conhecidas, porque somente partes das informações de diversas operações cognitivas são explicitadas na superfície textual, ficando grande parte delas implícitas. Por isso, as inferências consistem em estratégias mediante pelos interlocutores ou leitores/escritores que tomam como base as informações veiculadas na superfície textual e em conta o contexto de fala ou escrita, podem construir novas representações.

Por isso, a contribuição do processo inferencial na constituição dos gêneros é fundamental, visto que as inferências são processos cognitivos que funcionam como hipóteses coesivas para os indivíduos durante o processamento textual.

4. Quadrinhos e a sua utilização no ensino de Língua Portuguesa

Qualquer produção de texto não pode ocorrer no vazio. O texto sempre está relacionado a algum outro texto já construído por outrem, ao que se pode chamar de "intertextualidade". Por isso, todo texto se organiza dentro de um gênero textual, como repetem os PCN (1998, p. 23).

Desse modo, os gêneros textuais diversificados devem fazer parte das aulas de língua portuguesa para fornecer aos alunos uma diversidade de textos que lhe proporcione desenvolver a sua competência comunicativa.

Contudo, professores enfrentam obstáculos atualmente com a leitura e a produção de texto dos alunos, dada a ampliação dos meios informacionais, que não facilitam tempo à redação, e isso necessita ser solucionado. Essa barreira tende a dimunuir, administrando-se em aula os Quadrinhos como um recurso pedagógico que já vem sendo muito praticado para o exercício da leitura, além de empregado para a interpretação

de textos, de forma a levar o alunado a fazer inferências textuais e desencadear debates; e também para o estudo da análise linguística, acerca de determinados elementos da gramática: estudos do léxico, dos vocabulários, dos verbos, de concordâncias, de figuras de linguagem, etc.

Os Quadrinhos facilitam o trabalho pedagógico porque apresentam uma linguagem com fácil e fluente leitura, e também apresentam conteúdos diversificados, o que leva o aluno a uma interpretação crítica da atualidade, uma vez que lhe propicia descoberta de sarcasmo, implica envolvimento imediato, quando a ironia aflora, impactando pelos temas políticos e sociais atualizados ou atualizáveis, se selecionados exemplos propícios para a sala de aula de modo atemporal. Além de contribuírem para o enriquecimento do vocabulário, por si só um grande interesse dos conteúdos escolares, estimulam a curiosidade e o senso crítico para discussões futuras: tornam-se verdadeiros (pre)textos.

Com efeito, as histórias em quadrinhos, tirinhas unissignificativas ou sequenciadas, constituem ferramentas pedagógicas fundamentais se bem apropriadas pelo professorado, nesse momento em que a imagem e a palavra, e cada vez mais, tornam-se associadas (como nas figuras das postagens do *Facebook*), para a construção de sentido nos mais variados contextos comunicativos.

5. Trabalhando com Quadrinhos na Leitura e na Compreensão de Textos

Para um trabalho pedagógico com Quadrinhos em tiras, direcionado para a leitura e a compreensão textual, analisaremos uma tirinha de Garfield, na qual pretendemos discutir as inferências do texto escrito apresentado nos balões, que representam o discurso direto, e também nas imagens representadas pela transcrição da Figura 1.

Figura 1.

Observamos nessa tirinha que não há diálogo entre os participantes. O uso de balões em formato de nuvem com as bolinhas direcionadas

ao peixinho no aquário mostra o seu pensamento, indicando que a linguagem dos balões se refere ao sofrimento (tranquilo) do peixinho, como que afeito ao seu papel de fugir num espaço que não é possível usar para fugir. A expressão facial de ambos os personagens, Peixinho e Garfield, faz com que o leitor crie inferências, a respeito do que Garfield está pensando (de mau, mas em ambiente familiar e rotineiro) e constroi sentidos para os textos verbal e não verbal, trasmitindo o pensamento (igualmente cúmplice da farsa) do Peixinho. A expressão facial de Garfield muda no último quadro, quando mostra a intenção de querer devorar o peixinho deixando-o apavorado e sem saida, já que está num aquário. Neste exemplo, a função social da tirinha consiste mais do que em divertir o leitor, trata-se de um gênero humorístico com um forte significado de crítica social da rotina de um lar que passa a ser um local adaptado aos valores nada urbanos de espaço de caça e pesca.

Evidente que estas inferências iniciais podem ser ampliadas, conforme o ano escolar do alunado. Com o seu trabalho pedagógico, o professor pode explorar outras interpretações da situação do Peixinho, trazendo algum exemplo da vida real. Na fala do último balão: “Acho que esse plano tem uma pequena falha”, leva-se o leitor a formular inferências e desdobramentos, implícitos ou explicitados já com base na realidade. Pode-se inferir que, na vida real, as falhas são constantes, mas evidentes, se houver mínimo raciocínio; sempre houve base e haverá saída para um plano que falhe; há outros planos em ação. Assim, também levar os alunos a pensar que haveria saída para o Peixinho pensar em sair do aquário a fugir é uma interação filosófica que pode ser mais ampliada, podendo-se expandir da leitura para a escrita.

A imaginação dos alunos encontrará saídas, assim como na vida encontramos soluções para todas as dificuldades com que nos deparamos. O Peixinho depara com um vidro do aquário (que deveria ser evidente) que o impede de sair para fugir do Garfield. Podemos comparar a um ser humano ou animal qualquer, que muitas vezes precisa fugir ou escapar para desvendar o mundo e se libertar, mas possui barreiras insanáveis que poderiam ter sido previstas com anterioridade.

O professor pode solicitar aos seus alunos, depois da leitura e da interpretação, que escrevam uma outra história contando o que o “Peixinho fez depois que saiu do aquário”, por exemplo. Todo ser humano possui a sua própria leitura de mundo, e mesmo a criança que ainda está em fase de aquisição da linguagem precisa ser incentivada na sua múltipla

interpretação e visar novos desdobramentos de um final. Nessa ótica, podemos mencionar Paulo Freire (1988), postulando que

> [...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p. 11)

Cada pessoa é um ser histórico-social, isto é, cada pessoa ativa uma compreensão verbal quando faz a ligação do que foi dito com a sua própria vida. Tal fato leva a crer que os sentidos são construídos a partir do conteúdo que é lido, mas a partir também de cada grupo de experiências significativas. O mesmo Paulo Freire (1988) possibilita refletir sobre as interações havidas em cada historieta usada em sala de aula. Diz ele que as interações verbais ocorrem a todo o momento entre aluno e professor, e em cada diálogo com as suas diferentes experiências cotidianas, com as suas subjetividades, possibilita haver a reciprocidade de conhecimentos da própria linguagem, o que influencia na interpretação das leituras, de modo singular no uso dos diferentes gêneros textuais.

Os gêneros textuais que melhor atingem a pessoalidade do alunado devem ser priorizados, e devem circular na sala de aula a merecer destaques para uso público, sempre que circulem socialmente, no ambiente. Assim, o alunado no seu cotidiano pode deparar com esses gêneros, como é o caso (para além da tirinha trazida à sala), da revista em quadrinhos, das charges de jornais, obtidas em ambientes virtuais, repassadas imediatamente por *Whatsapp*, etc., sempre com importância efetiva na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) oferecem diretrizes que orientam, de certa forma, essa abordagem:

> Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas [...] (PCN, 1998, p. 24)

Os Quadrinhos se tornam cada vez mais utilizados no ensino da leitura e da produção textual, além de outros gêneros que vem tomando frente – gêneros textuais multimodais. Isso precisa se tornar um trabalho cada vez mais desafiador para o professor em aula. No entanto, os Qua-

drinhos com a utilização de palavras, imagens cores, tem trazido uma ferramenta eficaz para o professor desenvolver com seus alunos diversas modalidades de leitura, produção e estruturas da gramática.

A leitura e interpretação por meio dos Quadrinhos permitem trazer informações que precisam ser assimiladas e os alunos carecem desenvolver a capacidade de compreender e interpretar as diversas maneiras de significados no texto, próprios da imagem, da palavra e das relações que mantêm.

6. Trabalhando com Quadrinhos na Construção de Textos

Os Quadrinhos podem ser utilizados, como acima consta, para a redação, na construção de textos pelos alunos. Trata-se de um recurso didático, já incorporado pelo conjunto dos PCN, e que congrega em qualquer área do conhecimento valores e formatos para compor uma parte do conteúdo do currículo escolar. Na área específica de Língua Portuguesa, as tiras podem contribuir para a construção de textos escritos, visto que através da leitura das tiras, os alunos podem relacionar a conteúdo com sua leitura de mundo e extrair sua interpretação. É possível assim ativar processos cognitivos, acionar a imaginação e a criatividade, por meio do uso intencional das tiras nas aulas de língua, o que pode levar a potencializar a escrita do alunado, destacando-se tanto a norma culta como tornar o uso de certa "norma de uso" (tipo a do Chico Bento ou a do Cebolinha) como diferencial qualificador da outra, padrão, e favorecer um leitor mais consciente e crítico dos diversos formatos da linguagem.

O professor, assim, pode-se utilizar, por exemplo, de uma tirinha como a apresentada de Armandinho, publicada por Alexandre Beck, para trabalhar a leitura e a construção de textos. Com possíveis discussões, a partir da tira, com o escrito e as imagens nela contidas, torna-se oportuno contextualizar o tema. Por exemplo, na Figura 2.

Figura 2.

Parece se evidenciar que a fala de Linda quer significar que as mulheres podem jogar futebol e fazer muito mais coisas do que fixar-se na descrição física valorativa. Armandinho volta a cabeça para trás para ver Linda e fica olhando para ela com vergonha e despeito. Ela, com o pé em cima da bola, numa posição de superioridade, infere a Armandinho a fala "Acorda Garoto!", vista através da sua expressão facial.

A partir dessa leitura e da discussão do tema, abrem-se hipóteses temáticas para a elaboração da aula de Língua Portuguesa no expediente redação: o professor pode organizar um roteiro na lousa, ou trazer um texto no whatsapp, embora tavez seja mais interessante construir juntamente com o alunado o roteiro de um texto, com a construção das inferências da figura feminina – a mulher na sociedade, por exemplo, nessa tira. Mostrar ao corpo dicente a importância do trabalho da mulher na sociedade atual e o porquê de ela ter passado a ocupar cargos e funções como jogadora de futebol, ou jogadora de vários outros esportes, empresária, gerente de banco, de loja, de empresas, além de presidência da República (não somente no Brasil, mas no Chile, na Alemanha, Reino Unido 1ª Ministra/…), educadora, aeromoça, etc.

Em posse do roteiro o alunado pode construir textos argumentando sobre o trabalho da mulher **também** fora de casa, implicando as questões salariais, diferenças na idade para aposentadoria, etc.

O roteiro pode ser feito com palavras, expressões e até um paragrafo todo. Tudo que cada aluno queira dizer deve ser considerado, reorganizado linguisticamente pelo professor e destacado no quadro branco. Esta atividade propicia um momento de aprendizagem da língua escrita pelos alunos. Eles irão aproveitar naturalmente partes do conteúdo colocado na lousa para o seu texto. Natural! Estão em frase de aquisição da língua escrita.

Ainda é possível trabalhar subtemas da tira, o docente encontra possibilidade de atividades que se interligam entre si. Pode-se desenvolver atividades como: a função do homem no mercado de trabalho; o machismo, Armandinho se sentiu envergonhado por quê? Textos que argumentem os diretos iguais das mulheres e dos homens, por exemplo.

As tiras consistem em histórias divertidas e muito ilustradas e isso constribui para o estímulo da leitura e da produção de texto, podendo se tornar uma leitura crítica para alunos, dependendo da abordagem e do enfoque da discussão que o professor dirija durante a exposição e o diálogo com os alunos. Certamente irá desenvolver a criticidade, aprofundar os

conhecimentos entre outras habilidades, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita, aprimorar o vocabulário, a ortografia, e contribuir para perceber as diferenças de uso da linguagem escrita e fala.

Por isso, com as tiras, tratando de uma infinidade de temas, com uma diversidade de personalidades, com grande variedade de pensamentos que exercem papéis narrativos numa dada época, num tempo e num espaço determinado, e por meio de falas a transmitir num tom irônico situações da vida cotidiana, tem-se um manancial de riquezas educativas.

Esse gênero textual constitui na verdade uma forma completa de comunicação social rápida, urgente. Devido aos processos de globalização, o avanço cada vez maior da tecnologia da informação, as constantes mudanças, torna-se necessário engajar cada aluno por meio de ferramentas pedagógicas mais atrativas.

Nesses parâmetros, os Quadrinhos em tiras consistem em um instrumental pedagógico bem diversificado, como forma e como conteúdo, e os alunos, porque já possuem contato com esse gênero ao chegar à escola, não precisam de maior prontidão para a abordagem de sala de aula. Assim, agregar esse gênero textual lúdico no processo de ensino desenvolverá sem dúvida melhor competência técnica no uso da palavra escrita. Textos de fácil compreensão e com presença da ludicidade facilitam a escrita do alunado, porque é mais compreesível e, em consequência, proporciona mais proximidade com o escrever após a análise de textos em quadrinhos.

7. Considerações finais

Sabemos que o professor, hoje, enfrenta muitos desafios na Educação e tem buscado uma diversidade de alternativa para superar as dificuldades porque sabe o quão dificil está manter o alunado ativado numa sala de aula, devido a problemas políticos, econômicos e sociais, especialmente nesta época de *midia* comunicativa na mão de todos, em que o país vive. Mas principalmente porque não se possui mais o apoio dos pais, como antes, nos bastidores da escola.

Assim, repensar as práticas pedagógicas, sobretudo o ensino de língua portuguesa, consiste numa ação que gera muitas incertezas sobre qual caminho se deve trilhar. Claro que ao mesmo tempo em que se evidencia um desejo de mudança, insiste-se na manutenção do respeito ao desenvolvimento de técnicas no âmbito da sala de aula. A mudança deve

sobretudo ser antecipada, partir do professor, porque somente o professor municiado de novas técnicas será capaz de ajudar a mudar a realidade dos seus alunos, não há documento ou teoria relacionada ao ensino que possa fazer com que 45 ou 50 alunos avancem sem um professor dotado de novo manancial de conteúdos e de materiais. O professor que se prepara tecnicamente terá "a chave" para apresentar meios para que o alunado amplie a sua competência linguística e o seu potencial crítico.

Salientamos que este Texto apresenta somente um estudo disponibilizado ao professor com duas pequenas atividades de trabalhos com as tirinhas, cuja finalidade seja exemplificadora, de iniciar uma reflexão sobre a utilidade dos Quadrinhos como gênero textual norteador do Ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à leitura e à compreensão de texto; à construção do texto escrito; e ao trabalho com a língua falada. Porém, cabe a cada professor em sua prática pedagógica considerar, dentro da sua realidade local, maiores possibilidades para a aplicação de atividades mais envolventes.

Neste sentido, os Quadrinhos com as tirinhas podem constituir uma boa opção para despertar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura, por ser a tira humorística também uma leitura curta, como que "de intervalo". Constitui sim um gênero textual e é adequado para o trabalho de leitura, de interpretação e de análise linguística, enfatizando-se que a leitura, a compreensão e a ativação das inferências no texto são cruciais porque orientam o aluno para o aprendizado de técnicas de domínio do uso da sua língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Laud. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna*: A Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. V. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os Quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros Escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al*. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Novas Perspectivas para o Ensino da Linguagem. *Plenária 2, III SIGET*, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS, 2005.

_____. *Da Fala para a Escrita*: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Gêneros*: Por onde anda o Letramento? Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, P. É Possível Ensinar Oralidade Usando Histórias em Quadrinhos?. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/ PUC, 2006

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs). *Como usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

UMA BREVE ANÁLISE CRÍTICA DE TEXTOS DOS SÉCULOS XIV-XVI PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A PERIODIZAÇÃO TRADICIONAL COM FOCO NA EMERGÊNCIA DE UM PORTUGUÊS PRÉ-MODERNO

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

RESUMO

Na história da língua portuguesa, diferentes periodizações têm sido concebidas por renomados estudiosos, que têm reconhecido na história da língua sucessivos ciclos, que se diferenciam por fatores "internos" e/ou "externos". É praticamente unânime a seguinte divisão: i) Época pré-histórica; ii) Época proto-histórica; e iii) Época histórica, tendo esta última duas fases: a arcaica/antiga/trovadoresca (do séc. XII ao séc. XVI) e a moderna (a partir do séc. XVI). Contudo, há autores, como, por exemplo, Mattos e Silva (2007; 2004; 2001), que dividem o português arcaico em duas fases: uma que vai de 1100 a 1350 e outra que vai de 1350 a 1540, e denominam essa segunda fase de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio). Neste trabalho, será focalizada a ortografia da produção escrita do período compreendido entre o final do século XIV e meados do século XVI, que suponho ser uma segunda fase, da Época histórica, em que se dá a emergência de um português pré-moderno.

Palavras-chave:
Periodização. Português pré-moderno. História da língua portuguesa.

RESUMEN

En la historia de la lengua portuguesa, diferentes periodizaciones han sido concebidas por renombrados estudiosos, que han reconocido ciclos sucesivos en la historia de la lengua, que se diferencian por factores "internos" y/o "externos". La siguiente división es prácticamente unánime: i) Época prehistórica; ii) Época protohistórica; y iii) Época histórica, esta última con dos fases: la arcaica/antigua/de los trovadores (del siglo XII al XVI) y la moderna (del siglo XVI en adelante). Sin embargo, hay autores, como Mattos y Silva (2007; 2004; 2001), que dividen el portugués arcaico en dos fases: una de 1100 a 1350 y otra de 1350 a 1540, y denominan a esta segunda pre-moderna (o pre-clásica o media) fase portuguesa. En este trabajo nos centraremos en la ortografía de la producción escrita del período comprendido entre finales del siglo XIV y mediados del siglo XVI, que asumo como una segunda fase de la Época histórica, en la que se produce el surgimiento de un portugués premoderno.

Palabras clave:
Periodización. Portugués premoderno. Historia de la lengua portuguesa.

1. *Introdução*

Na história da língua portuguesa, diferentes períodos têm sido concebidos pelos diversos especialistas no assunto. Esses renomados estudiosos, como por exemplo, Said Ali (1921; 1965), Vasconcelos (1956), Vasconcellos (1959 [1911]), Teyssier (2004 [1980]), Mattos e Silva (2007; 2004; 2001) entre tantos, têm reconhecido na história da língua sucessivos ciclos, que se diferenciam por fatores "internos" e/ou "externos"[66].

Decerto, a divisão da história da língua portuguesa em épocas ou períodos, apesar de os critérios serem muitas vezes divergentes, tem servido como um roteiro de estudo ao longo do tempo. Por isso, embora não seja essencial, pode ter alguma importância didática a periodização que se apresenta abaixo, segundo Leite de Vasconcellos (1959), em Coutinho (1976):

> a) Época Pré-Histórica (das origens até o séc. IX) – surgem os primeiros documentos latino--portugueses, escrito em latim não literário, cuja fonte é constituída de escassas inscrições – formação do romance falado na região;
>
> b) Época Proto-Histórica (do séc. IX ao séc. XII) – textos redigidos num latim estranho (relativamente sem regras), que tem sido denominado "latim bárbaro", nos quais se verificam palavras portuguesas, o que evidencia o romance galaico-português; e
>
> c) Época Histórica (a partir do séc. XII) – textos redigidos em português. Esta época deve ser dividida em duas fases: a arcaica (do séc. XII ao séc. XVI) e a moderna (a partir do séc. XVI). (Adaptação de COUTINHO, 1976, p. 56-7)

Carolina de Vasconcelos (1956) sugere dividir essa fase arcaica em dois períodos: o primeiro do século XII a 1350 é o período trovadoresco; o de 1350 ao século XVI (com a obra de Camões) é o período da prosa histórica, verdadeiramente português (Crônicas de Lopes, da Crônica do Condestável D. Nun'Álvares Pereira e da do Infante Santo, O sacrificado de Tanger). Há autores, como, por exemplo, Mattos e Silva (2007, 2004; 2001), que dividem o português arcaico em duas fases: uma que vai de 1100 a 1350 e outra que vai de 1350 a 1540, e denominam essa segunda fase de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio).

[66] Os fatores internos se referem a características linguísticas, que podem ser observadas nos textos; os fatores externos se referem ao contexto histórico, em que os textos são produzidos.

A importância didática em separar esses dois períodos dentro da fase arcaica consiste em dar um tratamento diferenciado aos textos da sua segunda fase – intermediária –, os quais não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno, porquanto se apresentam com características de ambos. São textos, pois, de um português pré-moderno, que refletem a transição linguística por que passou a língua portuguesa em sua formação, mais propriamente escrita, como a Carta do Papa Nicolau IV, enviada aos eclesiásticos e a D. Dinis em 1290, confirmando a fundação do Estudo Geral das Ciências de Lisboa**,** ou a carta de D. Dinis aos Alvazis de Santarem e sesmeiros da Povoa da Tavega, em português arcaico, em 1316?, ou os poemas da poesia palaciana (os escritos em português arcaico, uma vez que alguns foram escritos em castelhano), do Século XV, ou outros tantos documentos, que nos legaram os escritores do final da denominada fase arcaica.

Neste artigo, preocupo-me com a grafia das palavras da produção escrita entre o século xiv e o século XVI, que concebemos um período, dentro da fase arcaica, do período histórico, de português pré-moderno. Nesse período, como observa Hauy (1989, p. 20), "com o desenvolvimento da prosa histórica, é que a 'lingoagem' adquiriu características essencialmente portuguesas".

Certamente, quando se deu a fundação de Portugal, como reino independente, e, consequentemente se instituiu o galego-português como sua língua oficial sob a denominação de língua portuguesa, certas características linguísticas já se faziam sentir na língua em si, o que a tornava particular em relação à língua falada na Galiza. O convívio com os "árabes" ou moçárabes era totalmente assíduo e, por conseguinte, os "portugueses" assimilavam e adotavam os costumes moçárabes; certamente a linguagem também sofrera a influência dos romanços moçárabes, que se estabeleceram anteriormente nas regiões reconquistadas aos mouros. Essa região entre Lisboa e Coimbra, que passou a formar o centro do domínio daquela língua portuguesa, é a região, antes moçárabe, em que o português moderno se configura.

O grau de tal influência, por motivos óbvios, não se pode mensurar, mas a toponímia local e os inúmeros vocábulos e expressões linguísticas usados ainda hoje na fala dos usuários da região sul de Portugal, mormente no Algarve, constituem um forte indício de que o português, instituído como língua do Reino de Portugal já não era o mesmo galego-português do início da expansão do Condado Portucalense (Cf. NUNES, 1969, p. 13-14). Não se quer dizer, com isso, que se caracterizavam

como duas línguas diferentes, mas que já se podiam notar particularidades linguísticas na língua adotada em Portugal, embora a unidade linguística ainda fosse a mesma, como comenta Silveira Bueno (1955):

> Se assim se constituía o novo reino, a nova nacionalidade, continuava, porém, a unidade linguística a ser a mesma com Galiza. É o grande traço de união entre as duas partes. O Minho, separando os territórios, começa a separar também a primitiva unidade, criando o binômio *galego-português* que será, até o século XV, uma das expressões mais apreciadas do lirismo medieval.[67] (SILVEIRA BUENO, 1955, p. 61)

Também não se deve ignorar que o sistema linguístico da região fronteiriça entre o novo Reino de Portugal e a Galícia já apresentavam diferenças desde o século XIII, como observa Cardeira (2015):

> No tocante à situação linguística, em primeiro lugar cumpre referir que, segundo Clarinda Maia (1997: 886) e Ramón Mariño Paz (1998: 82), desde a segunda metade do século XIII que se observam já traços diferenciadores dos sistemas linguísticos a norte e a sul do Minho, embora seja só a partir do século XIV que tal diferenciação se acentua. (CARDEIRA, 2015, p. 79)

Cardeira ainda acrescenta a ideia de que, "ao contrário do português, que se afirmou enquanto língua da coroa, o galego, durante os séculos XVI e XVIII, desenvolveu-se no quadro de um processo de expansão do castelhano" (2015, p. 79). De fato, enquanto a língua portuguesa se libertara das amarras castelhanas, desenvolvendo-se normalmente, desde o século XIII, a "língua" galega, predominantemente oral, fora relegada a uma situação servil politicamente de outros reinos – de Leão, até 1230, e de Castela, até praticamente 1516, quando, enfim, nasce a Espanha. A Galiza passa a ser aculturada por Castela, que se esforça para transformar o falar galaico-português num dialeto do castelhano. Politicamente, a Galiza praticamente deixa de existir.

Do que, realmente, não se pode duvidar é que a separação entre o galego-português da Galiza e o de Portugal se deu por um desenvolvimento político e sentimento nacionalista de Portugal.

Em nossa literatura, podemos constatar que até o século XIV, em plena fase, arcaica do período histórico, é o galego-português a "língua"

---

[67] Desta citação, depreende-se também que o termo "galego-português" só começou a ser usado após a criação do Reino de Portugal, o que sugere, que até então, a unidade linguística que se impunha em toda a extensão das terras desde a Galiza ao Portugal de Dom Afonso Henriques (Afonso I) ou era denominado "galego" ou não tinha nenhuma denominação específica. Silveira Bueno parece estar alinhado à tese de que o galego, e não o romance galaico-português, era a linguagem de comunicação do Condado Portucalense.

utilizada nas comunicações e expressões oral e escrita em todo o Portugal, e exclusiva da poesia lírica do Trovadorismo português e em toda a península. Também podemos constatar que a unidade linguística do, até então, romanço galaico-português, utilizado como expressão e comunicação na Galiza e em Portugal, começa a se cindir nesse século XIV e evolui para um galego-português particular dos portugueses, que se efetiva como língua portuguesa no século XVI, quase no limiar da época moderna, com a publicação dos Lusíadas (1572).

É nessa época que a unidade linguística do galego-português, que já era considerada a língua de Portugal, portanto, a língua portuguesa, mostra-se abalada, em decorrência do contato com as "línguas" moçárabes desde 1255, quando D. Afonso III instalou-se em Lisboa e a tornou capital do país. Desde essa época, a língua portuguesa, ou melhor, o galego-português, ia-se "espalhando pelas regiões meridionais, que até então falavam dialetos moçárabes. Lisboa, a capital definitiva, situava-se em plena zona moçárabe" (TEYSSIER, 2004, [1980], p. 26), no centro do país, onde o processo de influência linguística moçárabe se deu e se espalhou para o Sul. A Galiza permaneceu praticamente isenta do contato com a cultura moçárabe. Logo, com a influência desses "dialetos" meridionais moçárabes que praticamente definiam a fonética portuguesa, a qual já se distinguia da da Galiza, o galego-português se particularizava em Portugal e se tornava a língua portuguesa em si.

De fato, são muitas e de diferentes naturezas as particularidades do português, que afloraram no final da fase arcaica – uma fase arcaica média ou intermediária, cuja data não se pode precisar, mas que se pode elucubrar como sendo entre o meado do século XIV e final do século XV (ou início do século XVI). Até porque "uma língua não nasce em dia e hora certa, nem evoluciona, num momento, de um estado a outro" (VASCONCELOS, 1956, p. 18).

Comentando sobre os dois períodos a que se refere Teyssier em seu *História da língua portuguesa* (a saber, o "arcaico", que vai até Camões, e o "moderno", que começa com ele), e que representam a proposta corrente nos muitos tratados, Evanildo Bechara (1985, p. 7)[68] nos alerta para o fato de "que quem lida com textos antigos, lendo-os cronologicamente, percebe com facilidade o quanto elástico se mostra esse período

[68] Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (inédita), na qual o autor discorre sobre as tradicionais fases da língua portuguesa na tentativa de proposta de nova periodização.

arcaico, em cujo espaço se compreendem fenômenos linguísticos tão distintos".

Também Bechara (1991) comenta sobre a fase arcaica média, afirmando que "esta fase se caracteriza pelo seu aspecto de transição, onde alguns fenômenos correntes na fase anterior, ainda que persistindo, já denunciam acentuada tendência de mudança" (BECHARA, 1991, p. 69-70).

Carvalho (2019) apresenta diversas divisões da fase arcaica, apontando em cada um dos períodos de uma 2ª fase arcaica as mudanças, por que passou a língua portuguesa em seu processo de "elaboração" (como denomina a autora) até um português pré-moderno nos meados do século XV, e que se efetivam ainda nesse século, por volta de 1485, quando se iniciaria o português moderno.

Numa versão de Beatriz Peña Trujillo (2013) para o espanhol de *Introdução à história do português*, Ivo Castro acrescenta um quarto Capítulo "Portugués Medio" ("português médio ou intermediário"), em que o autor se pergunta "Transição ou crise?" ("¿Transición o crisis?"), e afirma que o português médio seria um período de mudança do antigo para o clássico (ou moderno), caracterizando a língua como "uma longa transição desde a língua medieval para uma plataforma estável e clássica". Depreende-se, pois, que também Ivo Castro concebe um português antigo e um moderno, sendo que entre eles houve um português intermediário, em que se deu uma transição de duração acentuada.

Na primeira edição desse seu *Introdução à história do português*, em 1945, Ivo Castro considera ser mais interessante dividir a história do português em duas grandes unidades cíclicas de formação (ou movimentos sucessivos de crescimento), por ser mais próximo da verdade a seu ver. O primeiro movimento seria o da transplantação inicial da língua, que partindo da Galécia Máxima, desembocaria no Sul da península; o segundo seria o de sua expansão, também para o sul, porém para fora da Europa. A partir desses dois movimentos, reconhecer-se-iam a presença e a ação de dois ciclos evolutivos: o primeiro ciclo seria o de formação da língua e teria ocorrido entre os séculos IX e XV, em que a língua acompanha o movimento de Reconquista do território dos árabes ao sul. O segundo ciclo seria o da expansão da língua para fora da Europa, e teria início no final do século XV, período em que o português se reestrutura e se consolida em Portugal e se expande para o estrangeiro.

Como afirma Cardeira (2009, p. 106), "esta proposta de Castro espelha de forma mais realista a história da nossa língua, mas não nos permite ignorar as propostas tradicionais, que intentam estabelecer fronteiras mais precisas". Embora Castro (2006) considere que esse português médio seja um período curto, que não ultrapassa a primeira metade do século XV, observa que nele se define uma nova língua literária, livre do galego-português e da língua dos Cancioneiros. Para Castro, é nesse período que se resolvem certos processos evolutivos, que se podiam observar, transformando estruturas morfossintáticas e configurando uma nova língua.

Daí, direcionarmos o foco para o período, em que, corroborando Said Ali (1965), Bechara (1985; 1991) e Mattos e Silva (2007; 2004; 2001) e considerando a proposta de Ivo Castro (2013 por TRUJILLO), esse português antigo se caracteriza como "português pré-moderno" e se podem constatar suas particularidades morfossintáticas e fonéticas. Duas peculiaridades do português arcaico, que serão destacadas neste estudo, são o léxico e o padrão ortográfico dos vocábulos, utilizados pelos escritores da época.

Para identificar tais elementos caracterizadores desse português pré-moderno, textos dos séculos XIV, XV e XVI – pelo menos, dois produtos de cada um desses séculos – foram consultados. Logo o *corpus* da pesquisa compõe-se de textos representativos do período compreendido entre o início do século XIV e o meado do século XVI.

2. Sobre o objetivo da pesquisa

Neste breve artigo, enfatizarei alguns aspectos fonéticos em textos do português medieval, que se efetivam na sua grafia, com reflexo na formação de seu vocabulário, para reconhecer a emergência de uma língua portuguesa pré-moderna, que julgo se processar entre o final do século XIV e início do século XVI.

Como previamente foram analisadas algumas cantigas trovadorescas do final do século XIII e século XIV, alguns textos em prosa e outros em poesia dos séculos IV e XV e início do século XVI, pude perceber que há diferenças linguísticas significativas entre as produções do período inicial da fase arcaica (até o final do século XIV) e as do início da fase moderna. Tais diferenças, contudo, não são tão acentuadas quando o cotejo se processa, considerando as produções do período final da denominada fase arcaica, que venho considerando uma

fase intermediária entre a fase arcaica e a moderna, mais propriamente entre o final do século XIV e meados do século XVI. Os textos, pois, não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno; as suas estruturas sintáticas, as representações gráficas para os seus fenômenos fonéticos e o seu vocabulário se apresentam com características de ambas as formas de comunicação desse período histórico da língua portuguesa. São textos que refletem a emergência de uma nova língua portuguesa, que considero um português pré-moderno.

Em síntese, o objetivo desta breve pesquisa é especificamente o de identificar, na língua portuguesa do final da fase arcaica – o galego--português –, a grafia das palavras que se efetiva em seu vocabulário, tomando como escopo textos escritos na época por diferentes escritores lusitanos, nos diversos estilos literários, e em cotejo com outros escritos por escritores galegos. Em seguida, analisar os dados levantados para a elaboração de uma proposta para a reformulação teórica acerca dos estudos sobre a língua portuguesa do referido período, considerado por muitos estudiosos como um momento ainda da 1ª fase da Época Histórica (a fase arcaica, cuja periodização consagrada é aquela que vai do séc. XII ao séc. XVI) e por outros tantos como um momento pré-moderno (ou a 2º período da fase arcaica).

3. O vocabulário amalgamado do galego-português

Pode-se dizer que o vocabulário do galego-português, inicialmente, constituía-se de um amálgama linguístico do vocabulário do latim corrente da Galiza e da Lusitânia, que, segundo Vasconcelos (1956, p. 20), “em geral todas as formas estão mais próximas do latim vulgar. São mero reflexo delas”.

Mais tarde, a partir do século XIII, enriqueceu-se com inúmeros galicismo e provençalismo por conta do contato dos trovadores com as poesias francesas e provençais, especialmente as cantigas de amor. Predominava, até então, um léxico de origem popular; poucos eram os vocábulos eruditos e/ou semieruditos, embora fazer empréstimos diretamente do latim já fosse uma prática desde épocas mais remotas; até mesmo os documentos oficiais e particulares (testamentos, títulos de venda etc.), que começaram a surgir no início do século XIII, eram escritos em “língua vulgar”, como observa Vasconcelos (1956):

> [...] na linguagem arcaica dos trovadores não havia vocábulos eruditos. Apenas alguns provençalismos, francesismos e galeguismos [...] No imediato, no período da prosa nacional, já houve enorme confusão. Havia já palavras eruditas, extraídas do dicionário latino ou helênico, não alteradas na boca do vulgo. E essas entravam em geral com todas as letras originais, tanto na prosa de notários, eclesiásticos, arqueólogos, historiadores, como nos versos dos poetas antigos do século XV – até com letras que em português nunca tiveram função privativamente sua. (VASCONCELOS, 1956, p. 37)

Por volta do século XV, entretanto, o léxico, já renovado pela relatinização, e pelo contato com a língua castelhana, que era uma segunda língua literária, apresenta-se enriquecido e semelhante ao léxico do português moderno. Nesse período, também ocorreram mudanças de ordem gramatical e muitas formas novas, atualizadas por processos sistemáticos, coocorrem com formas eruditas e semieruditas.

Quanto à fonética, a diferença entre o galego-português (do século XIII) e o português moderno é flagrante e basta comparar a ortografia, que normalmente é a representação gráfica dos sons (fonemas) – a saber, a ortografia arcaica era fundamentalmente fonética com raros traços etimológicos –, utilizada nos textos dos séculos XIII-XVI, para constatar as suas particularidades. Não raro, os escribas e os escritores grafavam um mesmo som de formas variadas ou de uma mesma maneira sons diferentes; até num mesmo texto, na tentativa de representar os fonemas com letras (ou símbolos gráficos), cometiam "falhas", que se multiplicavam à medida que os textos iam sendo produzidos. Contudo, como afirma Teyssier (2004 [1980], p. 29), "apesar de suas imprecisões e incoerências, a grafia do galego-português medieval aparece como mais regular e 'fonética' do que aquela que prevalecerá em português alguns anos mais tarde".

Em síntese, comparando os sistemas ortográficos antigo e moderno da língua portuguesa, convém destacar o fato de o português antigo possuir quatro consoantes africadas – representadas graficamente por "c, ç, z, s, ss, ſ, ſs, ſſ, β e ʃ" –, as quais não se mantiveram, com exceção da africada palatal surda [tʃ], que permaneceu no falar de Lisboa até o século XVIII e que, também, ainda se encontra no Nordeste continental, com a grafia *ch* da fricativa palatal correspondente [ʃ], que se grafa com *x*. As duas fricativas ápico-alveolares [s, z], grafadas *s* ou *ss*, que ainda se encontram nos dialetos do Nordeste continental, deixaram de ser usadas por volta do século XVI.

Convém, ainda, destacar os diferentes modos de se grafarem as vogais, mormente "i" e "u", que ora representavam um fonema vocálico,

ora um fonema consonântico, em concorrência com outros grafemas (*y*, *j*, *v*) e os ditongos nasais como em "vam", "erã", "partiçoens", "razom", "sõo", muy. Ademais, a representação gráfica da nasalidade é, até o século XVI, algo intrigante, pois o usuário a efetivava por motivos vários: conhecimento etimológico, sentimento fonético, estilo, desejo de ser o modelo, arbitrariedade tão simplesmente, desconhecimento completo do fenômeno... Essa nasalidade das vogais é frequentemente indicada pelo til (˜), notação léxica, ou pelas consoantes nasais *m* e *n* (Ex.: *cãaes*; *grã*, *gram*, *gran*, *difinçám*, *me dan*, *mõtes*, *em*, *én*, *ben*, *ẽnos*, *linhagẽes*, *ĩde*, *quinto*, *quynto*, *Cojmbra*, *homẽes*, *toom*, *nom*, *non*, *nõ*, *noõ*, *hũa*. *hũu*, *nẽguũ*, *mundo* e tantos outros). Essa notação léxica também podia indicar uma abreviação como em "q̃" ("*que*"), "q̃l" ("qual") ou *p̃gaõ* ("pagão"), "*a p̃ſſando ſſe*" ("apressando-se"), o que nos faz pensar que, sobre as vogais, também indicaria uma abreviação – a supressão de um "m" ou "n".

Embora ainda se identifiquem, nas composições do referido português pré-moderno, tais confusões na grafia dessas consoantes africadas, bem como na grafia de outras consoantes e vogais (incluindo as que são consuetudinariamente denominadas semivogais), uma regularização gráfica de determinados fonemas já se podia sentir, o que aponta para uma tendência a se criar um padrão, já que até então se impunha uma hesitação natural, causada pela falta de uma tradição ortográfica naquela época.

4. Hipótese acerca da flutuação gráfica do português arcaico

A dificuldade de se estabelecer uma padronização estrutural, referente à ortografia no português medieval, deve-se ao fato de não existir, até o século XVI, uma tradição gramatical essencialmente portuguesa (ou galaico-portuguesa). No entanto, como já se pode sentir uma relativa regularidade na ortografia, de produções escritas entre os séculos XV e XVI, pensamos na hipótese de se estar, nesse período, estabelecendo-se um padrão linguístico português – a língua portuguesa propriamente dita –, que muito se assemelha ao padrão linguístico do português moderno (ou clássico), cujo marco divisório tem sido tradicionalmente atribuído à publicação das duas gramática da língua portuguesa (a de Fernão de Oliveira, em 1560, e a de João de Barros, em 1564) e "Os Lusíadas" (1572), de Camões.

Decerto, a "ortografia" dos textos produzidos na primeira fase do Período Histórico – a Fase Arcaica – como observa Teyssier (Cf. 2004. p. 29-35), mostra-se característica:

> Apesar de suas imprecisões e incoerências, a grafia do galego-português medieval aparece como mais regular e 'fonética' do que aquela que prevalecerá em português alguns anos mais tarde. (TEYSSIER, 2004 [1980], p. 29)

Somada ao fato de se poder observar a emergência de um padrão linguístico particularmente português no galego-português do final da fase arcaica, constata-se um evolutivo enriquecimento do seu léxico por volta do século XV. Tudo isso, pois, reforça a hipótese de o período compreendido entre os séculos XIV e XVI, em que o galego-português sofreu uma série de transformações morfossintáticas e fonéticas (Cf. VASCONCELOS, 1956; SAID ALI, 1965; TEYSSIER, 2004 [1980]; BECHARA (1985; 1991); MATTOS E SILVA, 2007; 2004; 2001; CASTRO (2013), ser o momento inicial de um "português pré-moderno".

5. *Coleta de dados e um esboço de análise da ortografia do português pré-moderno*

Como já foi dito, é grande a dificuldade de se estabelecer um padrão na grafia das palavras do português medieval, em que ainda não se estabelecera uma ortografia, por falta de uma tradição gramatical essencialmente portuguesa até o século XVI. Contudo a hipótese de tal padrão estar estabelecendo-se por volta do século XV, emerge durante o cotejo dos vários exemplos transcritos da produção textual dos séculos XIV e XVI. Daí, a importância do esboço de análise da grafia desses fragmentos, que compõem os dados coletados.

Nas produções escritas da fase arcaica, podem-se constatar diferentes situações na sua "ortografia": no primeiro momento da fase arcaica, as imprecisões e incoerências da grafia do galego-português medieval eram menos incidentes do que as do meado para o final dessa fase; nele, a grafia se mostra mais regular e fonética do que a que se verifica alguns anos mais tarde (Cf. TEYSSIER, 2004 [1980]), que só aponta para um padrão gramatical no final da fase arcaica.

Eis uns trechos do galego-português do século XIII:

(01) "E rogo e prego meu senior o apostoligo e beigio a t(er)ra ante seus péés q(ue) pela sa santa piadade faza aq(ue)sta mia mãda séér (con)p(ri)da e aguardada, q(ue) nenguu nõ

agia poder de uinir (con)t(ra) ela. (Testamento de D. Afonso II. Séc. XIII. In: COSTA, 1979)

(02) "... Ca me fazen én sabedor / de vós que havedes bon sén / de foder e de todo bem." (Afonso Eanes de Coton. Cantiga de Escárnio e Maldizer, Séc. XIII)

(03) "... e meu amor / será-vos d'escusar peyor" (Dom Dinis. Cantiga de Amor nº XXVIII, Séc. XIII)

(04) E pelo mesmo modo mandamos, que os Estudantes Artistas, Canonistas. Legistas e Medicos, que os Mestres reputarem idoneos, possão receber o grao de Licenciados nas sobreditas Escolas pelo Bispo, que pro tempore for de Lisboa, ou pelo Vigairo, que Sede Vacante for pelo Cabido in spiritualibus eleito. (Carta enviada a D. Dinis do Papa Nicolau IV em 1288. Séc. XIII *apud* RIBEIRO, 1871, p. 419)

(05) "Quando eles chegarom a*a* abadia, levarom Lançarot pera ũa camara e desarmarom-no. E veo a ele *a* abadessa com quatro donas, e adusse consigo Galaaz. Tam fremosa cousa era *que* maravilha era! E andava tam bem vestido que nom podia milhor." (Demanda do Santo Graal. Séc. XIII-XIV *apud* MAGNE, 1955)

Nesses cinco exemplos, da prosa e da poesia do meado do século XIII para o século XIV, pode-se perceber certa flutuação na grafia, principalmente nas vogais nasais: *ante*, *mãda*, *nõ* (01), *fazen*, *én*, *bom*, *bem* (02) e *mandamos*, *reputarem*, *possão* (04) e *Quando*, *chegarom*, *levarom*, *ũa*, *com*, *Tam*, *nom* (05), ora se grafam com "m" ou "n", ora com "˜" e ainda há casos em que o til e a consoante nasal coocorrem. Também se pode perceber a repetição da vogal em (01): péés e nenguu (01) e a tendência à abreviação do "q(ue)", que no século seguinte vai ser mais incidente com um traço ou o til marcando a abreviação ("q̄" ou "q̃"). Ainda se podem observar as interessantes grafias do ditongo nasal em (04): *possão* e em (05) *desarmarom*, *tam* e *nom*, e a crase de *aa*, sem a contração, em (05).

De fato, grafava-se um mesmo som de formas variadas ou grafavam-se, de uma mesma maneira, sons diferentes, e isso se repetia nos textos que se produziam na época.

Observemos, agora, uns trechos do galego-português (ou o emergente português pré-moderno) dos séculos XIV-XV:

(06) "Esto durou grã dia antre eles, porque as azes dos mouros se refrescauã e hi moreo grandes gentes. (Anônimo. Batalha do Salado, 1340?. In: Nobiliário do Colégio dos Nobres *apud* HAUY, 1989, p. 102)

(07) "Este ryo Tanaiz nace ẽnos mõtes Ripreos e he marco antre Assya e Europa e entra ẽno gran mar Ouciano." (Pedro Afonso. Crônica de Espanha. Cap. Quarto. 1344)

(08) "E tynham sse por muy emganados porque de começo o nom emtenderom como estonçes, ca outro consselho teuerom em ello." (General Estoria de Afonso X. Séc. XIV *apud* LEITE, 2012, p. 293)

(09) "Esta he a man.ra q̃ parceo. a v.co da gama q̃ deue teer p.er daluarez em sua yda prazemdo a noso sr." (Vasco da Gama, 1495. In: CAMARGO, 1966, p. 484)

(10) "E tanto quiſto falou, / hũa nuuem o cobrio, & aſsy ſſe transluzio, / que os olhos me çegou." (Danrryque da Mota. In: RESENDE, Garcia de. Cancioneiro Geral. 1817, p. 224)

No início do século XIV, ainda há uma indecisão na grafia da nasalidade, por exemplo, como em: *refrescauã* e *grã* (06) e *gran* (07), *gentes* (06), *ẽnos* (07), *tynham*, *em* e *emtenderom* (08), *em* e *prazemdo* (09). Contudo, já é bem regular o encontro "an": *antre* e *grandes* (06), *antre* (07), *tanto* e *transluzio* (10).

Ainda nesse período, há uma indecisão quanto a grafia do fonema /S/, que se grafa com "s, ss, ſ, ſs, ſſ, c ou ç" como em: *Esto* (06), *Este*, *nace*, *Assya* e *Ouciano* (07), *sse*, *começo*, *estonçes* e *consselho* (08), *Esta*, *parceo*, *sua* e *nosso* (09), *quiſto*, *aſsy*, *ſſe*, *transluzio* e *cegou* (10). Também coocorrem o "y" e o "i" – grafemas vocálicos – e a abreviatura "q̃".

Grosso modo, já se pode perceber certo padrão ortográfico no final desse século XIV, em que se torna recorrente a grafia de uma série de palavras. Logo, a grafia das palavras no início do século XV é marcada por uma relativa padronização, apesar de ainda ser irregular, como se pode observar nos seguintes trechos de textos do século XV e meados do século XVI:

(11) "Eo capitã mandou aaquele degradado aº rribeiro e aoutros dous degradados que fosem amdar la antreles e asy adº dijz por seer home[m] ledo com que eles folgauam." (CAMINHA, 1500. In: Só história, 2009-2022)

(12) "Cada hũ destes reyes tẽ ſua dama, à do nome chamam Pronome, & à do uęrbo, Auęrbio." (João de Barros, "Difinçám da Grãmatica e as pártes della", 1540)

(13) "Os mininos desta casa acustumavão cantar pelo mesmo toom dos Indios, e com seus instromentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athrahião os corações dos Indios [*sic*] (NOBREGA, 1552 *apud* LEITE, 1954, p. 374)

(14) "As armas & os barões aβinalados, / Que da occidental praya Luſìtana,/ Por mares nunca de antes nauegados, / Paſſaram ainda além da Taprobana,/ (...)" (CAMÕES, 1572, p. 4)

(15) "Hum baraõ sapiente, em quem. Talia./ Poz seus thesouros, e eu minha sciencia,/ Defender tuas obras poderia./ He justo que a escriptura na prudência/ Ache sua defensam; porque a dureza/ Das armas, he contraria da eloquencia: (...)"(CAMÕES, 1576? *apud* CINTRA, 1922, p. 50)

De fato, o estabelecimento de um padrão ortográfico se inicia nesse século XV, e essa relativa padronização se pode observar nos fragmentos supracitados. Há recorrência da marcação da nasalidade das

vogais com “m” ou “n” no interior das palavras, como em: *mandou*, *amdar* e *antreles* (11), *cantar*, *indios*, *instromentos*, *cantigas* e *lingua* (13), *occidental*, *nunca*, *antes* e *ainda* (14), *sapiente*, *sciencia*, *defender*, *prudência*, *contraria* e *eloquencia* (15); também em sílaba final: *home[m]*, *com* e *folgauam* (11), *chamam* e *difinçám* (12), *toom*, *com* e *em* (13), *paſſaram* e *além* (14), *hum*, *em*, *quem* e *defensam* (15), embora ainda ocorra o til, principalmente na base dos ditongos, que já se padronizam: *capitã* (11), *hũ* e *tẽ* (12) e *acustumavão*, *athrahião* e *corações* (13), *barões* (14), *baraõ* (15).

Já se padronizam os grafemas “s, ss, c ou ç” para o fonema /S/, contudo ainda se constatam as grafias “ſ, ſs, ſſ, β e ʃ” como em: *ſua* (12), *aβinalados*, *paſſaram* (14) e “ʃ” para o fonema /Z/ como em: *Luſitana* (14).

Certamente, poder-se-iam assinalar outras tantas curiosidades gráficas nos textos da fase arcaica em comparação com os textos da fase moderna, com o uso do “ç” na sílaba inicial e/ou acompanhado de “e” e de “i”, ou a representação gráfica para o fonema /R/ ou os grafemas para os fonemas /i/ e /u/, porém o espaço para o presente artigo se estenderia para muito além do permitido.

6. Considerações finais

Que os textos das fases arcaica e moderna apresentam características morfossintáticas e fonéticas particulares, o que as distinguem, não tenho dúvida. Também não se pode negar que os textos do final da fase arcaica, mais propriamente por volta do meado do século XV até o início do século XVI, assemelham-se aos textos produzidos no início da fase arcaica e aos do início da fase moderna, embora não sejam propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno. São, portanto, textos que refletem a formação de uma nova língua portuguesa, a qual se pode considerar um português pré-moderno.

Numa prévia leitura crítica de textos poéticos e prosaicos desses diferentes momentos históricos do português, pôde-se constatar que, nessa língua emergente do final da fase arcaica, as suas morfossintaxes, as representações gráficas para os respectivos fenômenos fonéticos e os seus léxicos se apresentam com características de ambas as formas de comunicação desse período histórico da língua portuguesa. O que nos faz conceber a necessidade de uma reflexão acerca da periodização que se

consagrou em nossa literatura, por ter sido aceita e divulgada ao longo do tempo. E, se tal periodização for, de fato, necessária e útil para os estudos de história da língua portuguesa, que se reserve um momento compreendido entre o século XV e o século XVI para os estudos da língua, que nos parece conveniente denominar português pré-moderno.

De fato, defendo a ideia de que o vocabulário e a ortografia comuns da época apontam para a existência desse português pré-moderno, o que respalda a hipótese apresentada e justifica o objetivo deste projeto.

Logo, com a efetivação do que propõe o referido projeto, espero ter identificar e caracterizar a especificidade gráfica das palavras do português "pré-moderno" e o seu vocabulário, a partir de textos escritos por diferentes escritores lusitanos e galegos da época.

Acredito que esse banco de dados será o escopo ideal para a análise e posterior elaboração da reformulação teórica acerca dos estudos sobre as características dos textos em português, que foram desenvolvidos por portugueses entre 1350 e 1540, que não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno, porquanto se apresentam com características de ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. [Textos literários em prosa e verso, cartas régias e de altas personalidades, discursos, linhagem de famílias de Portugal, e dois obituários]. 15001–1550. Disponível em: https://purl.pt/16445.

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. (No prelo)

_____. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-56. Disponível em: http://www. filologia. org.br/xvii_cnlf/cnlf/09/12.pdf.

_____. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Avepalavras*, Edição 16, 2º Semestre de 2013. Mato Grosso: UNEMAT-BR, 2013. Disponível em: http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/16/artigos/botelho. pdf.

BECHARA, Evanildo. As fases da língua portuguesa escrita. In: Kremer, Dieter (Ed.). *Actes du XVIII Congrès International de Linguistique et de*

Philologie Romanes. V. 3. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991. p. 68-75

_____. *As fases da língua portuguesa (na tentativa de proposta de nova periodização)*. Niterói: UFF, 1985. (Inédita)

BIBLIOTECA REAL DE PARIS. *Leal Conselheiro e Livro da Ensinança de bem cavalgar toda a sella, escritos pelo senhor Dom Duarte, Rei de Portugal e Senhor de Ceuta*. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1843. Disponível em: https://archive.org/details/LealConselheiroIntegral/page/n51/mode/2up

CAMINHA, Pero Vaz de. A Carta de Pero Vaz de Caminha. *Só História*. Virtuous Tecnologia da Informação, 2009–2022. Transcrição Paleográfica com os 14 fólios está disponível em: https://purl.pt/162/1/ brasil/obras/carta_pvcaminha/index.html.

CAMÕES, Luis de. *Os Lvsiadas*. Com privilegio Real. Lisboa: em casa de Antonio Gonçaluez, 1572. Transcrição fac-similada disponível em: https://archive.org/details/oslusiad00cam/ page/n61/mode/2up.

CARDEIRA, Esperança. Português Médio – uma fase de transição ou uma transição de fase. In: *Domínios de Lingu@gem, Revista Eletrônica de Linguística*, Ano 3, n. 2, Uberlândia, 2º Semestre 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277770502_Revisitando_a_periodizacao_do_Portugues_o_Portugues_Medio.

_____. O galego nos textos metalinguísticos portugueses (séculos XVI-XIX). *Revista Galega de Filoloxía*, v. 16, p. 75-105, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/O_galego_nos_textos_metalinguisticos_por.pdf.

CARVALHO, Maria José. Tópicos de periodização na história da língua portuguesa. *Revista Galega de Filoloxía*, n. 20, p. 35-65, 2019. DOI: https://doi.org/10.17979/rgf.2019.20.0.5916.

CASTRO, Ivo. *Historia de la lengua portuguesa*. Trad. de Beatriz Peña Trujillo. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuevo, 2013.

_____. *Introdução à história do português*. 2. ed., Revista e muito ampliada. Lisboa: Colibri, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa séc. XII, XIII e XIV*. São Paulo: Ática, 1989.

LOPES, Fernão. *Crónicas de D. Pedro I e D. Fernando*. Por Gomes Eanes de Zurara. Lisboa: [S.n.] 1380?–1460. Disponível em: https://bndigital.bnportugal.gov.pt/indexer/index/reservManuscritos/aut/PT/46408.html.

MAGNE, Augusto. *Demanda do Santo Graal*: Reprodução fac-similar e transcrição crítica do códice 2594 da Biblioteca Nacional de Viena. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1955. Extracto (fl I), Projeto Vercial. Disponível em: http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/graal.htm.

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Novas contribuições para a história da língua portuguesa: ainda os limites do português arcaico. *Revista Diadorim 2, Artigos inéditos – Língua e Sociedade*, dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/Novas_contribuicoes_para_a_historia_da_lingua_port%20(1).pdf.

_____. *O português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Novos indicadores para os limites do português arcaico. *Revista da ABRALIN*, v. III, n. 1 e 2, p. 259-68, julho e dezembro de 2004. Disponível em: https://revista.abralin.org/in dex.php/abralin/article/view/936/863.

_____. *O português arcaico*: fonologia. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

NUNES, Irene Freire (Ed.). *A Demanda do Santo Graal*. 2. ed., revista. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

NUNES, José Joaquim. Poesia Palaciana. In: ____. *Crestomatia arcaica*. Lisboa/Rio de Janeiro: Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1921?. p. 451-527. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/crestomatia-arcaica-por-jose-joaquim-nunes_compress.pdf.

_____. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*: Fonética e Morfologia. Porto: Imprensa Portuguesa, 1969.

GARCIA DE RESENDE. *Cancioneiro Geral*. Nova Edição. Preparada pelo Dr. A. J. Gonçálves Guimarãis. TOMO V. Coimbra: Imprensa da

Universidade, 1817. Disponíbvel em: https://archive.org/details/cancioneirogeral00reseuoft/page/n11/mode/2up?view=theater.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. Disponível em: https://archi ve.org/details/M.saidAli.grammaticaHistoricaDaLinguaPorugueza/page/n19/mode/2up?view=theater.

_____. *Lexeologia do português histórico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

SILVEIRA BUENO, F. da. *A formação Histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955. (Biblioteca Brasileira de Filologia, n. 6)

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Título original: *Histoire de la langue portugaise*, 1980.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Philologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1959 [1911].

VASCONCELOS, Carolina Wilhelma Michaëlis de. Guarvaia. *Cancioneiro da Ajuda*. Edição crítica e comentada. Halle: Max Niemayer, 1904. Vol. I e II. Disponível em: https://archive.org/details/ cancioneirodaaju01vascuoft/page/xii/mode/2up e https://archive.org/details/CancioneiroDaAjuda/page/n5/mode/2up.

_____. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Revista de Portugal, 1956. (Tomos: I, II, III e IV)

USO DO APLICATIVO *WHATSAPP* NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Lilia Aparecida Costa Gonçalves (UNIGRANRIO)
liliacgoncalves@gmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

As tecnologias móveis despontam no cenário educativo como uma possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço criativo e que pode se estender para além das fronteiras da escola, rompendo as limitações espaço-temporais. Na cultura digital, uma grande parte dos indivíduos utilizam seus próprios dispositivos móveis para encontrar informações ou para explorar conteúdos que vão além do que eles têm acesso à escola. Dentre os aplicativos utilizados em dispositivos móveis para comunicação, interação e compartilhamento de informações, atividades e conteúdos ganha destaque o *WhatsApp*. A popularidade do aplicativo é incontestável e vem ganhando cada vez mais espaço no processo educacional, tendo sido usado por muitos professores para comunicação, interação e envio de material para alunos durante o período pandêmico por Covid-19. Disponível para praticamente qualquer *smartphone*, o *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma que permite além da troca de mensagens escritas, o envio de vídeos, áudios, documentos em diferentes formatos. O objetivo deste trabalho é discutir o uso do *WhatsApp* no ensino de língua portuguesa no contexto do ensino superior, apresentando possibilidades e limitações desse uso no processo educacional.

Palavras-chave:
***WhatsApp*. Aprendizagem móvel. Ensino de Língua Portuguesa.**

ABSTRACT

Mobile technologies emerge in the educational scene as a possibility to transform the classroom into a creative space that can extend beyond the boundaries of the school, breaking the space-time limitations. In digital culture, a large number of individuals use their own mobile devices to find information or to explore content that goes beyond what they have access to school. Among the applications used on mobile devices for communication, interaction and sharing of information, activities and content, we can highlight WhatsApp. The popularity of the application is undeniable and is gaining more and more space in the educational process, having been used by many teachers for communication, interaction and sending material to students during the Covid-19 pandemic period. Available for virtually any smartphone, WhatsApp is a cross-platform application that allows in addition to the exchange of written messages, sending videos, audios, documents in different formats. The objective of this work is to discuss the use of WhatsApp in Portuguese language teaching in the context of higher education, by presenting possibilities and limitations of this use in the educational process.

Keywords:
WhatsApp. Mobile learning. Portuguese language teaching.

1. Introdução

A forte presença de dispositivos móveis na sociedade faz com que a utilização desses aparelhos não se restrinja a somente um segmento de nossa vida, indo do âmbito pessoal ao profissional e acadêmico, contribuindo para a mobilidade e maior autonomia de seus usuários.

Apesar de sua inquestionável popularidade, o uso desses dispositivos para fins educacionais ainda acontece de forma incipiente e, muitas vezes, sem nenhuma formação dos professores. Além disso, o uso do *smartphone* em sala de aula é frequentemente alvo de polêmicas. No entanto, durante a pandemia, foi constatado estatisticamente, nos anos de 2020 e 2021, na pesquisa TIC Educação, divulgada pelo *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação* (Cetic.br), que o aparelho celular foi o dispositivo mais utilizado para acompanhar as aulas remotas.

Experiências educacionais que utilizam tecnologias móveis são conhecidas como aprendizagem móvel ou *mobile learning* ou, ainda, *m-learning*. As *Diretrizes Políticas para a Aprendizagem Móvel*, elaboradas pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014), definem a aprendizagem móvel como o uso de tecnologias móveis para o ensino e aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar, podendo acontecer em combinação com outras tecnologias digitais.

O uso pedagógico de tecnologias móveis, principalmente o *smartphone*, pode ser uma forma de envolvermos mais os alunos na aprendizagem, aproveitando uma tecnologia que eles já utilizam amplamentefora da escola. Nesse sentido, podemos utilizar como estratégia o BYOD – *Bring Your Own Device*, que consiste no uso do dispositivo do próprio aluno em atividades educacionais que o professor pode propor, sem, nesse caso, depender de uma avançada infraestrutura tecnológica das instituições educacionais.

Uma das possibilidades viabilizadas pelas tecnologias móveis é o uso de aplicativos para *smartphones*. Considerando que expressiva parcela das pessoas usa o dispositivo intensamente em diferentes atividades da sua rotina, mostra-se interessante fazer uso deste recurso para fins educacionais. Assim, não apenas inserimos a tecnologia em práticas pedagógi-

cas, mas aproveitamos que os alunos – quase na sua totalidade – já possuem o aparelho e, portanto, não há necessidade de nenhuma aquisição ou custo adicional. Esta realidade é ainda mais evidente e consistente no ensino superior, nível educacional privilegiado nas discussões deste artigo.

Neste cenário, não é necessário recorrer a pesquisas acadêmicas ou levantamentos estatísticos, para constatarmos que um dos aplicativos mais populares entre usuários de diferentes faixas etárias é o *WhatsApp*, um aplicativo de troca de mensagens por meio da internet, que teve suas funcionalidades largamente ampliada ao longo de sua história, tornando-se hoje provavelmente a principal ferramenta de comunicação digital entre as pessoas, seja para fins pessoais ou profissionais. Logo, evidencia-se a diversidade de possibilidades gerada por este aplicativo quase onipresente nos smartphones.

Com base nessa realidade apontada acima e considerando o potencial das tecnologias móveis na educação, interessa-nos, neste trabalho, discutir possibilidades de utilização do *WhatsApp* como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Para este fim, refletimos como as tecnologias móveis podem ser utilizadas na educação e, de forma mais específica, do aplicativo de mensagem *WhatsApp* no dispositivo digital mais empregado na atualidade: os *smartphones*.

2. Tecnologias móveis: uma tendência, uma realidade.

O uso das tecnologias móveis, principalmente dos *smartphones*, acontece nas mais corriqueiras atividades do dia a dia. Logo ao acordar, procuramos informações sobre as condições do trânsito, sobre o clima; procuramos as primeiras notícias sobre cenário nacional e internacional, enviamos "bom dia" para diferentes pessoas e para os mais diversos grupos que integramos. Compartilhamos vídeos, notícias, fotos, dentre outras interações. O uso desses dispositivos acontece praticamente desde o despertar até o horário de dormir para um grande número de pessoas na sociedade contemporânea. Dessa forma, torna-se natural a presença constante desses dispositivos nas mais diversificadas atividades e para os variados fins, uma vez que eles possibilitam funcionalidades múltiplas, conexões imediatas, ubíquas, praticamente a qualquer momento e em qualquer lugar.

Nesse cenário de conexão dinâmica e contínua, também chamada de hiperconexão, o acesso à rede passa a ser feito cada vez mais por dispositivos móveis nos mantendo conectados todo o tempo (Cf. GABRIEL, 2010). Consequentemente, o uso dessas tecnologias tem sido cada vez mais acentuado, trazendo impactos no modo como a comunicação e a interação acontecem. Devemos reconhecer que a potencialidade desses recursos tecnológicos possibilita formas diferenciadas de "trabalhar, comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar" (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Dentre as diferentes ferramentas tecnológicas que têm sido empregadas na educação, neste trabalho, decidimos abordar as tecnologias móveis, que tiveram a sua importância destacada durante a pandemia, com maior uso dos *smartphones*. Logo, trata-se de questão atual e extremamente relevante no contexto presente, tanto para os que já empregavam tais recursos como para aqueles que se viram desafiados a empregá-los por causa da pandemia. Assim, no sentido de delimitar as discussões, neste artigo o foco estará em uma tecnologia móvel específica: os *smartphones*, também chamados de telefone celulares. Dessa forma, as duas denominações são empregadas ao longo do trabalho.

É importante salientar que as tecnologias móveis não se restringem ao *smartphone. Tablets*e *notebooks* também são exemplos de tecnologias móveis. No entanto, o *notebook* é uma tecnologia móvel que possui muitas características de um *desktop* (computador de mesa). Isso contribui para que alguns usuários não reconheçam esse dispositivo como uma tecnologia móvel. De certa forma, para muitas pessoas, o *tablet* e o celular representam a essência das tecnologias móveis e os dispositivos a serem considerados no planejamento e na elaboração de atividades e conteúdos para aprendizagem móvel.

Como o foco deste trabalho está no *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens para *smartphones*, abordaremos este dispositivo de forma mais específica na próxima seção.

3. Os smartphones na educação

Os *smartphones* apresentam uma ampla gama de funcionalidades. Assim, seu uso nas práticas sociais também pode ser extremamente diversificado. São uma ferramenta de comunicação, de criação de conteúdo, de navegação na *internet*, de localização geográfica, de monitoramento de aspectos da saúde, entre muitas outras funções. Logo, quando

pensamos no celular nas práticas educativas, isso pode acontecer como ferramenta ampla de ensino–aprendizagem (não restrita a essa ou aquela disciplina) ou como uma ferramenta compatível com funções e conteúdos de disciplinas específicas.

No primeiro caso, o *smartphone* pode servir para realizar pesquisas diversas, por exemplo. No segundo, ele pode permitir a instalação de aplicativos específicos para determinado conteúdo ou para uma disciplina específica, como no caso da língua portuguesa. Em outras palavras, os *smartphones* servem para pesquisas *on-line* sobre concordância verbal ou para emprego com aplicativo específico de gramática. No caso do *WhatsApp*, o aplicativo serve de forma mais abrangente. Primeiramente por não ser um aplicativo educacional e, em segundo lugar, por não servir apenas para aulas ou conteúdos de língua portuguesa. Novamente, evidencia-se aqui a flexibilidade dos *smartphones* para usos educacionais e, portanto, para a promoção da aprendizagem móvel. Veremos a seguir exemplos de usos abrangente e mais específicos, no sentido de refletir sobre as possibilidade e potencialidades desta tecnologia móvel na educação.

Um dos recursos dos *smartphones* é a produção de conteúdos diversos. Neste sentido, podemos ilustrar com a câmera, que pode ser usada tanto para fotografar quanto para filmar. Conforme abordado acima, esse tipo de função não se limita a uma disciplina ou um conteúdo.

Além do compartilhamento de conteúdos diversos, outro aspecto importante a ser destacado é a ampla possibilidade de colaboração entre os usuários. No primeiro caso, é possível enviar um texto, por exemplo. No caso da colaboração, é possível que diferentes pessoas trabalhem no mesmo texto, de forma assíncrona ou até mesmo síncrona. Dessa forma, os usuários produzem algo colaborativamente, não ficando restrito ao consumo de conteúdos diversos.

Ao destacarmos algumas funcionalidades dos *smartphones*, convém, porém, ressaltar que todo *smartphone* é um telefone celular, mas nem todo celular é um *smartphone*, sendo este último, o telefone capaz de acessar a internet e realizar diferentes funções e executar diferentes aplicativos. Para adolescentes, por exemplo, essa diferença pode ser um tanto incompreensível, visto que não conheceram os aparelhos celulares que tinham como funções essenciais realizar chamadas telefônicas e envio de mensagens SMS. Hoje, poucas pessoas, no entanto, compram um celular pensando nas chamadas telefônicas e o SMS virou uma raridade, sendo este último recurso hoje mais comumente usado para avisos de lo-

jas, notificações de atividades financeiras, propagandas com ofertas de serviços. Assim, na atualidade, o SMS é mais um canal de comunicação unidirecional que de interação efetiva entre pessoas, como era na década de 90 e no início dos anos 2000.

Nossa intenção aqui não é discutir a história das tecnologias móveis. No entanto, lembrar da origem do celular dos seus primeiros usos é importante para termos perspectivas das mudanças comunicacionais e interativas, por exemplo. Esta lembrança talvez até um tanto *vintage* nos possibilita recordar os usos e destacar as realidades mais comuns da última década.

4. WhatsApp na educação

Entre os aplicativos de maior sucesso, está o *WhatsApp*, aplicativo utilizado para a troca de mensagens instantâneas de texto e voz por meio de *smartphones* e conexão com a Internet, que já conta com mais de dois bilhões de usuários, em mais de 180 países. Caracterizado como um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, ele permite o compartilhamento de arquivos de mídia, tais como vídeos, fotos, áudios e documentos em diferentes formatos. Também é possível compartilhar localização geográfica e links de páginas da internet. Por meio do aplicativo, o usuário ainda pode fazer chamadas de áudio e vídeo, além de gravar vídeos e áudios.

O aplicativo passa constantemente por diversas atualizações, tornando seus recursos ainda mais úteis, diversificados e interessantes para os usuários. Uma inovação foi a criação do *WhatsApp Web*, que permite acessar o aplicativo também em um navegador do computador e fazer o espelhamento das interações. Outra novidade foi a possibilidade de criação de grupos, o que proporciona maior praticidade em compartilhar informações e arquivos, uma vez que esse compartilhamento pode ser feito para todos os participantes ao mesmo tempo.

Os grupos podem ser criados para reunir participantes com algum tipo de afinidade ou para tratar de temas que emergem do interesse dos usuários e, à medida que outros usuários tenham interesse em participar, são adicionados pelo administrador ou por meio de um *link* convite ou por adição de um contato telefônico. Em uma atualização recente, o aplicativo possibilitou a criação de sala de reunião com chamadas de vídeo em grupo com até 50 pessoas. Devido à velocidade de atualizações, é sempre bom ter em mente que no momento de leitura deste artigo, ele

pode ter diversas novas funcionalidades. Uma atualização já anunciada é a de grupos com milhares de pessoas, o que não é permitido hoje, com grupos limitados a 256 participantes.

As funcionalidades *mídia, links e docs* possibilitam uma maior estruturação do *WhatsApp* como um espaço de ensino e aprendizagem. Esses recursos permitem acessar o histórico de compartilhamento e localizar mais facilmente um conteúdo específico que vai desde fotos a vídeos, incluindo *links* e documentos em vários formatos, enviado a contatos ou a grupos.

Uma outra função que também permite maior estrutura ao aplicativo é a possibilidade de responder a uma postagem específica. Isso ajuda a organizar a conversa para que todos saibam do que se está falando e qual a mensagem que está sendo respondida.

Sendo um aplicativo de ampla popularidade entre usuários de diferentes faixas etárias, durante a pandemia, o *WhatsApp* teve o seu uso ampliado para fins educacionais em diferentes níveis de formação. Se já era razoavelmente comum o seu uso para comunicação entre professores e alunos no Ensino Superior, muitos docentes passaram a usar o *WhatsApp* como meio de distribuição de conteúdos didáticos e também como um ambiente virtual de aprendizagem. Em alguns casos, escolas e secretarias de educação encontraram neste aplicativo uma forma fácil, prática e sem custo para o ensino remoto. É importante destacar que não estamos tratando do *WhatsApp Business*. A discussão se concentra na versão "básica" do aplicativo.

O caráter emergencial da pandemia permitiu explicitar a falta de estrutura tecnológica para a educação de muitas instituições e redes educacionais. E, neste caso, o fato de o *WhatsApp* já ser um aplicativo de grande uso contribuiu para que ele fosse adotado para fins instrucionais, sem necessidade de convênios, custos específicos ou construção de uma infraestrutura. Em outras palavras, na maioria dos casos, alunos e professores já tinham e usavam o aplicativo. Assim, a mudança mais significativa foi o seu uso expressivo e em larga escala para fins educacionais.

Com as aulas suspensas por tempo indeterminado, iniciativas de professores e secretarias para o ensino remoto foram divulgadas diariamente em sites e jornais. Em diversas reportagens, foram mostrados inúmeros relatos de professores que estavam utilizando o aplicativo para compartilhar com os alunos o conteúdo das matérias de forma voluntária (Cf. TENENTE, 2020).

De acordo com estudos realizados sobre a utilização do *WhatsApp* em práticas educacionais (Cf. MARQUES-SCHÄFER; MELLO, 2016; ZARDINI, 2016; SAMPAIO JÚNIOR, 2017; LEITE; MAYRINK, 2018), percebe-se que o uso deste aplicativo evidenciou-se bastante viável em práticas educacionais, uma vez que ele pode contribuir para a utilização de tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, para fins de comunicação, interação, compartilhamento de conteúdos e, de forma mais abrangente, para diferentes estratégias de ensino–aprendizagem.

Alguns fatores também se mostram muito favoráveis para a adoção do *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem. A possibilidade de criação de grupos faz despertar nos usuários um senso de comunidade e conexão (Cf. CHURCH; OLIVEIRA, 2013), o que favorece a colaboração no grupo, uma vez que a troca de informações com pessoas que possuem objetivos semelhantes pode proporcionar o aumento de senso de coletividade.

Outro aspecto positivo são as formas de interação proporcionadas pelo aplicativo. Ele funciona como um serviço de envio de mensagens, semelhante ao antigo SMS e, simultaneamente, como um serviço de *chat* mais desenvolvido, pois é possível contar com recursos multimodais, como os *emojis*, por exemplo, podendo, assim, ser utilizado de forma síncrona ou assíncrona. Ainda há de destacar que as interações são mais naturais, mais fluidas, se comparadas com as interações por SMS. Nesse sentido, Araújo e Bontentuit Junior (2015) afirmam que o *WhatsApp* é um novo recurso de ensino e aprendizagem que promove maior interação entre os alunos e entre professor e alunos em atividades extraclasses. Os autores também destacam que o uso do aplicativo proporciona um envolvimento mais espontâneo com um recurso que faz parte do cotidiano dos estudantes.

Como demonstrado, as possibilidades de utilização do *WhatsApp* na educação,de forma planejada e reflexiva, nos permitem explorar potencialidades desse aplicativo para o ensino e aprendizagem, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagens comum aplicativo com o qual já estão familiarizados.

5. WhatsApp no ensino de Língua Portuguesa

A conectividade, a mobilidade, a ubiquidade e a convergência midiática possibilitadas pelos dispositivos móveis proporcionam novas

formas de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, representam novos desafios para a prática docente. Nesse sentido, a aprendizagem móvel ganha espaço nas discussões sobre formação docente.

Um dos grandes desafios dos docentes é motivar e orientar os alunos a utilizarem as tecnologias móveis para fins educacionais. Assis e Silva (2018) esclarecem que o uso constante que os alunos fazem dessas tecnologias não significa que eles saibam usá-las de forma crítica, apropriando-se adequadamente das diferentes linguagens que permeiam a rede,filtrando as informações encontradas na *web*.

No entanto, para que o professor possa fazer essas transformações em sua sala de aula, é preciso que ele se sinta seguro para usar as tecnologias móveis em sua prática pedagógica (Cf. CAMARGO, 2016; KENSKI, 2013). Para isso, a formação docente, inicial ou continuada, deve proporcionar conhecimentos para utilização inovadora e crítica dessas tecnologias (Cf. TAVARES; RABELLO; PAIVA, 2018).

Assis e Silva (2018) corroboram com essa visão ao defenderem que é necessário que os professores tenham uma formação que os prepare para usar as potencialidades dos dispositivos móveis a favor da aprendizagem, criando conteúdos que atraiam e motivem os alunos, uma vez que é a maneira como os professores empregam a tecnologia que garante a aprendizagem e não a mera presença de tecnologias. Apontamos que não se trata de simplesmente incluir as tecnologias, mas de empregá-las de forma crítica, reflexiva, criativa e criteriosa nos processos educacionais.

Assim, defendemos a importância da formação docente para que práticas mediadas por tecnologias móveis sejam introduzidas em sala de aula. Argumentamos a favor de uma formação pautada na construção de conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos, que possibilite que o professor reflita sobre o uso das tecnológicas móveis em sua prática, selecione recursos, elabore conteúdos e compartilhe suas experiências com outros professores (Cf. GONÇALVES, 2021; GONÇALVES; VILAÇA, 2021).

Percebemos que a formação docente é indispensável para o uso das tecnologias móveis a fim de explorar as potencialidades que elas podem proporcionar ao processo educacional dentro e fora da sala de aula. Dessa forma,a utilização de tecnologia móvel, em especial o aplicativo *WhatsApp*, no ensino de Língua Portuguesa em uma graduação em Letras, ou seja, para professores em formação inicial, pode contribuir para a melhoria do aprendizado de Língua Portuguesa e promover o letramento

digital (Cf. COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), indispensável para a formação de futuros professores.

É relevante reconhecer que o percurso histórico do uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa (como língua materna) é um tanto recente, ao contrário, por exemplo, da história do ensino de línguas estrangeiras, como o caso mais popular da língua inglesa. Este fato nos ajuda a apontar que amplia-se significativamente a possibilidade de que o uso de aplicativos, assim como de outros recursos digitais, tenha um caráter de novidade para uma parcela expressiva dos docentes. Esta realidade ressalta de forma ainda mais forte a nossa defesa da necessidade de atividades e processo de formação de professores.

As propostas de uso do *WhatsApp* estão presentes em diversas disciplinas, do Ensino Médio ao Superior. A utilização desse aplicativo vai desde simples grupos de comunicação até a grupos para troca de conhecimentos sobre questões de formação docente (Cf. TAVARES; RABELLO; PAIVA, 2018), ensino de Língua Inglesa (BRAGA; JUNIOR; MARTINS, 2017), ensino de matemática (Cf. OLIVEIRA; AMARAL, 2020), prática de leitura (Cf. ANDRADE, 2016) e outras.

A contribuição do uso do *WhatsApp* para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos e estímulo à produção textual é destacada no estudo feito por Barros e Melo (2018) com alunos e professores do ensino médio. Em contrapartida, os autores apontam como aspectos negativos que as postagens que não se relacionam com a disciplina podem provocar a perda de foco na discussão.

A pesquisa realizada por Pereira, Barbosa e Pereira (2021) mostra que o uso do *WhatsApp* auxilia no desenvolvimento de habilidades linguísticas e tecnológicas, além de motivar a interação entre os participantes. Segundo as autoras "a partir das mediações, os alunos foram aprimorando o uso da linguagem e aprendendo mais autilizarem os múltiplos recursos possíveis dessa ferramenta digital" (PEREIRA; BARBOSA; PEREIRA, 2021, p. 8). Como ponto negativo, as autoras destacam que as mensagens desconectadas com os assuntos, abordados comprometem a interação. Esse aspecto negativo está em consonância com o que foi apontado por Barros e Melo (2018), citado anteriormente.

No Ensino Superior, as discussões teóricas feitas nos grupos dentro do *WhatsApp* podem contribuir na formação acadêmica dos alunos. Observa-se que o uso desse aplicativo nas aulas de Língua Portuguesa amplia as discussões entre alunos e professores para além da sala de aula.

Com isso, é possível trabalhar mais profundamente os conteúdos abordados em sala, uma vez que as interações permanecem após a aula e, muitas vezes, envolvem alunos que não interagiram nos momentos presenciais, servindo, dessa forma, como um estímulo para que todos, aos poucos, participem da discussão.

É importante destacar que essas interações promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e colaboram para que os alunos se posicionem diante de uma determinada situação. Além disso, eles podem aprimorar tanto a linguagem escrita quanto a oral, uma vez que o aplicativo permite o envio de áudio, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento das competências linguístico-interacionais.

No caso da linguagem escrita, isso fica evidente por ser uma ferramenta de amplo uso. Em outras palavras, muitos estudantes poderiam ter atividades limitadas de produção textual fora dos aplicativos e das redes sociais. Assim, se alguns professores argumentam que os alunos pouco leem e pouco escrevem, o *WhatsApp* pode ser utilizado para impulsionar tais práticas. Embora a mensagem de *WhatsApp* possa ser vista como um gênero textual digital, as funcionalidades do aplicativo também o promovem a um suporte de gênero, no qual diferentes gêneros textuais escritos e orais podem ser produzidos, ensinados e avaliados.

Um outro aspecto interessante é que, nos grupos de *WhatsApp*, a interação aluno–aluno é muito frequente e enriquecedora, descentralizando o papel do professor dado que todos podem ajudar todos ao mesmo tempo (Cf. MARQUES-SCHÄFER, 2017).

A possibilidade de compartilhamento de mídias é outro ponto forte do aplicativo que merece destaque. Os alunos não ficam restritos ao material selecionado e utilizado pelo professor, podendo pesquisar e compartilhar no grupo do *WhatsApp* diferentes materiais sobre o tema que está sendo abordado. O processo de pesquisa, seleção e leitura de um material para ser compartilhado com os demais alunos ajuda na promoção dos letramentos digitais, uma vez que esses letramentos não envolvem somente o uso das tecnologias, mas também a habilidade de localizar, selecionar e construir sentido de informações em meio digital, construindo um pensamento críticosobre a informação (Cf. BUCKINGHAM, 2010; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROJO, 2012). Com isso, promove-se conhecimento e contribui para o seu processo de letramento.

Ao possibilitar o uso integrado de diferentes linguagens, tais como, verbal, imagética (que inclui fotos, *emojis* ou *gifs*) assim como, sons, vídeos e áudios, o uso do *WhatsApp* propicia o trabalho com a multimodalidade textual, uma vez que essa integração permite que diversas estratégias de leitura, interação e análise sejam desenvolvidas em torno da escrita e de outros recursos semióticos.

Nesta seção, destacamos como o uso do *WhatsApp* para fins pedagógicos pode contribuir no processo educacional. Discutimos especificamente o ensino de língua portuguesa no ensino superior. No entanto, cabe ressaltar alguns desafios na incorporação do aplicativo. Um desses desafios é o gerenciamento do tempo para as atividades, uma vez que o fato de podermos estarmos *on-line* a quase todo momento pode gerar uma sobrecarga de trabalho ao docente. Outro exemplo éa necessidade de regras de postagens e de participação nos grupos, para que não haja perda de foco e/ou mensagens inapropriadas.

6. Considerações finais

Apontamos neste trabalho que o uso de tecnologias móveis está sendo significativamente ampliado nas práticas educacionais. Embora não seja uma novidade, a pandemia "obrigou" esse uso e acelerou a sua adoção em larga escala. No entanto, devido ao caráter imprevisível da pandemia, em muitos contextos educacionais não houve um processo de formação de professores anterior ao seu uso. Em outras palavras, muitos professores "aprenderam usando".

Outro ponto que deve ser deixado em mente é que o uso do *WhatsApp* possibilitou "driblar" a falta de infraestrutura de tecnologias em muitas instituições e redes educacionais e ofereceu uma alternativa de custo praticamente zero e de rápida implementação, contando basicamente com o que professores e alunos já tinham. Conforme apontado anteriormente, uma abordagem de uso das tecnologias móveis é chamada de BYOD (*Bring your own device*). No entanto, neste caso real o que foi feito foi "use o seu próprio dispositivo", não de maneira bem planejada e estruturada, mas de forma emergencial, como uma resposta rápida a um cenário não previsto que se impôs com a pandemia.

Neste artigo, discutimos questões importantes para o entendimento das tecnologias móveis, focalizando nos *smartphones* e mais especificamente no uso do aplicativo *WhatsApp*. O objetivo do trabalho não foi apresentar uma história das tecnologias ou uma relação de dicas de uso.

A motivação foi refletir sobre esses percursos, suas possibilidades e seus desafios.

No caso específico da língua portuguesa, destacamos algumas potencialidades, caminhos, mas também reconhecemos que os docentes podem ter desafios adicionais pelo fato de que o uso de tecnologias nas aulas de língua materna ainda ser algo relativamente novo no Brasil. Logo, as atividades e os processos de formação docente devem considerar esse aspecto prático.

Defendemos aqui também que esta formação deve possibilitar um uso crítico, reflexivo, fundamentado, criativo e criterioso das tecnologias, algo que não pode ser limitado a um eventual modismo ou estratégia de *marketing* de supostas inovações pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. C. L. *O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidadedo Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/defendidasem 2016/arquivos/3862luiz_carlos_de_lucena_andrade_dissertaa%C2%A7a % C2%A3o_em_pdf.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. *Revista Temática*, Ano XI, n. 02, p. 11-23, 2015. Disponível em: http://periodicos. ufpb.br/ojs2/index.php/tematica. Acesso em: 16 ago. 2022.

ASSIS, P. S; SILVA, F. M. Educação e tecnologias móveis. In: CIET: EnPED, [S.l.], maio2018. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/694. Acesso em: 21 ago. 2022.

BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2005.

BARROS, L. S. F; MELO, M. A. T. O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. *Anais eletrônico*. São Paulo, UFSCAR, 2018. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article /view/727/266. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRAGA, J. C. F. B; JUNIOR, R. C. G.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affor-

dances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia – Estudos Linguísticos*, v. 34, n. 35/1, p. 50-72, Cuiabá, 2017.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, p. 37-58, Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMARGO, A. F. de. *Formação continuada de professores para o uso dos dispositivos móveis*: uma análise de experiência sob a perspectiva da teoria da atividade. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs). *Psicologia da Educação Virtual*: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

GONÇALVES, L. A. C. *Tecnologias Móveis na Educação*: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

_____; VILAÇA, M. L. C. Cultura digital e ensino de línguas: desafios da formação de professores. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez.2021 Disponível em: https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/932/1000. Acesso em: 18 ago. 2022.

ENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas-SP: Papirus, 2013.

MARQUES-SCHÄFER, G. O potencial de grupo tutoriado no WhatsApp para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira. *Polifonia*, v. 24, n. 35/2, p. 10-29, Cuiabá, jan./jun. 2017

OLIVEIRA; T. M. R.; AMARAL, C. L. C.; O uso do aplicativo WhatsApp como recurso didático: uma experiência no ensino fundamental a-

nos finais. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/399 1/2672. Acesso em: 20 ago 2022.

PEREIRA, A. U.; BARBOSA, M. J.; PEREIRA, S. D. O aplicativo WhatsApp no ensino da gramática contextualizada. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 4, p. 1-10, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6725. Acesso em: 20 ago 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32

TAVARES, K.C.A; RABELLO, C.R.L; FRANCO, C. P. WhatsApp na formação continuada de professores: mais que um aplicativo de mensagens instantâneas?. In: MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. (Orgs). *Ensino de línguas e tecnologias móveis*: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. 1. ed. São Paulo: Hipótese, 2018. p. 154-78

Outras fontes:

CETIC.BR; NIC.BR; CGI.BR. *Painel TIC COVID-19*: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3. ed. São Paulo: Cetic.br; Nic.br; Cgi.br, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/ docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

CETIC.BR; NIC.BR; CGI.BR. Painel TIC COVID-19: pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil. 4. ed. São Paulo: Cetic.br; Nic.br; Cgi.br, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf. Acesso em: 14 mai. 2022.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E SUAS MUTABILIDADES HISTÓRICAS

Diego Carmo (UNIOESTE)
diegodocarmo24@hotmail.com
Nayra de Paiva Oliveira (UNIOESTE)
nayrapaiva@hotmail.com

RESUMO

Em meio a tantas variações de língua portuguesa, é necessário considerar estas diversas formas de falar como uma grande riqueza que o Brasil carrega ao longo da sua formação histórica. Estas variações apresentam um olhar amplo sobre o Brasil, levando em consideração sua história e a história dos povos que o formaram, sem que haja elementos de preconceito linguístico. Deve-se estar atento a alguns tipos de conceitos em relação à variação linguística e os conceitos ligados à língua, até porque a Linguística é pautada em diversos estudos, que remetem à relação entre a língua e o social. Todos os brasileiros falam com sotaque, o que deve-se mostrar é que nenhum modo de falar é melhor que outro. Por isso mesmo, não pode-se dizer que haja um sotaque mais correto ou melhor que outro. Sendo assim, é essencial, nos dias de hoje, mostrar que a língua portuguesa desde sua origem vem passando por constante variação em sua estrutura. Isso ocorre devido à grande importância deste fenômeno que as línguas possibilitam para o desenvolvimento e a sobrevivência da língua. Deve ser lembrado que a língua é viva e social, e sempre, o sujeito falante vai estar envolvido com tais vertentes da língua. Desta forma, a língua, estará em constante mudança em seu processo histórico.

Palavras-chave:
Formação. Língua Portuguesa. Variação Linguística.

RESUMEN

En medio de tantas variaciones de la lengua portuguesa, es necesario considerar estas diferentes formas de hablar como una gran riqueza que lleva Brasil a lo largo de su formación histórica. Estas variaciones presentan una mirada amplia sobre Brasil, teniendo en cuenta su historia y su historia y la de los pueblos que la formaron, sin elementos de prejuicio lingüístico. Hay que tener en cuenta algunos tipos de conceptos con relación a la variación lingüística y conceptos relacionados con el lenguaje, incluso porque la Lingüística se basa en varios estudios, que se refieren a la relación entre el lenguaje y lo social. Todos los brasileños hablan con acento, lo que hay que demostrar es que ninguna forma de hablar es mejor que otra. Por eso, no se puede decir que haya un acento más correcto o mejor que otro. Por lo tanto, es esencial hoy en día mostrar que la lengua portuguesa desde su origen ha experimentado constantes variaciones en su estructura. Esto se debe a la gran importancia que tiene este fenómeno que las lenguas hacen posible para el desarrollo y supervivencia de la lengua. Hay que recordar que la lengua es viva y social, y el sujeto hablante siempre estará involucrado con tales aspectos de la lengua. De esta forma la lengua estará en constante cambio en su proceso histórico.

Palabras clave:
Capacitación. Lengua portuguesa. Variación Lingüística.

1. Introdução

A variação linguística é algo natural de todos os idiomas. Incorporar à língua peculiaridades dos falantes faz com que o falar dos nativos seja algo único. Essas variações ocorrem por causa de mudanças históricas, geográficas e socioculturais. Variação ou variante linguística são as modificações que ocorrem na língua, ao se adaptar a certos grupos como idade, regiões geográficas, sexo, profissão etc.

Este trabalho teve como objetivo o estudo dessas variações, tendo como base um estudo teórico sobre o assunto. Labov (2008) chama atenção para o estudo das variações linguísticas. Bagno (2007), por sua vez, destaca o mito da homogeneidade da língua portuguesa no Brasil, atentando-se à diversidade de povos que foram o país e as dimensões geográficas, sendo assim impossível todos os brasileiros falarem igual. Preti (2000) faz um panorama sobre os sotaques falados no Brasil. Araujo (1999) fala das mudanças que a língua passa a partir dos metaplasmos. Isquerdo (2008) faz uma distribuição geográfica da língua, dividindo o país em regiões de agrupamento linguístico.

Em seguida foi feita uma resenha da série “Sotaques do Brasil”, do Jornal Hoje, da Rede Globo, em 2016, que fala do diferencial dos sotaques brasileiros e da valorização de algumas variáveis, assim como o menosprezo de outras. Uma análise comparativa da teoria e da série foi feita no capítulo quatro. E as devidas considerações finais no capítulo cinco.

2. Variações linguísticas

A língua é um importante instrumento de poder, com grande força desde a antiguidade. A chegada dos portugueses ao Brasil mostra isso, quando detentores da língua, inicialmente, não quiseram repassar o conhecimento linguístico para os nativos e escravos, para que eles não pudessem se comunicar entre si e se rebelar. Apenas alguns anos depois os padres Jesuítas perceberam a importância da língua, e a utilizaram para catequizá-los.

Mesmo de grande importância, ela foi usada como meio de controle, de poder, sendo a norma *culta* sempre vista como a de maior prestígio na sociedade, reproduzido pela mídia.

O princípio da língua é a comunicação, então os falantes fazem ajustes na forma de falar de acordo com sua necessidade: a isso chamamos variações linguísticas. Segundo Camachor (2001), a variação linguística é o uso irregular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico. Mas muitas pessoas consideram essas modificações erro, desconsiderando em que ambiente e porque essas mudanças foram feitas.

Essas variações enriquecem a língua, e mostram a peculiaridade de cada grupo, podendo ser divididos por idade, gênero, região geográfica etc.

Labov (2008), sociolinguista renomado, atentava para o estudo da linguística não de forma isolada, mas sim

> [...] da língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008, p. 13)

Achar que o português falado aqui no Brasil é homogêneo é um mito, já dizia Bagno (2007), que afirma não existir uma unidade linguística no país.

> Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. (BAGNO, 2007, p. 15)

Essa falsa ideia de unidade prejudica o ensino da língua portuguesa. As escolas muitas vezes tentam apagar a variação que a criança traz de casa, perdendo a oportunidade de enriquecimento cultural e interação com outras variantes. Santana e Neves (2015, p. 79), já afirmaram: “No Brasil, as variações linguísticas presentes carregam suas riquezas, heranças culturais e representam a identidade do povo brasileiro”.

As variações linguísticas podem ser divididas em quatro: Diafásicas, diastráticas, históricas e diatópicas.

2.1. Variação diafásica

A variação diafásica está relacionada com o contexto que o falante se encontra na hora da fala. Dessa forma, um mesmo sujeito pode falar formalmente ou informalmente, de acordo com o local e com quem ele está falando.

2.2. Variação diastrática

A variação diastrática ocorre a partir da convivência de alguns grupos sociais. Os surfistas, por exemplo, têm gírias próprias, como "caldo" ou "batida", que algumas pessoas de fora desse determinado grupo não entenderiam.

Já algumas áreas de trabalho possuem jargões próprios das áreas profissionais, caracterizando-se por expressões técnicas. Os advogados, ou pessoas relacionadas ao Direito, utilizam de algumas expressões em latim como *res nullius* (coisa sem dono).

2.2.1. Faixa etária

A faixa etária também está diretamente ligada com a forma como o falante se comunica. Freitag (2005, p. 111) define a faixa etária como um rótulo que agrupa vários fatores de ordem social e biológica do indivíduo. Esse agrupamento pode ser feito de diversas formas, mas para esse trabalho, dividiu-se os falantes em quatro: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

As crianças, como falantes, tendo o primeiro contato com a língua, são muito influenciáveis por aqueles que as cercam. Família, professores, amigos, mídia etc., tudo isso interfere na formação linguística da criança. Já os adolescentes têm um diferencial próprio. É uma fase de transição da infância para a fase adulta, e isso interfere não apenas na própria base linguística, mas também na formação pessoal como indivíduo. Geralmente são influenciados pelas tendências e têm um dialeto próprio, dependendo de sua tribo (influenciados pela música, ídolos, mídia etc.).

> Livre de maiores responsabilidades familiares e econômicas (adolescentes não costumam ser chefes de família, nem contribuir fundamentalmente para a renda familiar, na grande maioria dos casos), o adolescente vai em busca da sua identidade, com reflexos fortes no seu uso da língua. E a re-

> de de relações sociais do adolescente tem papel determinante nessa busca (FREITAG, 2005, p. 115)

Essa busca de identidade, como dito por Freitag, faz com que o adolescente esteja aberto a novas experiências, e a língua é uma delas. Eles estão dispostos a criar e inovar uma linguagem própria. Utilizam muito de marcadores discursivos, que são as marcas de identidade mais perceptíveis entre os adolescentes, e que estão em constante renovação. A cada geração de adolescente, um marcador discursivo, uma nova identidade.

Algumas gírias como *broto* ou *da hora*, famosas nos anos 80, hoje, estão quase em desuso. Algumas pessoas ainda as usam, mas raramente será visto adolescente da atual geração utilizá-las. Hoje, em compensação, o uso da internet faz com que essas marcas de identidades se espalhem massivamente, principalmente envolvendo a apropriação de expressões internacionais, como *poser* ou *flop*.

Os adultos, após a fase conturbada da adolescência, principalmente os chamados "jovens adultos", fase do primeiro emprego e primeiras experiencias da fase da maturidade, sentem a pressão da responsabilidade nas costas, mas ainda trazem vestígios da fase da rebeldia. Sendo comum ainda terem na fala características da época da adolescência. Esse distanciamento ocorre progressivamente, mas não é total. Adultos que vivenciaram a década de 1970 ainda podem utilizar expressões como *batuta* e *bicho*.

Já os idosos, após passar a pressão da instabilidade financeira, pois conforme Freitag, com a aposentadoria, os indivíduos estão livres das pressões sociais da idade adulta. Observa-se um comportamento linguístico mais relaxado, sem tanto rigor normativo. Geralmente, ainda carregam características do seu tempo de juventude, como marcas de identidade da sua época, e são mais despreocupados com o rigor da língua.

2.2.2. Sotaque

No Brasil, há uma grande riqueza na fala dos brasileiros: o sotaque enriquece cada vez mais a nossa língua. Em relação aos sotaques, devemos ressaltar que são fenômenos naturais, além disso, em geral, acontecem em razão das diferentes colonizações. Por exemplo, na Região Sul, onde há um grande histórico de colonização e imigração de italianos, alemães e outros povos do leste europeu, pode se perceber que os gaú-

chos e catarinenses, por terem sofrido a influência da colônia europeia, têm um forte sotaque: sendo assim, é puxado o /r/. Busse (2010) afirma:

> Os movimentos de povoamento da região, realizados pelo colono sulista, na década de 1960, e pelos lavradores, operários e prestadores de serviços, provindos de distintas regiões do Paraná e do Brasil, a partir da década de 1970, culminou na transferência, na troca e na adoção de elementos da cultura, da língua e da economia dos diferentes grupos que se reuniram nas suas terras (BUSSE, 2010, p. 8)

No Pernambuco, a influência no sotaque aconteceu a partir da vinda dos holandeses ao longo da formação do estado. Em contrapartida, no Rio Grande do Sul, o sotaque tem uma interferência dos italianos e alemães, mas também há a influência dos espanhóis. No Rio de Janeiro, houve uma grande influência do sotaque português, pois a região teve presença maciça portuguesa, sendo assim, na fala do carioca pode-se notar um chiado, por meio do jeito da pronúncia do /s/. Já no Norte, a região foi exposta à influência estrangeira, apesar de haver diferentes sotaques das línguas indígenas.

Este fenômeno natural acontece em várias regiões do Brasil, porém, o que se deve ter em mente e sempre lembrar é que, de fato, todos nós falamos o português independentemente do sotaque, ou seja, estes diversos sotaques brasileiros só provam a cada dia que não existe uma uniformidade quando nos remetemos à língua portuguesa.

Em relação aos sotaques das diferentes regiões Preti (2000) afirma:

> A respeito das diferentes regiões, um depoimento foi especialmente relevante: Acho que incorpora a fala de várias regiões do Brasil, porém de maneira assimétrica, com alguns sotaques se sobrepondo em relação a outros. Esta diferença é bastante perceptível ao olharmos (ou ouvirmos) em termos de classes sociais: há traços mais "sudeste" em classes sociais médias e elevadas, enquanto diferentes sotaques nordestinos predominam, em média, em classes menos abastadas. "ismos" provenientes de dialetos ou falares locais. (PRETI, 2000, p. 24)

Em relação ao conceito de sotaque, o dicionário português traz a seguinte definição:

> [...] sotaque é uma maneira particular de determinado locutor pronunciar determinados fonemas em um idioma ou grupo de palavras. É a variante própria de uma região, classe ou grupo social, etnia, sexo, idade ou indivíduo, em qualquer grupo linguístico, e pode-se caracterizar por alterações de ritmo, entonação, ênfase ou distinção fonêmica. É também o nome usado para a pronúncia imperfeita de um idioma falado por um estrangeiro.

É necessário ter cuidado em relação a definições e conceitos ligados à vertente da língua, até porque a Linguística é pautada em diversos estudos, que remetem à relação entre a língua e o social, sendo assim, esses elementos apresentam diferenças conceituais entre si.

Desta forma, dialeto e sotaque não podem dividir de uma mesma definição. Pode-se dizer que o dialeto se caracteriza de forma ampla pela estrutura de uma linguagem própria de um determinado grupo, ou seja, pode haver palavras diferentes ou formas diversas de construir as frases. Já o sotaque por sua vez é a pronúncia que está ligada à forma como se fala. Podendo ser marcada pelo ritmo em que as palavras são mostradas verbalmente, ao longo da fala discorrida pelo falante, e os diferentes sons implicados na fala.

O dialeto nada mais é do que a variedade de uma língua própria de uma região e está relacionado com as variações da língua que podemos encontrar na fala de determinados grupos. E o sotaque é o modo de falar, particular de cada indivíduo, região ou nação.

2.3. Variação histórica

Ao longo da história, o português passou por vários meios de transformações fonéticas, resultando no estado de língua que se usa hoje. O processo de transformação pelo qual passa a língua é denominado de metaplasmo.

A palavra *metaplasmo* significa mudança de forma. Para a gramática, os metaplasmos são como transformações fonéticas, ou seja, que os vocábulos sofrem durante sua evolução histórica. Porém, ressalta-se que os metaplasmos não se limitam somente ao processo de transformação que ocorreu na passagem do latim para o português, visto que, mesmo com os passar dos anos, eles ainda existem na língua portuguesa.

Segundo Botelho (1993),

> As mudanças fonéticas por que está passando nossa língua, principalmente na fala dos indivíduos – referimo-nos ao uso linguístico –, por exemplo, nos diálogos cotidianos em que as palavras consagradas no léxico de uma forma sofrem transformação fonética e são pronunciadas de modo distinto deste. (BOTELHO, 1993, p. 1)

Como já visto nas seções anteriores, os falantes brasileiros possuem uma grande demanda de dialetos e sotaques. Sendo assim, os falantes utilizam-se de quatro tipos de metaplasmos: aumento, supressão, trans-

posição e transformação. Desta forma, a partir destes metaplasmos são formados novos vocabulários que enriquecem a língua portuguesa. Por meio das alterações fonéticas, resultam diferentes tipos de metaplasmos, conforme Araújo (2008).

> Os metaplasmos, por serem alterações fonéticas verificadas nas próprias palavras da língua, emigram e peregrinam através do tempo, até permanecerem essas alterações estáticas por algum período, e outra vez se modificam, tudo ao sabor do uso dos falantes, dentro de sequências diacrônicas e sincrônicas. (ARAÚJO, 2008, p. 15)

É importante, nos dias de hoje, entender que a língua portuguesa desde sua origem e ao longo de sua formação vem sofrendo uma grande e constante variação em sua estrutura. Se dá importância a este fenômeno pois estas transformações são extremamente importantes para o desenvolvimento e a constante sobrevivência da língua portuguesa em seus meios sociais.

2.4. Variação diatópica

A formação do Brasil como colônia está diretamente ligada à forma dos falares dos brasileiros, conforme Isquerdo (2006).

> [...] apesar das numerosas divisões administrativas do Brasil e do fato de a língua e a tradição portuguesa de certa forma garantirem a unidade nacional, a enorme extensão geográfica e a história das antigas capitanias confirmam a existência de grandes grupos locais distribuídos por todo o território brasileiro. (ISQUERDO, 2006, p. 10)

O Brasil tem uma extensão continental, logo, falar apenas uma variante seria impossível. Assim, é normal que um sulista do Rio Grande do Sul tenha particularidades de fala diferentes das de um nordestino de Fortaleza. Mesmo assim, existem várias classificações das divisões culturais brasileiras para estudo da língua. Isquerdo considera três, já João Ribeiro (1954) divide o país em cinco grupos:

> 1) o Extremo Norte (a Amazônia, o Maranhão, Piauí e Ceará); 2) o Norte (Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte); 3) o Centro (Sergipe, Baía, Ilhéus e Porto Seguro); 4) o Interior (São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso); 5) o Sul (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). (ISQUERDO, 2006, p.11)

Diégues Júnior (1960), por outro lado, leva em consideração a colonização do país e diferentes momentos da sua história, estabelecendo dez regiões culturais para o Brasil: nordeste agrário do litoral, mediterrâ-

neo pastoril, Amazônia, mineração, Centro-Oeste, extremo-sul pastoril, colonização estrangeira, café, cacau e sal.

Darcy Ribeiro (1997), ainda, classifica os falantes em cinco grupos, mas delimita áreas culturais a partir de marcas distintas que refletem características étnicas, atividades econômicas e modos de ser singulares, no âmbito da sociedade brasileira: o Brasil crioulo, o Brasil caboclo, o Brasil sertanejo, o Brasil caipira e os Brasis sulinos.

Essas três tipografias, de formas distintas, tentam esboçar o perfil linguístico do povo brasileiro, a partir de condições históricas, da formação do país; passando por aspectos geográficos; e o contato com outras línguas, de matrizes indígena e africana, e outras línguas europeias.

O regionalismo é evidente no vocabulário particular de alguns lugares. Um ótimo exemplo é a palavra *mandioca*, também conhecida no Nordeste como *macaxeira* e no Rio de Janeiro como *aipim*. A mesma raiz, três maneiras distintas de se falar, apenas diferenciadas pela nomenclatura própria de cada região.

Claro que, com a *internet*, alguns vocábulos se espalharam por todo o país, mas mesmo assim ainda é possível ver particularidades como *zambeta* (pernas finas) do Nordeste ou *maleva* (bandido) do Sul, que são conhecidos apenas em seus lugares de origem.

Essas especificidades fazem parte da cultura de cada lugar, e não podem ser ignoradas pela formação acadêmica. Isso muitas vezes acontece pela utilização do livro didático como única base para estudos em sala de aula. Na maioria das vezes, eles são escritos na região Sudeste, tendo assim a variação daquele lugar. Sendo assim, entende-se a importância de o professor trabalhar a cultura local com o aluno, e não apenas querer *padronizar* a Língua Portuguesa.

3. Sotaques do Brasil: um panorama amplo sobre os modos de falar brasileiros

A série “Sotaques do Brasil”, apresentada pelo Jornal Hoje, faz um estudo a respeito dos diferentes sotaques e modos de falar presentes no Brasil, a partir da elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Para tal, a repórter Ana Zimmerman viajou mais de 16.000 quilômetros, conversando com pesquisadores da área e habitantes de cada região, de modo a demonstrar os sotaques de cada um.

No início da série, é apresentada Suzana Cardoso, coordenadora do projeto responsável pela criação do Atlas Linguístico do Brasil. De acordo com ela, foram entrevistados 1100 informantes de 250 cidades, algo que fez com que os pesquisadores percorressem 287.800 quilômetros. Essa grande pesquisa, que demorou dez anos para ficar pronta, resultou em 3.000 horas de gravações, que foram a matéria prima para a criação do Atlas.

Suzana Cardoso passa então a falar sobre os sotaques, dizendo que não existe uma maneira certa ou errada de falar, e que algumas variantes linguísticas são privilegiadas sobre outras por razões não linguísticas. Ou seja, Cardoso fala também sobre o conceito de preconceito linguístico.

É então que a série passa a mostrar os relatos de suas viagens pelo Brasil. Um dado interessante é que muitos dos entrevistados acreditam não possuir um sotaque, algo que sabe-se não ser realidade. A primeira diferença de sotaque a ser analisada é a da pronúncia da letra "e": são entrevistadas pessoas de duas partes do Brasil: uma mais ao Norte e outra mais ao Sul. É associada à região Norte uma pronúncia mais aberta para a letra em questão, como /ɛ/. Já à região Sul é associada uma pronúncia mais fechada dessa letra: /e/. A série busca apresentar um panorama histórico a respeito dessa diferença, mas conclui que não há uma razão específica para sua ocorrência, de acordo com os pesquisadores.

Ainda falando sobre a letra "e", é apresentado um outro caso muito comum no Brasil: a pronúncia do "e" como "i", como, por exemplo: /lejti/, /dẽti/, /ʒẽti/. Ana Zimmerman apresenta também algumas exceções a essa pronúncia, expressas por pessoas do Rio Grande do Sul, de Curitiba, do Mato Grosso e do interior de São Paulo. Além disso, é apresentado outro fenômeno similar: a troca do "o" pelo "u", também muito comum. Alcides Fernandes de Lima, professor da UFPA entrevistado por Ana Zimmerman, chama esse fenômeno de harmonização vocálica.

A próxima variante apresentada pela série é a da letra "r". A primeira variante apresentada é a carioca, que pronuncia o /r/ de maneira mais gutural, mais “afrancesado”, como diz um entrevistado. O próximo “r” a ser mostrado é o vibrante duplo, presente no Rio Grande do Sul e no São Paulo. O último “r” apresentado é o retroflexo, ou “r” caipira, uma pronúncia verdadeiramente brasileira da letra.

Em seguida, são apresentados os casos de ditongação, que consiste na transformação de uma vogal ou hiato em ditongo, e da monotonga-

ção, redução de um ditongo em vogal. Os exemplos apresentados são de pessoas que pronunciam a palavra “arroz” como /arroiz/ e daqueles que pronunciam a palavra “feijão” como /fejão/, respectivamente. Segundo a reportagem, esse tipo de fenômeno ocorre com muita frequência com a vogal “i”, com intensidade maior ou menor dependendo da região do País.

O próximo caso mostrado pela série diz respeito à letra “s”. Ana Zimmerman fala sobre uma tabela nacional presente no Atlas Linguístico que classifica regiões do Brasil que possuem o “s” mais ou menos “chiado”. A região com o maior índice dessa ocorrência foi o Rio de Janeiro, enquanto a região com o menor índice, com nenhuma ocorrência, foi o Rio Grande do Sul.

A série, no entanto, não se resume apenas a falar sobre os diferentes sotaques do Brasil. Ela também aborda as palavras ou expressões específicas de cada região, como o “uai” de Minas Gerais ou o “tchê” do Rio Grande do Sul. Além disso, são mostradas também as palavras que possuem significados diferentes em diferentes regiões, como “farda” e “uniforme”, que se referem ao mesmo objeto, mas que possuem diferentes significados quando utilizadas em outra região.

Outra característica de fala abordada pela série é o uso do pronome “tu”. Embora muito presente na fala de pessoas do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Maranhão, outras regiões preferem o pronome “você” ao invés do “tu”.

A série, embora de curta duração, possui uma riqueza pouco vista na televisão, abordando os mais diversos aspectos dos sotaques brasileiros de maneira aberta e não preconceituosa. Apresenta a opinião de profissionais da área, de modo a explicar os conceitos apresentados e construir um panorama histórico a respeito das variantes regionais. Além disso, boa parte da série consiste em mostrar o ponto de vista da população em geral, que tem a oportunidade de apresentar seus sotaques e suas opiniões sobre o assunto.

Esse contato com a população é um grande acerto da série de reportagens, pois faz com que as entrevistas tenham um ar mais natural do que as entrevistas comuns, geralmente excessivamente formais e engessadas. Além disso, o contato com a população insere uma boa quantidade de humor na série, pois mostra alguns fatos extremamente interessantes a respeito da opinião popular sobre os sotaques: alguns dizem que não os

possuem, alguns dizem que seus sotaques são mais "cantados" do que outros.

De maneira geral, a série “Sotaques do Brasil”, é muito rica, pois apresenta um panorama muito amplo sobre o Brasil, levando em consideração sua história e a história dos povos que o formaram, sem que haja elementos de preconceito linguístico frequentemente presentes na televisão brasileira.

4. Considerações finais

Como resultado deste trabalho, mostra-se a questão das variedades linguísticas presentes no Brasil: todas as variações devem ser ressaltadas como uma riqueza presente na língua que possuímos, devido ao contexto histórico e regional vivido pelos falantes.

A língua é um importante instrumento de poder, sendo assim, ela passa por várias modificações ao longo da história e devido ao contexto social vivido pelos falantes.

Porém, muitas pessoas consideram essas modificações erro, desconsiderando todo valor, de tais diferentes dialetos, sem valorizar o seu contexto histórico no qual estão inseridos, e nem ao menos compreendem o porquê dessas mudanças. No entanto, tais mudanças linguísticas tendem a mostrar as particularidades de cada grupo, destacando-se as suas características no seu modo de fala.

Partindo do princípio de que a língua é a comunicação, os grupos falantes de uma língua fazem ajustes necessário para uma comunicação plana e eficaz de acordo com suas necessidades dependendo dos contextos nos quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ruy Magalhães. *Metaplasmos*: um paralelo diacrônico e sincrônico. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2000. 15f.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*: O que é? Como se faz? 48ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BOTELHO, José Mario. *História e formação do léxico da língua portuguesa.* Monografia. (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Ca-

tólica (PUC) – Departamento de Letras, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1993. (Inédita)

BUSSE, Sanimar. *Um Estudo Geossociolinguístico da Fala do Oeste do Paraná*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. 287f.

CAMACHOR, R. G. A variação linguística. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs). *Introdução à Linguística: Vol. 1* – domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino do português*. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTRO, Vandersí Sant'Ana. Revisitando Amadeu Amaral. *Revista Estudos Linguísticos*, vol XXXV, p. 1937-44, São Paulo-SP, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Idade: Uma variação sociolinguística complexa. *Revistas Línguas e* Letras, v. 6, n. 11, p. 105-121, Cascavel-PR, 2º sem. 2005.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Achegas para a discussão do conceito de regionalismo no português do Brasil. *ALFA: Revista de linguística*, v. 50, n. 2, São Paulo-SP, 2006.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos.* São Paulo: Parábola, 2008.

PEREZ, Luana Castro Alves. Diferenças entre língua, idioma e dialeto. *Brasil Escola*. Disponível em: Globo.com. Acesso em: 15 de junho de 2017.

PRETI, Dino. *Sociolingüística*: *Os níveis de fala*: Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

SANTANA, Essé Ovídio de Santana; NEVES, Maria do Bom Parto Ferreira das. As Variações Linguísticas e suas implicações na Prática Docente Millenium. *Revista Millenium*, n. 48, p. 75-93, (jun/jul), 2015.