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 II

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: José Mario Botelho

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 60 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 787 páginas neste Tomo II, 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 solidificado 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, 30 de novembro de 2022.

Editor-Chefe dos Cadernos do CiFEFiL

SUMÁRIO

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

1. **A agricultura familiar no assentamento rural Boa Sorte em Araguatins-TO: um olhar para as conexões de *Netweaving*.....14-27**
João Guilherme Vieira Santos, Alcides dos Reis Cordeiro Filho e *Paulo Hernandes Gonçalves da Silva*

2. **A educação de surdos e os sentidos culturais comunicados por meio de *memes* compartilhados em redes sociais.....28-40**
Gilson Borges de Souza, Ana Paula Borges de Souza, Sabrina de Oliveira Borges e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

3. **A elipse na perspectiva da gramática de construções.....41-51**
Elenita Alves Barbosa e *Valéria Viana Sousa*

4. **A escrita autobiográfica como processo identitário e memorialístico de gestores educacionais da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes.....52-59**
Victor da Penha Miranda

5. **A formação continuada e a identidade profissional do professor de Inglês no e para o contexto do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica.....60-70**
Franqueslane Ferreira de Lima e *Selma Maria Abdalla Dias Barbosa*

6. **A gamificação como processo de ensino e aprendizagem de substantivos.....71-85**
Antonio Cilírio da Silva Neto, Jonas Lima Fernandes, Jonas Pereira da Conceição e *Jordean Marques Silva*

7. **A Gramática de Ernesto Faria – Um estudo sobre os pronomes.....86-98**
Andressa Coelho Froz e *Leonardo Ferreira Kaltner*

8. **A identidade musical de Mato Grosso do Sul nos escritos de Maria da Glória Sá Rosa.....99-113**
Suayne Kamilla Alves Costa, Aline Saddi Chaves e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

9. **A importância das tecnologias no processo de ensino–aprendizagem da Língua Portuguesa.....114-26**

Marlene Soares Freire Germano, Ester Portugal da Silva Rocha, Mayara Xavier Vito Pezarino e *Verusca Moss Simões dos Reis*

10. **A marcação de espaços mentais alternativos pelos gestos e pela direção do olhar em videoaulas de Língua Portuguesa: dualidades e oposições.....127-44**
Ane Novais Pires dos Santos, André Lisboa Santos e *Maíra Avelar Miranda*

11. **A natureza contrafactual dos gestos de negação no português brasileiro: uma análise cognitiva e multimodal de dois vídeos do *talk show* "Que história é essa, Porchat?".....145-61**
Natalia Brito Silva, Beatriz Graça e *Maíra Avelar Miranda*

12. **A paisagem machadiana vista nos primeiros romances.....162-71**
Lucia Maria Moutinho Ribeiro

13. **Análise das Figuras de Linguagem, presentes em *memes*....172-87**
Anni Gabriely Santos Alves e *Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*

14. **Análise de metáforas sobre a morte por Covid-19: estudos de caso em Vitória da Conquista, Bahia?".....188-205**
Igor Andrade Santos, Maíra Avelar Miranda, Felipe Watarai e *Tereza Cristina Rego Brito*

15. **Análise do conto de Marina Colasanti numa perspectiva interdisciplinar: Literatura e Geografia.....206-12**
Franqueslane Ferreira de Lima, Irenis Cesar da Silva e *Núria Américo de Azevedo*

16. **Aspectos da cultura afro-brasileira em "Jubiabá".....213-22**
Luana Cristine da Silva e *Maria da Conceição Reis Teixeira*

17. **Associando música e cultura afro-brasileira no ensino de Língua Inglesa.....223-9**
Laura de Almeida

18. **Breves vieses conceituais sobre políticas públicas para a qualidade da educação brasileira.....230-9**
Leila Alves da Costa Monteiro, Marcondes Coelho Feitoza, Israel *de Paula Maia, José James Torres da Silva, Taísa Resende de Moraes Vieira* e *Paulo Hernandes Gonçalves da Silva*

19. Comunicação judicial: o uso da linguagem pelo oficial de justiça e o acesso à informação.....240-51
Flávia Teixeira Silva Pires e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

20. Comunidades tradicionais e projeto de educação ambiental pescarte: pedagogia social, linguagem e temas geradores para conscientização e reconhecimento social.....252-62
Manuela Chagas Manhães, Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira, Kaio Lucas Ritter Motta e *Victor Muniz Thomas*

21. Construções discursivas no espaço urbano da cidade do Salvador: a Rua Chile.....263-74
Maiza Keelly Barbosa dos Santos e *Gilberto Nazareno Telles Sobral*

22. Contribuições da Fonética e Fonologia para o desenvolvimento da fluência.....275-90
Alneci do Rego Monteiro Morales e *Adriana Lúcia de Escobar chaves de Barros*

23. Crítica filológica e materialidade textual na dramaturgia de Ildásio Tavares.....291-308
Rosa Borges

24. Discursividade em painéis de apoio aos profissionais da saúde que atuaram na linha de frente na pandemia de Covid-19: alteridade e significação.....309-21
Ana Paula Borges de Souza, Gilson Borges de Souza, Sabrina de Oliveira Borges e *Fernanda Castro Manhães*

25. Discurso de Tieta: análise crítico-discursiva de uma cena da novela Tieta para o ensino de Língua Portuguesa.....322-38
Juliano Dumani e *Cláudia Cristina Mendes Giesel*

26. Educação de surdos no brasil no século XX: uma análise historiográfica da obra *ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição*, de Ana Rímoli de Faria Dória.....339-53
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

27. Educação ubíqua: práticas docentes inovadoras para o ensino de Língua Inglesa.....354-66
Claudia Pungartnik e *Givanildo Silva Santos*

28. Estado democrático de direito X racismo ambiental, estigma e universos simbólicos: consequências para as comunidades pesqueira artesanal de Armação dos Búzios.....367-79

Manuela Chagas Manhães, Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira, Kaio Lucas Ritter Motta e *Victor Muniz Thomas*

29. **"Gritos bárbaros" na modernidade carioca: rumo a uma edição crítica dos poemas (1916–1925), de Moacyr de Almeida (1902 – 1925).....380-88**
Mario Newman de Queiroz

30. **Histórias em quadrinhos em sala de aula: uma proposta de língua portuguesa com matemática para o ensino.....389-97**
Priscilla Gevigi de Andrade Majoni e *Higor Soares Majoni*

31. ***Imaginar, calcular* e *deduzir* em construções parentéticas epistêmicas no português brasileiro e europeu contemporâneo.....398-414**
Cristina dos Santos Carvalho, Marta Mascarenhas de Oliveira e *Eduardo Ferreira dos Santos Almeida*

32. **Letramento digital: abordando a variação social na mídia *instagram*.....415-24**
Fernanda Kalliane Lopes Rocha Cesarino e *Joerberson Siqueira Tavares*

33. **Linguajar ou língua(gem): uma análise do vocabulário gírio presente em uma comunidade de fala marginalizada.....425-37**
Eliane Souza Pereira e *Valéria Viana Sousa*

34. **Materialidade, texto e censura: leitura crítico-filológica do texto "A formiguinha professora", de Lúcia di Sanctis.....438-53**
Débora de Souza

35. **Metaverso: reflexões acerca da cognição e da linguagem no exercício da docência.....454-68**
Moyana Mariano Robles-Lessa, Marlene Soares Germano (UENF), *Carlos José de Castro Costa* e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

36. **Modernismo e aristocracia.....469-82**
Maria Cristina de Oliveira Prates e *Anne Caroline de Morais Santos*

37. **Multimodalidade e capacidade informacional de ferramentas comunicativas para a identificação e tratamento da dor crônica em adultos.....483-97**
Olavo Ferreira Nunes, Lara Amorim D'Ávila Prottes, Sabrina de Oliveira Borges e *Fernanda Castro Manhães*

38. **O ensino da Língua Espanhola na pandemia, na produção científica educacional por uma perspectiva da Linguística Aplica-**

da.....498-512
Lindomar Bento de Souza e *Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros*

39. **O estudo das variações regionais no contexto digital.....513-23**
Claudia Maria Benício Barros e *Ivanisa Dias de Sales*

40. **O gênero discursivo "zine" e sua relação com a história, a cultura e a sociedade.....524-37**
Lydiane Marques Coimbra e *Aline Saddi Chaves*

41. **O gênero *meme* na aula de Inglês: provocações da linguística cognitiva.....538-50**
Caique Souza Alves, Maíra Avelar, Anderson Alves Chaves e *Victor Lima dos Santos*

42. **O golpe da vidente: análise discursiva e atualização dos efeitos de sentidos.....551-63**
Patrícia Rebouças Oliveira e *Gilberto Nazareno Telles Sobral*

43. **O idoso e suas relações com as mídias sociais: uma análise do sujeito idoso frente às novas tecnologias digitais.....564-75**
Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Alice de Souza Tinoco Dias e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

44. **O juridiquês sob a perspectiva discursiva e social.....576-84**
Alice de Souza Tinoco Dias, Viviane Carneiro Lacerda Meleep, Aline Souza Tinoco Gomes de Melo e *Rosalee Santos Crespo Istoe*

45. **O movimento *playing for change* e a sociolinguística: a música como meio de comunicação.....585-92**
Flávia Teixeira Silva Pires, Karla de Mello Silva, Aline Souza Tinoco Gomes de Melo e *Eliana Crispim França Luquetti*

46. **O processo de rememoração e linguagem não verbal: participação ativa e seu impacto na deslegitimação da dominação das classes dominantes para com a comunidade tradicional de pesca de Armação dos Búzios.....593-604**
Manuela Chagas Manhães, Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira, Kaio Lucas Ritter Motta e *Victor Muniz Thomas*

47. **O teatro nas periferias de Salvador nas décadas de 1970 e 1980: uma leitura dos suportes materiais.....605-22**
Isabela Santos de Almeida

48. O texto escrito em solidariedade: a crítica genética desvelando a voz do professor em produções escolares.....623-37
Rogério Nascimento Bortolin

49. O verbo "ir" nas cosntruções em uso.....638-51
Milca Cerqueira Etinger Silva e *Valéria Viana Sousa*

50. Os "Bastião" e o sotaque: uma abordagem sociolinguística sob a perspectiva do preconceito linguístico vivenciado pelos participantes do BBB21.....652-68
Mayara Xavier Vito Pezarino, Ester Portugal da Silva Rocha, Lorrane Estacio do Prado da Silva e *Eliana Crispim França Luquetti*

51. Pandemia de Covid-19 – uma crise sanitária e social: efeitos discursivos do negacionismo de figuras de poder.....669-80
Pandemia de Covid-19 – uma crise sanitária e social: efeitos discursivos do negacionismo de figuras de poder.....
Pedro Renato Teixeira Baptista, Adriana Beatriz Levone Affonso e *Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes* e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

52. Reflexões sobre o discurso digital em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil.....681-95
Ana Paula Lima Santos

53. Reflexões no Salmo 23 sob a perspectiva da textualidade e discursividade de Michel Pêcheux.....696-704
Antonio Cilírio da Silva Neto e *Raquel Alves da Silva*

54. Retórica na grécia antiga: contexto de origem e questionamentos.....705-22
Eduardo da Silva de Freitas

55. Revisitando a construção *agora*: uma abordagem centrada no uso.....723-36
Ramilda Viana Gomes da Silva e *Valéria Viana Sousa*

56. Sufixos formadores de profissão: as relações sociais do trabalho e seus reflexos na língua.....737-44
Lívia Abrantes Gomes

57. Sumário de culpa oitocentista baiano: edição semidiplomática, aspectos codicológicos e paleográficos.....745-63
Fabrício dos Santos Brandão

58. Traços linguísticos de conservação no português falado em Rio das Rãs.....764-72
Jodalmara Oliveira Rocha Teixeira, Jorge Augusto Alves da Silva e *Marian dos Santos Oliveira*

59. Um breve estudo sobre cruzamento vocabular: análise da produtividade e criatividade do falante.....773-77
Manoel Francisco Felismino Freires

60. Uma ótica discursiva sobre o papel da educação no combate à violência.....778-87
Décio Dias dos Reis, Edinho Benésio Santos, Regina Dias Araújo, Luís Alberto Libânio Lima, Marcone Pereira da Silva e *Paulo Hernandes Gonçalves da Silva*

A AGRICULTURA FAMILIAR NO ASSENTAMENTO RURAL BOA SORTE EM ARAGUATINS-TO: UM OLHAR PARA AS CONEXÕES DE *NETWEAVING*

João Guilherme Vieira Santos (IFTO)
joaoguilhermesantos6@gmail.com
Alcides dos Reis Cordeiro Filho (IFTO)
alcidesdosreis@gmail.com
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um olhar sobre a sustentabilidade no assentamento rural Boa Sorte, na cidade de Araguatins-TO, no viés de contribuir para as conexões de *netweaving*. Compreende-se as tecnologias de *netweaving* como a preocupação mútua entre agentes e órgãos (públicos e privados), pois evidencia os cuidados de como se pode ajudar as outras pessoas, de como se pode contribuir para a empatia e enriquecimento do ambiente. Objetivou-se verificar os discursos que viabilizem a sustentabilidade social, econômica, ambiental e cultural das famílias dos pequenos produtores das comunidades rurais na área de atuação do assentamento rural. Metodologicamente, foi realizada a conceituação e a caracterização das conexões de *netweaving*, bem como a descrição e a discussão de uma rede de contribuição, que interagem na produção agropecuária, com destaque para agentes como o Instituto Biomas, Escola Estadual Isolada Boa Sorte, *Campus* Araguatins do Instituto Federal do Tocantins, Associação dos Produtores do Boa Sorte, Secretaria Municipal de Agricultura, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Instituto de Desenvolvimento Rural (Ruraltins) Feira de Economia Solidária (ECOSOL) e Agência de Defesa Agropecuária (ADAPEC). Dentre os resultados obtidos tem-se a análise dos discursos dos agentes envolvidos quanto às questões de sustentabilidade e cidadania.

Palavras-chave
Discurso. Assentamento rural. Conexões de *netweaving*.

ABSTRACT

This article presents a look at sustainability in the rural settlement Boa Sorte, in the city of Araguatins-TO, in order to contribute to netweaving connections. Netweaving technologies are understood as the mutual concern between agents and bodies (public and private), as it highlights the care of how one can help other people, how one can contribute to empathy and enrichment of the environment. The objective was to verify the discourses that enable the social, economic, environmental and cultural sustainability of the families of small producers in rural communities in the area of operation of the rural settlement. Methodologically, the conceptualization and characterization of netweaving connections was carried out, as well as the description and discussion of a contribution network, which interact in agricultural production, with emphasis on agents such as Instituto Biomas, Escola Estadual Isolada Boa Sorte, Araguatins Campus of the Federal Institute of Tocantins, Association of Good Luck Producers, Municipal

Department of Agriculture, Brazilian Support Service for Micro and Small Enterprises (Sebrae), Institute of Rural Development (Ruraltins), Solidarity Economy Fair (ECO-SOL) and Agricultural Defense Agency (ADAPEC). Among the results obtained is the analysis of the speeches of the agents involved regarding sustainability and citizenship issues.

Keywords
Speech. Netweaving connections. Rural settlement.

1. Considerações iniciais

O vocábulo sustentabilidade tem sido assunto de debates diversos no meio acadêmico, empresarial e governamental, tanto no Brasil como nas demais nações do mundo, em vista das questões socioambientais se tornarem necessárias e cobradas, principalmente, para aqueles que se utilizam dos recursos naturais e do meio social para permanecerem, sobrevivência ou perpetuação em mercados capitalistas (Cf. LANG, 2009).

Esclareça-se que o interesse por sustentabilidade surgiu na década de 1980, a partir da conscientização dos países em descobrir a promoção do crescimento sem destruir o meio ambiente ou sacrificar o bem-estar das futuras gerações. Logo, esse artigo encontra relevância, na preocupação com o meio ambiente e produção nos assentamentos rurais da cidade de Araguatins-TO (Cf. TUDE, 2007).

A principal justificativa é a análise de discursos dos agentes envolvidos, frente à intervenção do homem no meio ambiente, promovendo desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável do Assentamento Rural Boa Sorte é foco de discussão, bem como de elementos como impactos ambientais negativos causados pelo homem, diminuição dos mananciais, extinção de espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas e destruição de habitats naturais (Cf. ALTIERI, 2016).

Portanto, os objetivos deste artigo se encaminharam para a apresentação de perspectivas conceituais sobre a tecnologia de *netweaving*, bem como descrever os agentes envolvidos nessa cadeia colaborativa, em conformidade com os princípios do desenvolvimento sustentável, visando atender não somente a proteção da natureza, e sobretudo, reconhecer a legitimidade das aspirações das populações quanto ao desenvolvimento econômico e social, numa perspectiva discursia, conforme estabelecido por Godard (2016).

2. Percurso metodológico da pesquisa

Nota-se que a Análise do Discurso é uma prática da linguística no campo da comunicação, que consiste em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes em sua tecitura (Cf. FIORIN, 1990).

O discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido, conforme Gregolin (1995). E por isso, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a Análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva vivenciada.

Metodologicamente, para apresentar a conceituação de netweaving, utilizou-se a revisão de literatura, com o objetivo de: a) Compreensão sobre a importância horta comunitária construída na Escola Estadual Isolada Boa Sorte durante o projeto; b) Conceituação, discussão e o debate sobre a articulação de redes na perspectiva de *netweaving*; c) Análise dos discursos dos agentes envolvidos nessa rede colaborativa.

Buscou-se na pesquisa bibliográfica, a compreensão de fatos e resolução de problemas por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as contribuições científicas, consoante aos detalhamentos propostos por Galliano (1999).

Realizou-se também a pesquisa documental, que ocupou lugar estratégico na temática estudada, face os dados contidos nos documentos institucionais dos órgãos envolvidos. Destaca-se que as vivências produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver, bem como os dados oficiais são segundo Goldenberg (1998) relevantes fontes de pesquisa para o que se propõe na área de administração, arranjos produtivos locais e sustentabilidade.

Em suma, trata-se de uma pesquisa realizada por meio dos fomentos disponibilizados pelo Edital nº 26/2021, considerando-se a seleção de Projetos de Pesquisa Aplicada em Arranjos Produtivos Locais (PAP/APL), e que neste caso específico direcionou-se para os discursos da agricultura familiar e assentamento rural Boa Sorte, no município de Araguatins, no período de julho de 2021 a maio de 2022.

3. Considerações discursivas e conceituais sobre netweaving

Preliminarmente, conforme Castro (2003), apresenta-se o conceito de Arranjos Produtivos Locais (APLs), que são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

Em Araguatins-TO, quanto aos APLs, evidencia-se a agricultura familiar que é força para a economia, devido o grande número de assentamentos de reforma agrária existentes. Assim, as políticas agrícolas e de economia para esse APL devem objetivar e estimular alternativas que viabilizem a sustentabilidade social, econômica, ambiental e cultural das famílias dos pequenos produtores das comunidades rurais (Cf. LASTRES; CASSIOLATO, 1998).

Segundo Nagakawa (2019), a tecnologia de *netweaving* consiste na criação de novos mundos interligados, e significa construção, animação e articulação de redes. Com essa conceituação, o netweaving interliga seres humanos em que o propósito maior é o bem-estar social e a qualidade de vida da comunidade, que neste caso abordado, é a construção de mecanismos de proteção e respeito ao meio ambiente e aos espaços coletivos do assentamento estudado.

Logo, a UNESCO (2007) esclarece que ter atitudes boas com espontaneidade e não esperar nada em troca, exceto o prazer de ver o outro bem, permite compreender que em algum momento também poderemos ser ajudados. Esta é a base das tecnologias de netweaving propostas neste artigo. E para tanto, a Sociedade Brasileira de Netweaving (SBN) é a associação que acolhe seus adeptos e divulga essas perspectivas de bem-estar coletivo e reciprocidade (Cf. SBN, 2020).

Para criar essas conexões é importante saber criar redes (fazer *networking*) e construir relações (fazer *netweaving*) que são capacidades diferentes e complementares.Quando agimos para fazer networking, nós estamos preocupados em como a outra pessoa pode nos ajudar ou o que naquele espaço há para nós (Cf. SANTANA *et al*., 2014). Por outro lado, ao agir pensando em fazer *netweaving*, nós estamos preocupados em como nós podemos ajudar a outra pessoa, como podemos contribuir para a empatia e enriquecimento do ambiente (Cf. SANTANA *et al*., 2013).

O fomento para a formação de agentes para essa consciência ambiental e demonstração da verdadeira função da agricultura familiar é essencial. Destaca-se que o *netweaver* é um agente, uma pessoa que cria ambiências favoráveis à consecução e articulação das redes.

E por isso, o desafio foi de conjecturar e movimentar tecnologias e redes distribuídas de pessoas. Os moradores do Projeto de Assentamento tiveram estímulo para desenvolver essa capacidade, pois para Franco (2005), se assim não o fosse, não poderiam articular-se como seres políticos e a democracia jamais poderia ter sido inventada e reinventada. É necessário articular sempre debates e criar vínculos para melhorias coletivas (MCTIC, 2021).

4. A descrição dos agentes envolvidos: o netweaving

Evidencia-se que as instituições envolvidas pela consecução de políticas públicas, sejam sociais ou ambientais, lutam em defesa do ser humano e pelo desenvolvimento regional, segundo Froncheti (2017). E com isso, nota-se que Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Socioambiental Sustentável (Instituto Biomas), demandante desta pesquisa, ocupa no Bico do Papagaio espaço de solidariedade e cooperação com os assentamentos rurais.

Segundo Silva (2022), é necessário o estímulo e preocupação com as minorias no intuito de se promover o desenvolvimento social e a sustentabilidade. E por isso, a diferença entre o *netweaving*, cujo foco se mostra em colaborar com os outros, e o networking, é que este último tem como foco o ganho junto com os outros e pelos outros (Cf. MONESSON, 2007). Um *netweaver* se torna um recurso para outras pessoas que têm necessidades e problemas a resolver, incentivando-as a construir redes confiáveis para alavancar os negócios e/ou outras atividades sociais, como neste caso da agricultura familiar (Cf. MONESSON, 2007).

Vergili (2011) sugere que o maior desafio para a concretização do *netweaving* é a fonte de conhecimento, ou seja, a espontaneidade de formar laços de conhecimento com outros membros. Isso só pode ser proporcionado por meio da concepção de mecanismos de incentivo que permitam a participação espontânea dos organismos, e que neste caso, se dão pela própria existência e organização do Projeto de Assentamento Boa Sorte, visto que são agentes que permitem a produção agrícola e a subsistência dos seus moradores.

Quanto aos agentes participantes, e principalmente, sobre as instituições envolvidas, foi elaborada a figura 1, com o Fluxograma do netweaving proposto para o Assentamento Boa Sorte, considerando a da área de atuação dos colaboradores envolvidos:

No que diz respeito à análise da figura 1, destaca-se a colaboração de órgãos e entidades para a gestão integrada e colaborativa do funcionamento do Assentamento Boa Sorte, com fins de alcançar eficiência e a sustentabilidade, implicando na harmonização dos setores com iniciativa e estratégias alinhadas ao planejamento de longo prazo, trazendo benefícios coletivos para os ambientes internos e externos a que o assentamento faz parte. A este respeito, enumera-se os principais agentes do netweaving proposto:

> **a) Assentamento Boa Sorte** – Com origem no ano de 1995, fica localizado no município de Araguatins-TO, cidade localizada no Extremo Norte do Estado, com latitude 5°38'9" Sul e longitude 47°55'13" Oeste (Cf. IBGE, 2007). Encontra-se localizado a 30 km da sede do município de Araguatins. A maior parte de sua população é oriunda dos Estados do Maranhão, Goiás e Piauí. Atualmente, um total de trinta e cinco famílias residem na localidade, somando, segundo IBGE (2007), 152 pessoas. Destaca-se que, além dos 47 lotes conta com uma sede onde se encontra a Escola Estadual Boa Sorte, duas Igrejas, três tanques para a prática da piscicultura, além de várias áreas comunitárias, administradas a partir das decisões da associação de moradores. Como atividade produtiva, as famílias da comunidade trabalham com a criação de gado leiteiro e de corte, de suínos, de peixes, produção de hortas e cultivos de hortaliças variadas, plantação de arroz, feijão, milho, canade-açúcar, mandioca, melancia, abacaxi, dentre outras;

b) Escola Estadual Isolada Boa Sorte – Fundada na década de 1990, passou para a atual sede no ano de 2008. Atualmente tem cerca de 200 matrículas nos ensinos fundamental e médio. Quanto ao número de profissionais incluindo professores, coordenação e demais agentes tem-se o total de 12 servidores;

c) Associação Comunitária dos Pequenos Produtores do Assentamento Boa Sorte – Foi crida em 25/09/1997, e com base n aLei nº 1056 de 19/12/2011, foi considerada de utilidade pública;

d) Campus Araguatins do Instituto Federal do Tocantins – Foi criado pelo Decreto nº 91.673 em 20 de setembro de 1985, tendo sido inaugurada em 25 de março de 1988, com o nome inicial de Escola Agrotécnica Federal de Araguatins-TO. Passou a ser *Campus* Araguatins do Instituto Federal do Tocantins, em 29 de dezembro de 2008 com a sanção da Lei nº 11.892. No projeto, cumpre o papel de agente demandado para a pesquisa e resultados para o arranjo produtivo local da agricultura familiar, tão forte em nosso município;

e) Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento de Araguatins-TO – É orgão do poder executivo municipal, com função de promover a gestão das atividades agropecuárias, assistência técnica e extensão rural, fomentar a produção de mudas, apoiar a verticalização da produções, bem como articular o desenvolvimento Rural Sustentável;

f) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) – É um agente de capacitação e de promoção do desenvolvimento, criado para dar apoio aos pequenos negócios de todo o país. Em Araguatins, oferece uma gama de cursos, oficinas, palestras, planilhas e aplicativos para auxiliar o dono de micro e pequenas empresas e o microempreendedor individual, bem como quem sonha em abrir o próprio negócio, a gerir o empreendimento com eficiência e lucratividade, tanto para as atividades urbanas quanto rurais;

g) Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins (RURALTINS) – Promove a extensão rural, bem como fomenta a geração e manutenção de emprego e renda no meio rural, com ações que visem o aumento da produção e da produtividade, incluindo atividades não agrícolas. Logo, promover a inclusão socioeconô-

mica das famílias rurais, visando a diminuição do êxodo rural e a segurança alimentar;

h) Feira de Economia Solidária de Araguatins-TO (ECOSOL) - Teve início no ano de 2018, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Desenvolvimento Social e Habitação de Araguatins e o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Cf. LIMA, 2019). Atualmente o projeto abrange 17 municípios do Bico do Papagaio, com aproximadamente 187 feirantes já cadastrados, que todas as quartas-feiras se reúnem em frente à rodoviária da cidade, tendo início às 15h e finalizada às 22h;

i) Agência de Defesa Agropecuária do Tocantins (ADAPA-EC) - Criada em 10 de dezembro de 1998, trabalha para planejar, coordenar e executar a Política Estadual de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins. É uma autarquia com autonomia técnica, administrativa e financeira, diretamente vinculada à Secretaria da Agricultura, Pecuária e Aquicultura, com a finalidade de promover a vigilância, normatização, fiscalização, inspeção e a execução das atividades ligadas a defesa animal e vegetal;

j) Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Socioambiental Sustentável (Instituto Biomas) – Fundada em 20 de julho de 2009, na cidade de Araguatins, é o principal demandante desta pesquisa, pois apresenta preocupação com o equilíbrio entre esses três princípios – ambiental, o econômico e o social – e desta forma, está atrelada a práticas sustentáveis no bioma tocantinense e ao consumo colaborativo.

Portanto, ao se analisar os organismos que compõem a referida conexão, essa discussão nos possibilitou refletir sobre a relação homem/natureza, e, as políticas de desenvolvimento rural, voltadas ao Projeto de Assentamento (PA) Boa Sorte em Araguatins-TO.

As referidas ações foram realizadas de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável, visando atender não somente a proteção da natureza, mas reconhecer a legitimidade das aspirações das populações quanto ao desenvolvimento econômico e social (Cf. GODARD, 2016). Segundo Silva e Albuquerque (2021), as parcerias colaborativas podem render ações positivas. Daí a importância do Instituto Biomas, que já trabalha com os assentamentos no Bico do Papagaio, com sustentabilidade e assistência técnica para agricultura e pecuária.

5. O discurso de sustentabilidade dos agentes envolvidos com as conexões de netweaving

Para Diegues (1992), trata-se de um discurso politicamente pragmático, que enfatiza a dimensão econômica e tecnológica da sustentabilidade e entende que a economia de mercado é capaz de liderar o processo de transição para o desenvolvimento sustentável, por meio da introdução de "tecnologias limpas", da contenção do crescimento populacional e do incentivo a processos de produção e consumo ecologicamente orientados.

O referido discurso defende a possibilidade de articular crescimento econômico e preservação ambiental, e entende que o dinamismo do sistema capitalista é não só capaz de se adaptar às novas demandas ambientais como também de transformá-las em novos estímulos à competitividade produtiva (Cf. ALMEIDA, 1999).

Nesta perspectiva, passamos a analisar o discurso dos agentes envolvidos no *netweaving* aqui proposto:

a) Instituto Federal do Tocantins – A partir de sua missão, observa-se que busca proporcionar o desenvolvimento regional por meio do ensino, pesquisa e extensão, prezando pela eficiência na formação acadêmica e na difusão do conhecimento, sendo o referido desenvolvimento regional, numa perspectiva discursiva embasada nos valores éticos e de sustentabilidade;

b) Escola Estadual Isolada Boa Sorte – Observa-se em sua página oficial, no dia 19 de outubro de 2022, o destaque da realização do "Movimento Fogo Não". A mobilização destaca o diálogo de conscientização dos perigos das queimadas na zona rural, participação da comunidade escolar juntamente com a comunidade externa a escola. Dentre as pautas do evento, tem-se: momento cívico; declamação de poema e leitura de textos sobre queimadas; bem como paródia sobre queimadas;

c) Instituto Biomas – Em postagem em sua página oficial, constatou-se no dia no dia 22 de março de 2022, que se celebra o Dia Mundial da Água. Em seguida, enfatizou que em sintonia com as lutas dos povos e comunidades que defendem este recurso natural fundamental, organizações e movimentos vinculados à Campanha Nacional em Defesa do Cerrado. Apreende-se sua concatenação com o discurso de sustentabilidade.

d) ADAPEC – Detectou-se que sua missão é promover a defesa agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Agronegócio

e melhoria da qualidade de vida da sociedade tocantinense; o que remete ao engajamento com o diálogo e pautas estatais da sanidade animal e vegetal, para a promoção do bem-estar dos cidadãos.

e) ECOSOL - Fica evidente a importância da feira Ecosol como um espaço de socialização e de identidade regional e cultural para o município de Araguatins, considerando as suas perspectivas discursivas. Assim, é evidente também que esse espaço possibilita a aproximação entre os agricultores familiares dos assentamentos no município de Araguatins e os consumidores finais, culminando no encurtamento da cadeia produtiva na perspectiva do comércio justo. Dessa forma, a feira tem funcionado como possibilidade de uma nova forma de consumo e ainda uma nova forma de organização dos trabalhadores do município de Araguatins-TO, na região do Bico do Papagaio.

f) RURALTINS – Observou-se em sua missão, o fito de contribuir de forma participativa para o desenvolvimento rural sustentável, centrado no fortalecimento da agricultura familiar, por meio de processos educativos que assegurem a construção do pleno exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida; o que encaminha para concepção de discurso de preocupação com a sustentabilidade regional.

g) SEBRAE – Compreendeu-se por meio de seus documentos oficiais, que objetiva transformar os pequenos negócios em protagonistas do desenvolvimento sustentável do Brasil. O referido discurso evidencia um conceito moderno, inclusive, trata o crescimento econômico como um dos pilares do tripé da sustentabilidade. Os outros dois são a proteção ambiental e a responsabilidade social. É com o equilíbrio dos três que o SEBRAE busca atingir a sustentabilidade das empresas.

h) Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento de Araguatins-TO – Notou-se que sua missão é de apoiar a verticalização das produções e desenvolvimento rural sustentável. Destaca-se, portanto, que esta Secretaria, por meio de suas atividades é uma possibilidade real à medida que se estabeleçam planos de ações a nível local, buscando a ampliação de oportunidades para os agricultores familiares e a diversificação na produção e comercialização.

i) Associação Comunitária dos Pequenos Produtores do Assentamento Boa Sorte – Em suas atas foi possível detectar que a associação pode ajudar os associados a conseguir melhor eficiência produtiva, por meio de capacitação profissional e assistência técnica,

promovendo melhorias na qualidade de vida e financeira de seus membros, destacando-se a preocupação com a preservação de seus mananciais de água e meio ambiente como um todo.

j) Assentamento Boa Sorte – Em sua forma de atuação, a agricultura familiar e a pequena produção pecuarista são preponderantes. Os moradores em seus discursos, destacam a preocupação com assistência técnica e extensão rural, pois são responsáveis por produzir de forma sustentável buscando um maior equilíbrio entre o homem e a natureza utilizando técnicas viáveis, e que possua facilidade para a implementação, bem como para reeducar o produtor familiar.

Outro ponto que merece destaque foi a construção da horta dentro da Escola Estadual Isolada Boa Sorte, pela sua projeção e edificação coletiva, configurando-se como apoio para todos da comunidade, sendo um marco para o ensino, pesquisa e extensão no assentamento. O referido espaço, ideologicamente, para além de provedora de alimentos saudáveis e frescos, constitui-se num lócus do fazer político no qual as populações, sobretudo as desassistidas, vão lentamente transformando-se em cidadãos dotados de direitos e deveres (Cf. SANTOS; CORDEIRO FILHO; SILVA, 2019).

6. Considerações finais

Conclui-se que o demandante desta pesquisa – Instituto Biomas – é um agente próximo das comunidades, e, portanto, gera estratégias e projetos para melhorar a qualidade de vida, desenvolvendo meios de educar, trabalhar e preservar o meio ambiente em que vivem os cidadãos.

Notou-se quanto aos agentes envolvidos, que um ponto positivo alcançado no projeto, encontra-se no fato de que cada vez mais as instituições estão se conscientizando e admitindo que são apenas ecossistemas complexos, que integram comunidades, governo e pessoas, e por isso, compreendem a importância do trabalho coletivo.

Compreendeu-se, numa perspectiva dialógica, que o netweaving envolvente ao Assentamento Boa Sorte, criou relacionamentos profissionais baseados na reciprocidade, livres de interesses materiais, e com pensamentos sólidos, devidamente firmados no bem comum, com objetivos de organizar soluções para os problemas.

Por fim, quanto ao discurso da sustentabilidade e da construção da cidadania, é desejável estimular a discussão e a compreensão crítica da

crise socioambiental, problematizando a diversidade de concepções de sustentabilidade apresentadas em seus argumentos, valores, objetivos, posições ético-políticas e em suas implicações sociais, considerando-se os discursos de todos os agentes envolvidos no *netweaving* em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ALMEIDA, J. A problemática do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, D. (Org.). *Desenvolvimento sustentável*: necessidade e/ou possibilidade?. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia*: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

CASTRO, A. M. G. *Cadeia produtiva e prospecção tecnológica como ferramentas para a gestão da competitividade.* Brasília: Embrapa, 2003.

DIEGUES, A.C. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. *São Paulo em Perspectiva*. 6 (1-2), p. 22-29, jan/ jun, São Paulo, 1992.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

FRANCO, A. *Desenvolvimento, capital social, redes sociais e sustentabilidade*. São Paulo: Kairós, 2005.

FRONCHETI, Alceu. *Agroecologia*: caminho de preservação do agricultor e do meio ambiente. Petrópolis: Vozes, 2017.

GALLIANO, A. G. *O método científico*: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1999.

GODARD, O. O desenvolvimento sustentável: Paisagem Intelectual. In: CASTRO, E, PINTON, F. *Faces do Trópico úmido*: Conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: Cejup: UFPA-NAEA, 2016.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações. *ALFA. Revista de Linguistica*, v. 39, p. 13-22, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007). *Censo 2007*. Disponível em https://censos2007.ibge.gov.br, acesso em 14ago2022.

LANG, J. *Gestão ambiental*: estudo das táticas de legitimação utilizadas nos relatórios da administração das empresas listadas no ISE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, 2009.

LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E. *Globalização e inovação localizada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

LIMA, C. *Projeto de Economia Solidária Desenvolvido no Extremo Norte do Tocantins se torna exemplo para outros municípios*. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. Araguatins, 2019. Disponível em: https://portal.to.gov.br/noticia/2019/2/26/projeto-deeconomia-solida ria-desenvolvido-no-extremo-norte-do-tocantins-se-torna-exemplo-para outros-municipios/. Acesso em: 25ago2022.

MCTIC. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Portaria nº 1.122, de 19.03.2020.* Define as prioridades, no âmbito do (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.

MONESSON, E. P. Netweaving-a powerful tool for developing relationships. *CPA Practice Management Forum*, v. 3, p. 12, 2007. Disponível em: http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein. journals/cpamanfe. Acesso em: 22 abr. 2022.

NAKAGAWA, Marcus. *101 dias com ações mais sustentáveis*. São Paulo: Labrador, 2018.

POLLAN, M. *Em defesa da comida:* um manifesto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

SANTOS, J.G.V, CORDEIRO FILHO, A. dos R. SILVA, P.H.G. da. *Tecnologia de Netweaving*: Considerações Conceituais em Projeto de Assentamento Rural em Araguatins-To. 12ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão do IFTO (JICE). Palmas-TO, v. 12, n. 12, dez/2021.

SANTANA, C. A.; Albuquerque, J. P. ; Queiroz, F. S. ; Nunes, A. M. A. ; Souza, A. C. Como o Netweaving e Aa Máquinas Sociais Estão Mudando o Brasil. In: Conferência sobre Tecnologia, Cultura e Memória – CTCM, 2013, Recife. Conferência sobre Tecnologia, Cultura e Memória. Recife, 2013.

SANTANA, C.A.; Albuquerque, J. P. ; Queiroz, F. S.; Lima, S. R. *A disseminação da informação no Twitter*: uma análise exploratória do fluxo informacional de retweets. A to Z: novas práticas em informação e conhecimento, v. 3, p. 50-9, 2014.

SBN. Sociedade Brasileira de Netweaving. *1º Fórum Internacional de Netweaving – 2020*. Disponível em https://www.sympla.com.br/1-forum-internacional-netweaving-cl1057608. Acesso em: 02fev2022.

SILVA, P. H.G. da; ALBUQUERQUE, F. E. As relações identitárias do povo Apinayé: um estudo a partir dos antropônimos. *Revista Linguística* (Online), 2021.

SILVA, P.H.G.da. *Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mãtyk e Tekator*: contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. Tese (Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – *Campus* Araguaína. Araguatins-TO, fevereiro de 2022.

TUDE, J. M. Geração de recursos *próprios*: uma análise dos seus efeitos na sustentabilidade de ONGs. *Administração*. Universidade Federal da Bahia, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. UNESCO. 2007. Disponível em: http://unesdoc. unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf. Acesso em: 10mar2022.

VERGILI, R. Relação entre relevância da informação e articulação de redes por profissionais de comunicação. *Revista Eletrônica da Pós-Graduação da Cásper Líbero*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.phiew/7572. Acesso em: 21 abr. 2022.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS SENTIDOS CULTURAIS COMUNICADOS POR MEIO DE *MEMES* COMPARTILHADOS EM REDES SOCIAIS

Gilson Borges de Souza (UENF)
gilsonborgesdesouzauenf@gmail.com
Ana Paula Borges de Souza (UENF)
anapaulabs197278@gmail.com
Sabrina de Oliveira Borges (UENF)
sabrina.o.borges@hotmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@uenf.br

RESUMO

Os *memes* se tratam de artefatos culturais compostos por imagens ou vídeos, com tons jocosos e irônicos e que são facilmente repercutidos nas mídias sociais. Esse gênero se aproveita pela efemeridade da produção comunicativa das mídias digitais, oferecendo determinado enunciado de rápida assimilação sobre o qual os usuários podem aderir ou rechaçar sumariamente. Uma de suas principais características é a sua capacidade de viralizar, ou seja, de se replicar com rapidez em um dado contexto. Investigamos os sentidos produzidos por *memes* que enfocam a educação de surdos que circulam na rede social *Facebook*. Buscamos em grupos compostos por pessoas surdas ou por simpatizantes à visão sociocultural da surdez as mensagens, especificamente, postagens relativas ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua da comunidade surda brasileira e à construção de um entendimento sobre a surdez que a considera como diferença. Selecionamos para a análise cinco *memes* veiculados na referida rede social, alicerçando nosso olhar à Análise do Discurso Crítica de Fairclough. Nossas análises revelam que o compartilhamento de informações sobre a comunidade surda, a partir de *memes* nas redes sociais, pode facilitar a construção de uma visão positiva sobre a surdez, estimulando que mais pessoas busquem aprender a Libras.

Palavras-chave:
Memes. Surdez. Análise do Discurso Crítica.

ABSTRACT

Memes are cultural artifacts composed of images or videos, with jocular and ironic overtones, and that are easily echoed on social media. This genre takes advantage of the ephemerality of communicative production in digital media, offering a certain statement of quick assimilation to which users can subscribe or reject summarily. One of its main characteristics is its ability to viralize, that is, to replicate itself rapidly in a given context. We investigated the meanings produced by memes that focus on deaf education circulating on the social network Facebook. We searched in groups composed of deaf people or sympathizers of the sociocultural vision of deafness the messages, specifically, posts relating to the use of Brazilian Sign Language (Libras) as the first

language of the Brazilian deaf community and the construction of an understanding of deafness that considers it as a difference. We selected for analysis five memes posted on this social network, basing our view on Fairclough's Critical Discourse Analysis. Our analysis reveals that sharing information about the deaf community, from memes on social networks, can facilitate the construction of a positive view about deafness, encouraging more people to seek to learn Libras.

Keywords:
Deafness. Memes . Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

Tratamos neste texto da forma como os *memes* compartilhados em grupos de redes sociais retratam a surdez e a comunidade surda. Enfocamos a forma como informações e sentidos (Cf. BAKHTIN, 1997) são comunicados a partir do compartilhamento de *memes* em grupos da rede social *Facebook*. Nossa questão de pesquisa busca compreender: o que comunicam os *memes* que circulam em grupos de surdos ou estudantes de Libras nas redes sociais? Como aporte analítico, nos filiamos à Análise do Discurso Crítica (Cf. FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH, N.; MELO, 2012) que nos ajuda a criar categorias para o entendimento sobre os diferentes sentidos produzidos pelos materiais analisados, tendo em vista a valorização da língua e da cultura surda.

É importante definir em princípio como os *memes* são entendidos na atualidade. Eles podem ser considerados como artefatos culturais que repercutem de forma fácil nas mídias, tendo em vista a rápida disseminação e efemeridade. Eles podem ser imagens ou vídeos e ilustram posicionamentos de determinados grupos sociais, nos contextos em que são compartilhados. Uma de suas principais características é a sua capacidade de viralizar, ou seja, de se replicar com rapidez em um dado contexto.

Para Torres (2016),

> No contexto da internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais. O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra O gene egoísta, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria "uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação", ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. (TORRES, 2016, p. 60)

Como parte de nossa metodologia, indicamos a realização de uma pesquisa qualitativa, que analisou cinco *memes* veiculados em grupos no

Facebook que reúnem pessoas surdas e estudantes de Libras (surdos e não surdos), que se associam a partir de uma visão cultural da surdez. Aqui a surdez não é entendida como deficiência, mas sim como uma diferença cultural, identitária e linguística, tendo a Libras como a principal forma de comunicação e expressão desses sujeitos sociais. Investigamos os sentidos produzidos por *memes* que enfocam a educação de surdos que circulam na referida rede social.

A partir da Análise Crítica do Discurso nos foi possível estabelecer cinco categorias que nos ajudam a melhor compreender os artefatos analisados: i) impasses comunicacionais; ii) confusão entre sinais utilizados na interação; iii) valorização da formação do intérprete de Libras; iv) inclusão versus exclusão linguística; e v) identidade e cultura em foco. Essas cinco categorias nos auxiliam na interpretação dos *memes*, enquanto fenômenos contemporâneos de compartilhamento de cultura e identidade, a partir da utilização de recursos tecnológicos.

2. A surdez e a valorização da cultura e identidade surda na atualidade

O reconhecimento da Libras como a língua das pessoas surdas é uma conquista que se alcançou a partir de muitas lutas. Em 2002 em nosso país, a Lei nº 10.436/2002 é aprovada, entendendo que essa língua é capaz de mediar a comunicação estabelecida pela comunidade surda (Cf. BRASIL, 2002). A Libras se manifesta a partir de sinais, expressões faciais e corporais e apresenta traços específicos da cultura e identidade de seus usuários.

Com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão em 2015 (Cf. BRASIL, 2015), a educação bilíngue passa a ser direcionada à comunidade surda, com o entendimento de que a Libras deve ser ensinada como primeira língua a essa comunidade e a língua portuguesa como segunda língua. Essa prerrogativa chega à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei nº 14.191/2021, tornando a educação bilíngue um objetivo a ser buscado ao longo de toda a vida das pessoas surdas (Cf. BRASIL, 2021).

Apesar dos avanços legislativos é ainda latente as diferenças que são estabelecidas entre a Libras e a língua portuguesa, uma vez que a segunda é utilizada pela grande maioria dos brasileiros. É comum vermos nas escolas onde estudam surdos desrespeitos à educação bilíngue com a imposição do uso do português como única língua. Outro problema que abarca à comunidade surda é o fato de esta ainda ser muito interpretada

socialmente sob o viés clínico-terapêutico, já que se reforça o caráter da deficiência, com o entendimento da surdez como algo que falta à pessoa surda, algo que leva à tratamentos e imposição da correção. Por outro lado, a surdez em seu aspecto cultural pressupõe a língua e a cultura utilizadas pela comunidade, dando reconhecimento, autonomia e notoriedade às pessoas surdas, conforme o fragmento a seguir reforça:

> O fato de os surdos assumirem sua diferença lingüística e lutarem politicamente pelo acesso à libras como língua materna os coloca na situação de 'estrangeiros' em seu próprio país. Pelo fato de não aprenderem a língua nacional como língua materna no seio familiar, tal como acontece com a maioria dos brasileiros, e comunicarem-se por meio de uma língua fundada em experiências visuais, porém desconhecida e sem prestígio social, os submete a uma situação de invisibilidade no contexto escolar, em que se vêem no hegemônico universo monolíngüe da língua portuguesa. Nesse lugar de marginalidade, são reforçados os estigmas e estereótipos de sua condição patológica de linguagem por meio de avaliações arbitrárias e excludentes. (FERNANDES, 2008, p. 18)

Neste sentido, o ambiente escolar acaba se tornando uma extensão dos vários outros ambientes sociais nos quais as pessoas surdas não se sentem seguras e/ou livres para manifestarem sua identidade, já que se encontram limitadas, principalmente linguisticamente. Assim, acreditamos na necessidade da cobrança pelos direitos das pessoas surdas, uma vez que há diversas leis que buscam assegurar esses direitos, mas, nem sempre elas são cumpridas ou respeitadas. Um exemplo é a presença do intérprete nos espaços sociais e de atendimento ao público. Em geral, a contratação desse profissional reconhecido em 2010 (Cf. BRASIL, 2010) ainda traz diversos impasses, fazendo com que as pessoas surdas que se comunicam pela Libras permaneçam na exclusão.

A predominância da língua portuguesa e das práticas orais impostas aos surdos permanecem mesmo em um cenário de relativo reconhecimento desta comunidade. Ocorre que as leis são muito importantes, mas elas precisam ser acompanhadas de um trabalho social que possa sensibilizar as pessoas sobre os diferentes significados produzidos pelos estigmas e preconceitos compartilhados diariamente (Cf. FERNANDES, 2006). Acreditamos que o trabalho em tela pode nos ajudar a compreender melhor os sentidos compartilhados a partir dos *memes* em redes sociais, ensinando sobre a cultura e a identidade das pessoas surdas e diminuindo, mesmo que aos poucos, os estigmas construídos sobre a surdez. Passamos a abordar alguns pressupostos que embasaram nossa metodologia de investigação.

3. Memes como instrumentos de investigação: os sentidos produzidos pelos discursos

Conforme já sinalizamos, no atual cenário, os *memes* são presença constante, principalmente nas redes sociais. É comum a utilização desses artefatos para a comunicação da adesão ou recusa de determinado posicionamento social. Por esse motivo, acreditamos que seja de fundamental importância que as pesquisas passem a problematizar os efeitos discursivos desses materiais. Uma das principais características dos *memes* é sua capacidade de *viralizar*, ou seja de serem compartilhados em larga escala, passando a fazer parte dos repertórios culturais de um grande número de pessoas.

Como aborda Torres (2016), esses artefatos têm forma híbrida, uma vez que

> [...] podem ter como origem fontes diversas: discursos, falas, costumes, erros de arbitragem no futebol, furos jornalísticos, fatos engraçados, personagens políticos e até notícias de economia. Tudo que pode gerar interesse em uma dada rede de usuários pode ser fonte para criação de um meme. Os formatos também variam, desde imagens simples, montagens propositalmente grotescas, quadrinhos e tirinhas. A reutilização é uma característica marcante de um meme, pois nem sempre regras, como direitos autorais, são respeitadas. (TORRES, 2016, p. 61)

Esses artefatos também comunicam ideologias e posicionamentos, geralmente conectados a elementos da vida cotidiana. "Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas" (FIORIN, 1998, p. 32). A globalização e o avanço da tecnologia repercutem de forma substancial na forma como esses artefatos circulam. Somos uma sociedade conectada e, por isso, os *memes* fazem parte de nosso cotidiano de uma forma muito ativa.

Neste sentido, os discursos são construídos e compartilhados, tendo em vista as representações ideológicas que carregam. Acreditamos que o compartilhamento dos *memes* sobre a comunidade surda a partir de um ponto de vista cultural pode contribuir para que o estigma lançado sobre as pessoas surdas diminua, já que

> [...] o discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Neste sentido, pensando na potencialidade da Análise Crítica do Discurso, buscamos construir categorias que nos ajudem a interpretar os *memes* selecionados em nossa investigação (Cf. FAIRCLOUGH; MELO, 2012). Nos lançamos em grupos na rede social *Facebook* que reúnem pessoas surdas e não surdas e encontramos diferentes significados compartilhados a partir dos *memes* publicados nessas redes. Na próxima seção apresentamos os principais resultados de nossa investigação que levou à construção de cinco categorias tendo em vista os discursos verbais e não verbais presentes nos *memes* selecionados.

4. Surdez e memes sobre as pessoas surdas: o que dizem os artefatos analisados?

Na presente seção apresentamos as categorias construídas a partir da análise de cinco *memes* compartilhados no *Facebook* que tematizaram a cultura e a identidade surda. Buscamos selecionar materiais representativos das cinco categorias construídas a saber: i) impasses comunicacionais; ii) confusão entre sinais utilizados na interação; iii) valorização da formação do intérprete de Libras; iv) inclusão versus exclusão linguística; e v) identidade e cultura em foco. Nos próximos tópicos apresentamos cada uma dessas categorias.

4.1. Impasses Comunicacionais

Passamos a apresentar e estabelecer algumas considerações sobre os *memes* analisados. Neste primeiro caso (figura 1), há um cachorro feliz e os dizeres do material enfocam o motivo dessa felicidade: ele está feliz porque conseguiu conversar com um surdo, logicamente, em Libras, e conseguiu entender tudo. Esse *meme* representa, em muitos casos, os impasses comunicacionais marcados pela dicotomia entre a Libras e a língua portuguesa, que impera soberana em nossa sociedade.

Figura 1: Meme categoria I.

Fonte: Redes sociais.

A comunicação ou a falta dela é um problema corrente na vida das pessoas surdas, uma vez que a grande maioria da população brasileira desconhece ou desconsidera a potencialidade da Libras como uma língua. Contudo, é sabido que as pessoas que se lançam na aprendizagem da Libras, sobretudo as pessoas ouvintes, a aprendizagem dos sinais é apenas um dos elementos comunicacionais, já que na interação algumas dificuldades são levantadas, como a própria falta de proficiência na língua. Mas, como mostra o meme na figura 1, quando esse encontro ocorre é algo muito gratificante, já que entender e se fazer entendido é fundamental para a comunicação.

Para Strobel (2008), é fundamental que o monolinguísmo seja superado, tendo em vista a inclusão social dos surdos e a aprendizagem da Libras por ouvintes é fundamental para que esse movimento ocorra. Já são muitas as conquistas da comunidade surda, mas a sensibilização da população na direção da aprendizagem da língua é fundamental para a superação das assimetrias sociais.

4.2. Confusão entre sinais utilizados na comunicação

Avançando um pouco mais, temos um caso em que há uma confusão na sinalização utilizada na interação. Muitos sinais se parecem na forma de realização, mas se distinguem quanto ao seu significado e quem está aprendendo Libras deve se atentar a isso. É o caso desse *meme* (figura 2), em que o personagem principal se sente envergonhado, já que confundiu sinal de água com o sinal de pênis, já que ambos os sinais possuem a mesma configuração de mãos e ponto de articulação, mas no sinal

de água há movimento e no sinal de pênis não há. Como é possível antecipar, essa confusão modifica todo o sentido da interação.

Figura 2: Meme categoria II.

Fonte: Redes sociais.

Nossa segunda categoria enfoca os obstáculos comunicacionais em nível de sinalização. Como é possível verificar no *meme* da figura 2, é comum que quando estamos aprendendo a sinalizar algumas confusões ocorram. A Libras se estabelece a partir de cinco parâmetros: i) a configuração de mãos; ii) o ponto ou local de articulação; iii) o movimento; iv) a orientação ou direcionalidade; e v) as expressões faciais e corporais. No caso em tela há apenas uma diferença na realização dos sinais: o movimento. O sinal de água possui movimento e o sinal de pênis não possui movimento. Esses elementos parecem sutis, mas fazem a diferença na mensagem comunicada.

A presença de *memes* desse tipo podem auxiliar os estudantes iniciantes na língua, já que reforçam as confusões mais comuns e que podem gerar algum desconforto na comunicação. Ao ver um *meme* assim, é possível que a pessoa passe a pesquisar mais e se aprofundar na semântica da língua e esse movimento é de grande auxílio para o melhor (re)conhecimento da surdez e das pessoas surdas. A Libras compreende "(...) o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá -lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando -o com suas percepções visuais , que contribuem para a definição das identidades surdas" (STROBEL, 2008, p. 29).

4.3. Valorização da formação do intérprete de Libras

Nesta categoria temos também uma questão muito comum que é a valorização da figura do intérprete de Libras, que foi reconhecido em 2010. Esse *meme* (figura 3) mostra a complexidade do estudo realizado

por esse profissional, reforçando que é preciso mais que um único curso de Libras para que o indivíduo se torne intérprete. Por isso, podemos pensar também sobre a formação insuficiente, em muitos casos, desses profissionais e das receitas milagrosas dos cursos que ensinam a língua que prometem formação rápida.

Figura 3: Meme categoria III.

Fonte: Redes sociais.

Apesar de haver muitos cursos que abordam a Libras em um aspecto ainda muito introdutório, voltado para pessoas que não têm nenhuma noção na temática, mas que podem operacionalizá-las a se comunicarem minimamente em diferentes contextos, a formação voltada ao intérprete deve ser mais aprofundada. A presença do intérprete tem sido um dos principais instrumentos de inclusão das pessoas surdas, já que este é o profissional que pode estabelecer a mediação entre a Libras e a língua portuguesa.

Um dos grandes problemas enfrentados pelas pessoas surdas é que esse profissional não está presente em todos os ambientes sociais, como as normativas que se voltam às pessoas surdas preconizam. Um exemplo é a área educacional. Muitos surdos estão inseridos em salas de ouvintes, ambientes nos quais a língua portuguesa é imposta. Conforme explica Lacerda e Gurgel (2011),

> A figura do TILS [tradutor e intérprete de línguas de sinais] não é nova nas experiências das comunidades surdas,contudo aparece apenas há uma década em documentos oficiais no Brasil, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Somente em 2005, com o referido decreto, esta figura profissional é descrita com detalhamento e atenção para exigências de formação especialmente para atuar nos espaços educacionais. (LACERDA; GURGEL, 2011, p. 482)

Em muitos casos, esses profissionais são confundidos com os professores, quando são inseridos no ambiente educacional e esse é outro

problema. A função do intérprete é a de mediação, o profissional não possui formação específica para atuar como professor de todas as disciplinas nas quais vai atuar. Assim, apesar de ter a presença do profissional e das pessoas surdas, em sala de aula, é muito comum que os estudantes surdos permaneçam excluídos. Por isso, *memes* que enfocam os intérpretes são muito importantes para esse reconhecimento.

4.4. Inclusão versus exclusão linguística

Nossa quarta categoria (figura 4), reflete sobre a dicotomia entre a inclusão e a exclusão linguística. Enquanto as escolas se preocupam em formar alunos bilíngues proficientes em inglês ou em espanhol, a Libras não é enfocada. Assim, se não há o respeito à língua do indivíduo, não se pode dizer que a escola é inclusiva.

Figura 4: Meme categoria IV.

Fonte: Redes sociais.

Como é possível verificar, o *meme* de nossa quarta categoria nos leva a uma queixa comum que leva em conta a noção de escola inclusiva que temos na atualidade. Em geral, a palavra *bilinguismo* é comumente relacionada ao ensino de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol. Contudo, as escolas bilíngues também podem e devem enfocar o ensino de Libras como primeira língua das pessoas surdas e segunda língua das pessoas ouvintes. Assim, o sentido comunicado por esse *meme* mostra que as línguas estrangeiras são mais valorizadas, quando comparadas a uma língua presente na sociedade brasileira.

4.5. Identidade e cultura em foco

A última categoria fala de um dos grandes incômodos das pessoas que estão aprendendo Libras que é a desvalorização desta como língua

(figura 5). É comum ouvirmos as pessoas dizendo linguagem de sinais e as pessoas que se inserem na comunidade surda sempre reforçam que a Libras é uma língua e não uma linguagem.

Figura 5: Meme categoria V.

Fonte: Redes sociais.

O *meme* da figura 5 aborda algumas das inconsistências no entendimento das pessoas surdas em nossa sociedade. Uma delas é a desvalorização que é promovida sobre a língua, muitas vezes entendida como linguagem. Outros elementos são comumente destacados por *memes* como por exemplo a denominação *surdo-mudo* que já não é mais utilizada para denominar as pessoas surdas. Essas inconsistências comunicam desconhecimentos e preconceitos e, por isso, devem ser esclarecidas. Essa denominação surdo-mudo, inclusive, ressalta o viés capacitista sobre o qual as pessoas surdas são entendidas. Esse aspecto é ressaltado a seguir:

> Temos as variações de representações no decorrer da história dos surdos e aolado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramosos vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo,deficiente, anormal, doente e outros. (STROBEL, 2007, p. 23)

Por esse motivo, faz parte do aspecto identitário e cultural os devidos esclarecimentos sobre esses aspectos inerentes à comunidade surda. O rápido compartilhamento dos *memes* pode auxiliar na mudança de paradigma que norteia o pensamento na atualidade. Estabelecemos a seguir algumas considerações.

5. Considerações finais

Passando a estabelecer algumas considerações, explicamos que os materiais analisados buscam informar e levantar aspectos exclusivos da comunidade surda e podem ajudar quem está iniciando seus estudos na Libras. É possível a construção de uma visão positiva da surdez, com defesas sobre a educação bilíngue e ensino de Libras para surdos e não sur-

dos. Os efeitos de sentido perpassam por propagandas de cursos que se voltam ao ensino da língua, seja para estimular a matrícula, ou para abordar algum aspecto da surdez e dos processos de ensino e aprendizagem de surdos.

Como salientamos ao longo de nosso trabalho, a questão enseja novas investigações já que os *memes* são uma presença constante em nosso cotidiano e podem ser usados de forma satisfatória na construção de uma visão positiva da surdez. A língua traz consigo representações culturais e identitárias e essa visão da surdez sob o aspecto da deficiência deve ser superada. Temos uma importante missão nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec. 1997.

BRASIL. *Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.* Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 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), p. 307-29, 2012.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: ELIA, S. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 1-30. 2008.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática; 1998.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 17, n. 3, p. 481-96, Marília, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJr46ZgrCmcRM5wS74ktF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2022.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações – mascaradas das identidades surdas. *Estudos Surdos II*, Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

TORRES, T. O fenômeno dos memes. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-1. 2016. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

A ELIPSE NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES

Elenita Alves Barbosa (UESB)
nitajord@hotmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@uesb.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a construcionalização de estruturas elípticas na Língua Portuguesa, em uma perspectiva funcionalista. Tomando por base os pressupostos teóricos do Funcionalismo norte-americano, apresentados por Bybee (2010); Goldberg (1995, 2006); Hopper (1991); Traugott, Trousdale (2013), é que procedemos com nossa análise ancorada em estudos desenvolvidos por Goldberg; Perek (2019), Heine (2011) e Hilpert (2014) , estudos que nos ajudam a observar que as elipses são um fenômeno da língua que não deve ser visto apenas como um elemento nulo, usado pelo falante, a fim de evitar redundância e constituir coesão textual, mas que, em diversos contextos de uso, nos quais estamos analisando, elas ultrapassam o que vem sendo prescrito na Tradição Gramatical. Sendo nossa pesquisa funcionalista e nossa análise quali-quantitativa, é que defendemos que a elipse traz especificidades a serem investigadas no contexto de cada construção, considerando o pareamento forma-significado (contextos morfológicos, sintáticos, fonológicos, semânticos, pragmáticos e discursivos), no modelo de construção de Croft (2001). Nossos dados são dos *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC). Dessa forma, trabalhamos com amostras retiradas de 6 (seis) entrevistas do PCVC e 6 (seis) do PPVC, coletadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)funcionalismo – CNPq. Diante disso, esperamos contribuir com a reflexão desse fenômeno nos diversos espaços de estudo.

Palavras-chave:
Elipse. Construção. Pareamento forma-significado.

ABSTRACT

This research aims to investigate the constructionalization of elliptical structures in the Portuguese language, in a functionalist perspective. Based on the theoretical assumptions of North American Functionalism , presented by Bybee (2010); Goldberg (1995; 2006); Hopper (1991) and Traugott, Trousdale (2013), we proceed with our analysis anchored in studies developed by Goldberg; Perek (2019), Heine (2011) and Hilpert (2014), studies that help us to observe the ellipsis is a language phenomenon that should not be seen only as a null element, used by the speaker, in order to avoid redundancy and constitute textual cohesion, but that in different contexts of use, in which we are analyzing, they go beyond what has been prescribed in the Grammatical Tradition. For Being our research funcionalist and qualitative-quantitative analysis, we argue that the ellipse brings specificities to be investigated in the context of each construction, considering the form-meaning pairing (morphological, syntactic, phonological, semantic, pragmatic and discursive contexts), in the construction model of Croft (2001). Our data are from the Corpora do Popular Portuguese of Vitória da

Conquista (PPVC) and the Cult Portuguese de Vitória da Conquista (CPVC). Thus, we worked with samples taken from 6 (six) interviews from the PCVC and 6 (six) from the PPVC, collected by the Research Group on Historical Linguistics and Socio-functionalism – CNPq. Therefore, we hope to contribute to the reflection of this phenomenon in the different spaces of study.

Keywords:
Ellipse. Construction. Form-meaning pairing.

1. Introdução

A elipse é um fenômeno da língua, observado por muitos autores como uma lacuna usada, intencionalmente, pelo falante ou escrevente para evitar redundância em uma construção linguística, cujo termo pode ser retomado a partir do contexto textual.

Parece simples se optarmos por essa definição. Percebemos, por meio de várias leituras: Goldberg; Perek (2019), Heine (2011) e Hilpert (2014) e de diversos contextos de uso, como no exemplo (1), que a questão é mais complexa, e não nos parece adequado analisar uma elipse de forma superficial como se fosse apenas um recurso de coesão textual. No exemplo (1), isso fica bem evidenciado.

(1) Minha infância... foi **Ø** ela... foi vivida a maior parte eh... do tempo em cidades pequena eh... em viagem porque... o meu pai é militar e... ele... era destacado para vários lugares [né] pra vários destacamento e então... ele... é... é... trabalhou em várias cidades e nós... é... acompanhamos então... eu... eu, então minha infância foi boa porque eu conheci vários lugares e porque... é... eu durante esse período todo convivi com essa... **Ø** é... ambiente de cidade pequena né... então eu tive uma infância... é... bem livre... bem...bem... tranquila sem essa agitação de cidade grande é... então pra mim foi uma infância muito boa em que eu tive a oportunidade de **Ø** ... de... é... crescer em... em... uma família que **Ø** ... é...deu condições pra que a gente brincasse muito pra que a gente é... se dedicasse aos estudos e... e... então **Ø** foi... uma... uma... infância boa... tranquila. (HFDS – *Corpus* PCVC)

Por meio do exemplo (1), podemos perceber que a elipse nem sempre tem por finalidade a coesão textual, pois ela pode servir para reformulação do pensamento e, assim, para o falante, simplesmente, pensar no que será dito, por economia de palavras entre outros objetivos.

O desafio posto é que esse recurso, tão usado nos textos orais e escritos, traz uma gama de significados que, a nosso ver, devem ser investigados/analisados no contexto de cada construção, levando em consideração o pareamento forma-significado (contextos morfológicos, sintáticos, fonológicos, semânticos, pragmáticos e discursivos), no âmbito da Gramática de Construções (Cf. BYBEE, 2010; GOLDBERG, 1995,

2006; HOPPER, 1999; TRAUGOTT, TROUSDALE, 2013) e da Linguística Funcional Centrada no Uso (Cf. ROSÁRIO, OLIVEIRA, 2016),em uma análise mais acurada, dado que nem todas as lacunas podem ser caracterizadas como anafóricas ou como recurso de coesão textual.

No levantamento de pesquisas e estudos que façam referência à elipse, deparamo-nos com autores mais voltados para a tradição linguística (Cf. AZEREDO, 2008; CEGALLA, 2008; CYRINO, 1999, entre outros)que pensam esse fenômeno linguístico como um "elemento nulo", "vazio", cujo resgate pode ser feito em uma retomada rápida do contexto; os mais funcionalistas (Cf. GOLDBERG, PEREK, 2019; HEINE, 2011; HILPERT, 2014), contudo, veem a elipse como um recurso que ultrapassa o simples recobrar de contexto. Para estes, o sentido de uma lacuna em uma construção pode ser bem mais significativo; para aqueles, é uma questão estrutural.

Tendo em vista que a abordagem construcional da gramática é um recente e promissor compromisso de pesquisa, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, disposto a ser testado e avaliado, é que focamos nosso estudo nessa perspectiva. Além do mais, acreditamos que muitas pesquisas deverão ascender nessa área, trazendo consigo novos olhares, novos resultados e novas decisões.

Este texto encontra-se dividido em quatro subseções: a introdução, que traz um panorama acerca do que será tratado; a metodologia que aborda os métodos da pesquisa; a terceira subseção intitulada "Um olhar anacrônico sobre as elipses", que abarca o referencial teórico baseado em Goldberg e Perek (2019), Heine (2011) e Hilpert (2014), no qual apoiamo-nos, e a análise de contextos de elipse em efetivo uso da língua; e a última subseção que é a conclusão, seguida das referências.

2. Metodologia

Nossa análise é quali-quantitativa. Nossos dados envolvem os *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), são constituídos por amostras retiradas de 6 (seis) entrevistas de informantes do PCVC e 6 (seis) de informantes do PPVC, coletadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)funcionalismo – CNPq. Levando em conta que a coleta dos dados se deu em efetivo uso da língua, nossa pesquisa é classificada e amparada nos moldes funcionalistas.

3. Um olhar anacrônico sobre as elipses

No Brasil, qualquer trabalho que exista sobre elipse na perspectiva da Gramática de Construções (GC) ainda é bastante restrito e, possivelmente, não foi publicado até agora. Encontramos alguns autores, a exemplo de Goldberg; Perek (2019), Heine (2011) e Hilpert (2014), que analisaram a elipse na perspectiva da GC em outras línguas que não fossem o português e nos ancoramos nesse conhecimento para nosso estudo.

Sob nossa reflexão, a elipse é uma ideia clara de uma sentença excluída que obtém seu significado em um antecedente, ou seja, nos seus componentes. Porém, esses componentes da cláusula devem ser comuns aos interlocutores para que a elipse seja licenciada. Caso não haja essa possibilidade, a construção não é licenciada e se torna agramatical ou sem sentido, assim como qualquer outra construção quando as formas sintáticas não se conectam. É consenso entre os autores os quais tomamos como suporte que as elipses são adjacentes frente às categorias que as licenciam e, portanto, elas devem estar dentro da estrutura.

Isto posto, compreendemos que a Gramática Tradicional (GT) defende que o termo elidido precisa ter uma conexão linguística com seu antecedente para que ele possa ser interpretado, porém as elipses ultrapassam essa fronteira e nem sempre precisam de um referenciador ou de qualquer outro material linguístico que lhe sirva como ponteira. Conforme nos apresenta Heine (2010), nem sempre o significado de uma elipse é derivado composicionalmente de palavras, como exemplificado em (2):

> (2) DOC: Aí, o que o senhor acha das brincadeiras de sua época e as... em relação com as de hoje?
> INF: Eu acho **Ø** muito diferente.
> DOC: Em que?
> INF: Eu acho **Ø**bastan'diferente, porque é tu...tudo diferente em fa... tu... tudo *falan.*
> DOC: Hum. Como o que?
> INF: As *dança* de primeiro era dum jeito, era uma coisa. E hoje, **Ø** é de *oto*... de *oto*mo... de *oto* sistema, de ota moda, né.Os*namoro* de hoje ...**Ø Ø** de primeiro era só pegava na mão... eh... e **Ø** de hoje não. **Ø** É diferente, *né*. (ARA - *Corpus* PPVC)

Este é um típico exemplo de elipses que aparecem na estrutura em duas situações: na primeira, "Eu acho **Ø** muito diferente.", qualquer leitor percebe que o complemento de "eu acho" é "as brincadeiras", porque o contexto no qual a fala do documentador está posta conduz a essa interpretação, assim como em "**Ø** é de *oto... "*. Contudo, em "Os *namoro* de hoje ...**Ø Ø** de primeiro era só pegava na mão... eh... e **Ø** de hoje não. **Ø** É diferente, *né*.", há necessidade de um conhecimento histórico, isto é,

um contexto situacional, para a inferência das construções elípticas, dado que não há no contexto linguístico um antecedente e o fato de que antigamente o namoro não passava de um toque na mão, o chamado "fazer a corte", realidade que recebeu grandes mudanças até chegar aos dias atuais em que o hábito do casal dormir junto antes do casamento é algo normal e natural.

Logo, fica evidenciado o que expomos anteriormente de que nem sempre o elemento ponteira está presente no texto, anafórica ou cataforicamente, nem sempre o referente deriva de palavras, mas ele pode estar no contexto situacional e será interpretado com a inferência dos feixes de exemplares trazidos pelos interlocutores. Embora, não haja forma física, todas as elipses necessitam de dar condições de interpretação.

Partindo do pressuposto de que a GC analisa a língua como uma rede com uma estrutura promissora que parte do princípio de que uma construção é um pareamento forma-função, é que Heine (2011) nos conduz à análise da elipse na língua inglesa, cuja constatação da linguista é que no inglês podem ser encontradas "(...) formas gradientes de omissão de sentenças iniciais em perguntas de sim/não com função de oferta" (HEINE, 2011, p. 55 – tradução nossa). Ela aponta como exemplo:

(3) Quer um café?
Você gosta de um café?
Gosta de café?
Um café?
Café? (HEINE, 2011, p. 56) (tradução nossa)

Heine (2011) explica que, embora grandes trechos da fala possam ser deixados de fora, todas as formas de fala em (3) podem ser usadas para comunicar o mesmo conteúdo. As formas reduzidas podem ser consideradas elipses que é um termo altamente sensível à Teoria Construtivista, devido seu uso implicar suposições sobre representações linguísticas e atividades de processamento que tomam uma sentença gramaticalmente completa como base. Nas palavras de Heine (2011),

> Além disso, na literatura, o termo "elipses linguísticas" se restringe, principalmente, a um fenômeno muito específico, ou seja, omissões baseadas em antecedentes em algum tipo de estrutura sintática paralela, em que o elemento ausente é recuperável do contexto linguístico (intrasentencial e intersentencial) circundante. (HEINE, 2011, p. 56) (tradução nossa)

Mais adiante, Heine (2011) traz vários questionamentos acerca dessa retomada de contexto para entendimento do termo elíptico e levanta a questão do tipo de relacionamento existente entre as formas em cas-

cata, se elas são baseadas em uma versão completa, como em (3), ou se elas representam fenômenos diferentes. Embora toda essa questão ainda seja pouco estudada no Brasil, podemos nos apossar das palavras da autora quando diz que estudos apontam que "(...) a sentença gramaticalmente completa é o ponto de referência e que a estrutura representa algum tipo de redução da sentença completa" (HEINE, 2011, p. 58, tradução nossa), e ainda podemos complementar que, a despeito de essa ser uma condição para a elipse, não é a única, pois há os casos em que o resgate do termo elidido se dá por meio do contexto situacional.

Quando isso acontece, esse fenômeno tem a estrutura sintática não expressa fonologicamente ou reduzida, mas está conectado a uma representação semântica completa. Dessa forma, o significado não é recuperado no contexto linguístico, o que é incompatível com o que preconiza a Gramática Tradicional, e é com base nessa tradição que ainda se tem como verdade que as elipses necessitam de um ponto de referência dentro da estrutura e, por isso, representam a redução de uma sentença completa.

Heine (2011) aponta que muitos autores consideram esses casos de elipse como "elipse fraca", "situacional", "pragmática" ou "elipse semântica" e que

> Por outro lado, encontramos estudos que sugerem que o fenômeno pertence a uma categoria genuinamente diferente da elipse linguística tradicional e o denominam "erosão" (THRASHER, 1974), "fragmentos" (MERCHANT, 2004), "sub-sentenças" (HALL, a ser publicado) ou "não sentenças" (STAINTON, 2006). (HEINE, 2011, p. 58) (tradução nossa)

Para explicar fenômenos como esse é que a autora utiliza a expressão "elipses não baseadas em coordenação", dado que o contexto situacional empreende a função de resgatar o material elidido, sem nenhum prejuízo à interpretação ou entendimento da sentença. Nesses casos, não há nada para ser pronunciado quanto ao aspecto fonológico. Sendo assim, a pesquisadora aponta que há problemas quando uma abordagem sintática tenta explicar a retomada de uma elipse apenas tomando por base processos pautados em regras na faculdade linguística, pois não há abordagem sintática tradicional que possa explicar satisfatoriamente esse tipo de elipse. No entanto, ela afirma que "Uma explicação teórica diferente para elipses não baseadas em coordenação poderia ser de que a redução não ocorre na sintaxe, mas primeiro no nível fonológico" (HEINE, 2011, p. 60 – tradução nossa), como em (4):

> (4) DOC: Uhum, deve sê legal. Cêfalô que gosta de futebol, assim cê é bom de futebol?

INF: Não. {risos}
DOC: Não é? Por quê?
INF: Eu acho que não **Ø**, né?
DOC: Cê tá jogando assim, o povo te chama de perna de pau é?
INF: É {risos}.
DOC: {risos} Eu sei. Mas quê que cê faz assim, cê joga ni que posição?
INF: **Ø** Na zaga.
DOC: Na zaga?
INF: É.
DOC: Cê costuma fazê gol?
INF: Não. {risos}
DOC: Não?
DOC: E essa é sua única diversão
INF: É, minha única diversão é essa.
DOC: Se você fosse jogadô de futebol famoso assim, você gostaria?
INF: Não.
DOC: Por que não?
INF: {risos} Porque não **Ø**.
DOC: Por quê?
INF: Porque eu **Ø** só esporte mesmo, mas pafalá assim **Ø** aí jogá**Ø**. (MSS - *Corpus* PPVC)

O que podemos observar em (4) é que o falante em "Porque eu **Ø** só esporte mesmo, mas pafalá assim **Ø** aí jogá**Ø**" utiliza do recurso da elipse para dizer que, apesar de gostar de futebol, de jogar como lazer, ele não quer ser jogador famoso; ele compreende serem desnecessárias as informações elididas, uma vez que ele e o interlocutor estão no mesmo contexto de fala. São elipses em que não há antecedente linguístico explícito nem uma estrutura posposta que possa ajudar na interpretação, mas que são perfeitamente possíveis de serem entendidas, dado ao que muitos autores chamam de "elipse situacional", conforme dito anteriormente.

Hilpert (2014) desenvolve uma discussão bastante interessante acerca da elipse na Língua Inglesa, a qual podemos tomar como base para nossa pesquisa, considerando as peculiaridades pertinentes a cada idioma, nesse caso, o inglês e o português. Então, apoderamo-nos das palavras do autor para dizer que "Para todas essas construções, é bastante simples argumentar que aspectos de sua forma ou significado não podem ser previstos a partir de padrões mais gerais que existem na gramática (...)" (HILPERT, 2014, p. 50, tradução nossa), e, para uma melhor compreensão, ratificamos que o autor se refere à GT da língua inglesa, que estendemos à GT da língua portuguesa, por sabermos que esse compêndio não dá conta de todos os usos da língua, sendo um deles a elipse, vis-

ta apenas como recurso de coesão textual ou como instrumento de "economia de palavras", este último preconizado por Cegalla (2008).

Vale ressaltar que as construções elípticas não são realizadas de forma aleatória ao bel-prazer do falante, posto que

> [...] a elipse é licenciada por um sistema de construções motivadas; ou seja, pareamentos aprendidos de forma e função. Construções específicas capturam prontamente uma variedade de restrições de forma e função, incluindo aquelas relacionadas à semântica, contexto do discurso, registro, gênero e dialeto.(GOLDERG; PEREK, 2019, p. 2) (tradução nossa)

Nesse sentido, compreendemos que uma elipse não é uma lacuna vazia de significado, mas uma construção licenciada em que, embora não haja explicitamente a forma física, há um pareamento de forma-significado, interligado a uma semântica, ao contexto do discurso, ao registro, ao gênero e ao dialeto. Resgatando todos esses aspectos nos elementos linguísticos e nos elementos não linguísticos, haverá possibilidade de compreensão.

À vista disso, os autores nos dizem que "As funções discursivas dessas construções de elipses vão muito além da simples recuperação de algum conteúdo mencionado anteriormente (...)" (GOLDBERG, PEREK, 2019, p. 11 – tradução nossa). É sabido que nem todas as construções que envolvem elipse possuem antecedentes linguísticos, mas mesmo não havendo esse tipo de *link* podem ser inteiramente interpretadas, desde que o pretendido seja recuperável pelos aspectos extralinguísticos. Goldberg e Perek (2019) confirmam isso através dos exemplos (40) e (41).

(5) Elise, Casey. (GOLDBERG E PEREK, 2019, p. 10)

(6) Desisti e levei a tigela aos lábios. É o novo eu. Para baixo com etiqueta. (GOLDBERG E PEREK, 2019, p. 11)

O exemplo em (5) pode ser tomado sem antecedente linguístico como forma de apresentação de Elise e Casey. Bastante comum, também aqui no Brasil, a utilização do nome próprio, seguido de uma pausa acompanhada de um gesto de mãos, indicando a outra pessoa que também tem apenas seu nome proferido, configurando, assim "Elise, este é Casey! Casey, esta é Elise!".

Em (6) há uma construção convencional, sem antecedentes linguísticos, e com o verbo principal elíptico. Sua interpretação é possível graças a uma observação construtiva, dado que seu significado não está associado às palavras. Porém, é inteiramente viável afirmar que o falante evidencia que em um determinado momento de sua vida fugiu às regras

da etiqueta social; e isso nos conduz a uma outra ocorrência de elipse bastante comum nos dias atuais em que diante de uma fuga às normas de postura alguém solte um "Quem nunca...?" ou, simplesmente "SQN". Elipse interpretável/inferível apenas pelo contexto extralinguístico.

As elipses, embora não possuam significado em si mesma, funcionam em diferentes construções e "(...) produzem sentenças com significados que podem ser trabalhados, processando os sentidos das palavras componentes" (HILPERT, 2014, p. 55 – tradução nossa). Ademais, cada palavra ou sentença elidida possui o significado que lhe é dado pelo falante e inferido pelo interlocutor, fundamentado no fato de as generalizações da fala poderem ser várias ao mesmo tempo. Em outras palavras, queremos esclarecer que cada elipse possui um sentido que lhe é atribuído pelo contexto, seja ele linguístico ou situacional, esses sentidos são, portanto, abstratos e "(...) representam dificuldades para uma análise esquemática." (HILPERT, 2014, p. 56, tradução nossa).

No entanto, mesmo vislumbrando todos esses aspectos da elipse, o linguista ainda afirma que "O que permanece como um verdadeiro problema (...) é o caso das construções elípticas." (HILPERT, 2014, p. 56, tradução nossa). Isso porque esse tipo de construção tem as características das regras tradicionais, ainda que não possua nenhum significado em si mesma. O autor ainda enfatiza que "Se atribuíssemos graus de 'sem sentido' a diferentes construções, esses tipos de construções certamente estariam no topo da lista (...)."(HILPERT, 2014, p. 56, tradução nossa), porém

> [...] generalizações puramente formais, ou seja, construções sem significados, não têm lugar natural na construção. De fato, se a Gramática da Construção deve ser vista como uma verdadeira teoria do conhecimento linguístico, então essa teoria fará a forte afirmação de que não deve haver construções sem significados. (HILPERT, 2014, p. 57) (tradução nossa)

Se uma construção elíptica é realizada obedecendo os padrões sintáticos exigidos para que a frase seja gramatical, não podemos considerá-la como "sem sentido", pois é axiomático que esse tipo de construção traz consigo significância, valor que lhe é agregado, incontestavelmente. Logo, se para a GC uma construção é um pareamento forma-significado, nos moldes de Croft (2001), "não deve haver construções sem significados", fica legitimado que a elipse é uma construção.

Isso nos favorece afirmar que as elipses se constituem enquanto pareamento forma-significado, advindo de propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas, semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais,

especialmente, porque é sabido que a elipse só existe no encadeamento do discurso. Heine (2011) é incisiva ao dizer que a GC

> [...] fornece uma estrutura particularmente promissora, porque se baseia na ideia geral de que a linguagem consiste em uma rede hierárquica de pareamento semiótico básico de forma e significado de diferentes graus de complexidade e especificidade, chamadas construções. O lado da forma inclui padrões sintáticos, morfológicos e prosódicos, enquanto o significado é muito mais amplamente definido do que nas teorias modularizadas, incluindo semântica lexical, pragmática e aspectos da estrutura do discurso. (HEINE, 2011, p. 63) (tradução nossa)

No texto "Elipse na gramática da construção", Goldberg e Perek (2019) afirmam que "As construções de elipse são padrões formais nos quais certa estrutura sintática tipicamente expressa é omitida" (GOLDBERG; PEREK, 2019, p. 1 – tradução nossa). Na língua inglesa, há vários tipos de elipses, e os autores chamam atenção para o fato de que todo idioma necessita se equilibrar no tocante à expressividade e ao fato de ser fácil de produzir.

Tomando por base esses dois princípios é que podemos considerar que a elipse é um dos recursos utilizados pelo falante para estabelecer esse equilíbrio, pois as construções elípticas podem ser motivadas pela nossa necessidade de expressar nosso pensamento de forma mais econômica. Tendo como premissa de que essa é uma realidade das línguas em geral, é que compartilhamos da concepção de que existem elipses em todos os idiomas.

Dessa forma, julgamos que a elipse, vista sob a perspectiva da GC, configura expressões lexicalmente armazenadas com caráter idiomático, devendo ocorrer com um número limitado de itens lexicais em posição principal, exibindo frequência *type*alta, em uma categoria produtiva. A GC permite, segundo Heine (2011), a incorporação de perspectivas pragmático-contextuais na descrição gramatical e estabelece as tendências de prototipicidade observadas no conhecimento linguístico.

6. Conclusão

Diante do exposto nesta seção, afirmamos que, para a GC, a gramática é vista como um arcabouço holístico, ou seja, nenhum nível é autônomo ou central. Por isso, a elipse é vista não como uma abordagem periférica ou residual, mas como um tópico que agrega a mesma importância de quaisquer outros itens gramaticais, dando conta das relações forma-significado. Pensando por esse viés, consumamos que as elipses

são bastante produtivas e devem ser tratadas como construções em que aspectos relevantes de sua semântica não são fisicamente expressos, não obstante, cumprem papel contextualmente evocado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. ver. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CROFT, W. *Radical construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GOLDBERG, A. *Constructions*: a construction approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

_____. *Constructions a twork*: thenature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____; PEREK, Florent. Ellipsis in ConstructionGrammar. *Oxford Handbooks Online*. Fevereiro de 2019.

HEINE, Lena. Non-coordination-based ellipsis from a Construction Grammar perspective: The case of the coffee construction. *Cognitive Linguisticis*, v. 22, Edição 1, p. 55-80, 2011.

HILPERT, Martin. *ConstructionGrammarand its aplicationtoEnglish*. Edinburgh University Press. 2014. p. 50-73.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: Traugott, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. V. 1 p. 17-35

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 60, 2016. p. 233-59.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PROCESSO IDENTITÁRIO E MEMORIALÍSTICO DE GESTORES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Victor da Penha Miranda (UENF)
victorpmiranda@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estabelecer uma análise das escritas autobiográficas de um grupo de gestores escolares atuantes em diversos espaços geográficos da rede pública municipal da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Para isso, após a orientação e apresentação da proposta, foi solicitado aos participantes narrativas de caráter autobiográfico com a finalidade de análise dos índices memorialísticos presentes nos escritos como manifestação da identidade profissional dos envolvidos, assim como o processo de (re)construção das experiências vividas no cotidiano escolar. Este estudo está amparado nas reflexões de autores que tratam da escrita como manifestação identitária, assim como defendem o conceito de "memória coletiva", entre eles Halbwachs (2003), Sibilia (2008) e Lejeune (2014). Por fim, destaca-se que as escritas dos gestores, apesar de serem narrativas subjetivas, manifestam, também, aspectos coletivos que auxiliam na construção de suas funções na gestão escolar do município.

Palavras-chave:
Memórias. Gestão Escolar. Campos dos Goytacazes.

ABSTRACT

This work aims to establish an analysis of the autobiographical writings of a group of school managers working in different geographic spaces of the municipal public network in the city of Campos dos Goytacazes-RJ. For this, after the orientation and presentation of the study, the participants were asked to provide autobiographical narratives with the purpose of analyzing the memorial indexes present in the writings as a manifestation of the professional identity of those involved, as well as the process of (re)construction of lived experiences. in everyday school life. This study is supported by the reflections of authors who deal with writing as a manifestation of identity, as well as defend the concept of "collective memory", including Halbwachs (2003), Sibilia (2008) and Lejeune (2014). Finally, it is highlighted that the writing of the managers, despite being a subjective narrative, also manifests collective aspects that help in the construction of their functions in the school management of the municipality.

Keywords:
Memoirs. School Management. Campos dos Goytacazes.

1. Introdução:

As pesquisas que recorrem às histórias de vida, às memórias, aos depoimentos e até mesmo à escrita biográfica e autobiográfica, estão an-

coradas em pilares sociais, visto que ao narrar suas próprias experiências, os sujeitos estão submetidos ao diálogo com o outro, com a cultura e as demais interações da sociedade.

Pensando a função social dos gestores escolares que, além de educadores, estão interligados às demais exigências para o pleno funcionamento de uma Unidade Escolar, este estudo tem por objetivo investigar, pelo prisma das narrativas de um grupo de gestores escolares da rede pública do município de Campos dos Goytacazes-RJ, como tais envolvidos se identificam como profissionais em processo de liderança em uma comunidade escolar.

Este artigo propõe, assim, orientado pelo campo interdisciplinar das escrituras do *eu*, estabelecer uma análise desenvolvida entre as reflexões da gestão escolar, da memória enquanto manifestação coletiva edas narrativas autobiográficas de educadores/gestores atuantes na rede pública de Campos dos Goytacazes.

O material de análise é formado por oito (08) textos escritos por gestoras, todas do sexo feminino, a partir da seguinte indagação que instiga a rememoração de suas experiências sociais: "A partir de suas memórias, como você se constitui gestor(a) de uma Unidade Escolar da rede municipal de Educação de Campos dos Goytacazes-RJ?".

Por se tratar de profissionais atuantes em uma rede pública de educação, o desenvolvimento desta proposta de pesquisa foi acompanhado pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia – SEDUCT da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, em especial, o departamento da Subsecretaria, representado pela subsecretária Rita de Cássia Abreu.

As gestoras participantes desta pesquisa são atuantes no ano de 2022 – período de desenvolvimento desta pesquisa – em creches e escolas da rede pública municipal da cidade de Campos dos Goytacazes, conforme processo eleitoral publicado no Diário Oficial do município, em 10 de janeiro de 2020 – SMECE Nº 01/2019.

As profissionais, em seus respectivos locais de atuação, representam comunidades escolares em todo o território da cidade, destacada por ser a maior cidade em extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro.

2. A gestão escolar e a memória como processos coletivos

A representação do gestor escolar é impulsionada por desafios contínuos em benefício de toda a comunidade a qual ele pertence. Sua essência de trabalho, dessa forma, precisa refletir sobre o coletivo da cultura organizacional, respeitando os princípios de hábitos, crenças e valores compartilhados pelos membros locais.

Heloísa Luck (2009), portanto, descreve os gestores escolares como

> Profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009, p. 22).

Por ser o trabalho escolar essencialmente coletivo, o gestor deve garantir que os profissionais da educação de suas unidades operem de forma unificada, mesmo que desempenhem funções específicas de acordo com suas formações.

Assim como o profissional gestor escolar, representante da comunidade, a memória, enquanto expressão identitária, está ancorada nas relações dos sujeitos e, por isso, está relacionada às ações coletivas dos envolvidos culturalmente.

Na obra *A memória coletiva*, Maurice Halbwachs (2003) aborda a questão da memória enquanto manifestação plural das relações dos indivíduos nos espaços sociais. Para o sociólogo, a memória dos sujeitos depende de sua ligação social com a família, com a escola, com a igreja, entre outros espaços de relacionamento.

> Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p. 30)

É importante, sob tal perspectiva, destacar que o pesquisador referenciado acima não anula a existência da memória individual, mas afirma

que a sua sobrevivência depende das ações coletivas, ou seja, a coletividade fornece a individualidade da memória.

Analisar a escrita de gestores escolares a partir de suas memórias é uma ferramenta que possibilita, assim, identificar as experiências, além de profissionais, e reconhecer a identidade dos envolvidos como agentes de liderança nos ambientes escolares em que atuam.

No que se refere à concepção de identidade, de acordo com os estudos que envolvem a memória como manifestação social, Pollak (1992, p. 204), descreve que "a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade", pois os sujeitos se identificam no campo das relações comunitárias a partir de um fenômeno de negociação coletiva.

Sobre a concepção de liderança, Lück (2012) destaca que o gestor escolar tem sua função de trabalho ajustada à sua

> [...] capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. (LÜCK, 2012, p. 20).

Todo o processo de gestão escolar deve considerar a escola como uma organização, permeada pela formação comunitária de professores, funcionários, alunos, pais e demais envolvidos, como propõe a pesquisadora.

Dessa forma, a gestão escolar, preferencialmente, deve assumir um modelo de atuação democrático-participativo, para que todos os agentes educacionais possam atuar de maneira efetiva no processo administrativo-pedagógico frente aos desafios da sociedade que está em constante mudança.

3. A construção identitária: entre o "eu" e o "outro"

Ao analisar a autobiografia e destacá-la como gênero literário, Philippe Lejeune determina um "pacto de leitura" que diferencia o gênero dos demais, como o romance, por exemplo. Para ele, o leitor da autobiografia deve considerar três aspectos indispensáveis: a identidade do autor, do narrador e do protagonista da história devem ser unificadas, possuindo a mesma assinatura.

Mesmo que estabelecido por um *pacto* com o leitor da autobiografia, a definição originária do pesquisador francês não configura um gêne-

ro absolutamente relacionado à verdade do sujeito produtor do texto, definindo-o, dessa forma, como literário.

Um dos pilares que configura o gênero autobiográfico como ficcinal, além da própria representação por meio da linguagem, é a manifestação da memória, editável e permissora da manifestação do "outro" (coletivo) nas interpretações da subjetividade dos indivíduos.

Após um período de estudos sobre o gênero que durou por mais de vinte e cinco anos, fazendo-o refletir sobre o próprio conceito da primeira publicação do *pacto autobiográfico*, Lejeune (2014, p. 186), acerca da memória no processo de escrita, destaca que "é óbvio que uma narrativa de vida não fornece diretamente o vivido de outrora, mas o que permanece dele na memória de hoje", reforçando o papel de organização da memória social.

Sobre a coletividade, operante, também, na comunicação, Paula Sibilia (2008) define que:

> Toda comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-"eu", por isso todo discurso é dialógico e polifônico, inclusive os monólogos e os diários íntimos: sua natureza é sempre intersubjetiva. (2008, p. 32)

Dessa forma, apesar da diversidade de gestoras envolvidas nesta análise, a escrita das profissionais dialoga não somente sobre suas próprias experiências familiares, pedagógicas e administrativas, mas registram suas relações com os grupos sociais, a comunidade escolar e a identidade profissional (re)construída continuamente.

Mesmo que proporcione ao gestor um espaço de protagonismo ao narrar suas próprias experiências, poucos disponibilizaram o envio de suas narrativas para a análise deste estudo. Fato que, de acordo com Carlos Eduardo Vieira (2017), pode ocorrer, porque

> Esse gênero de escrita de si expõe as razões do sujeito na sua parcialidade e subjetividade. Trata-se de um gênero que produz um certo grau de desconforto entre os pesquisadores acadêmicos, uma vez que, por razões de ofício, esses aprenderam a escrever na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural, na pretensão de produzir os efeitos de imparcialidade e impessoalidade. (VIEIRA, 2017, p. 292).

Uma das essências que norteiam as reconstruções das experiências vividas pelos sujeitos são as marcas da infância, que estabelecem conexão com o presente sob o prisma da memória, conforme ilustrado pela narrativa da gestora-autora do Memorial 1.

> Desde criança, quando estudava em Morro do Coco, o meu sonho era ser professora. Admirava aquelas unhas feitas, porém manchadas de matriz, e aquelas folhinhas que recém rodadas tinham cheirinho de álcool. (Memorial 1)

Ao reconstruir as lembranças da infância, a narradora resgata a presença de outros sujeitos que contribuíram para a sua formação identitária no espaço escolar (suas professoras) na região rural de Morro do Coco, no 12º distrito do município de Campos dos Goytacazes-RJ.

A escrita memorialística apresenta-se como um roteiro cronológico editado por balizas temporais: período escolar, nascimento dos filhos, casamento, formatura, entre outros acontecimentos sociais que fortalecem as narrativas tecidas pela memória.

O passado, mediador de tais balizas temporais, tem vasta importância na elaboração da identidade presente dos indivíduos. Sibilia (2004) relaciona tal fato à descrição de *arqueologia*; essência e suporte fundamental do *eu*.

> [...] o passado tem um "sentido" importantíssimo na definição do presente e de tudo quanto é. Por isso, impõe-se mergulhar na interioridade subjetiva de cada indivíduo à procura dos restos de alguma imagem fundamental alojada na memória, que permita decifrar o significado do presente e do "eu". Essa viagem introspectiva pode ser pensada como um autêntico *mergulho* – pois consiste em nadar nas sombrias profundezas do sujeito para desvendar seus enigmas – ou, apelando a outro campo metafórico igualmente fértil, a proposta equivale a fazer uma *escavação* a fim de examinar as diversas camadas geológicas que foram se acumulando ao longo da história individual para conformar uma determinada subjetividade. (SIBILIA, 2004, [n.p.])

A gestora do Memorial 2, por sua vez, inicia sua narrativa descrevendo sua estrutura familiar como suporte representativo de sua memória:

> Tenho 42 anos de idade, casada com Daniel Pedro, que trabalha embarcado (*offshore*), três filhos, um adolescente de 13 anos, educado, amoroso e muito dedicado aos estudos e gêmeas de 7 anos, lindas e educadas, que são os amores da minha vida.
>
> Aos 17 anos de idade me formei professora de Ensino Fundamental; na época não tinha uma ampla visão do que realmente era a Educação ou de que forma ela mudaria vidas e principalmente a minha. Naquela época, me formei mesmo pela falta de opção (Memorial 2).

A profissional também descreve seu contato primário com a Educação, estabelecendo um elo, assim como a autora do Memorial 1, com a futura escolha profissional na qual atualmente desenvolve.

Muitas gestoras retrataram em suas narrativas memorialísticas a escolha profissional como uma ação vocacionada, interligada à influência desde a infância da família e de seus professores. Tal visão, muitas vezes romantizada, gera desafios contínuos na atuação dos gestores, seja por meio de adaptações, formações continuadas e na relação com toda a comunidade escolar, envolvendo profissionais, pais e responsáveis pelos alunos, conforme descrito nos Memoriais 3, 4 e 5.

> O contato com alunos, pais/responsáveis, professores e demais funcionários que permeiam uma instituição educacional faz o trabalho da gestão ser altamente desafiador e complementar. Ela é o elo e o norte de/entre todos que compõem a comunidade escolar. Nosso maior objetivo enquanto gestor é oportunizar uma relação saudável entre pais/responsáveis, professores e demais funcionários, para que haja de fato uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento e crescimento do aluno, num ambiente altamente potencializador e agradável (Memorial 3).

> Receosa com o novo desafio, que não era pequeno, já que a escola se encontrava bastante tumultuada e desorganizada, aceitei afirmando que seria apenas por seis meses. No entanto, fui permanecendo no cargo, trabalhando muito, conquistando a comunidade escolar e, mesmo após alguns processos eleitorais, permaneço até a presente data de forma bastante satisfatória (Memorial 4).

> Vale lembrar que apesar disso, em alguns momentos, encontro dificuldades para gerir democraticamente, pois ainda há resistência de aceitação por parte de alguns membros do grupo: "Profissionais e/ou Pais/Responsáveis", em aceitar opinião do próximo, não levando em conta a empatia e o respeito uns para com os outros (Memorial 5).

A leitura e análise dos memoriais desenvolve a concepção que, apesar de variável, de acordo com a subjetividade de cada envolvido, as narrativas possuem elementos que os conectam socialmente.

Um ponto a ser considerado de acordo com esta análise é a inquietação enfrentada pelos gestores diante às constantes cobranças da comunidade que exigem autonomia, flexibilidade e planejamento participativo dos profissionais.

Sobretudo, tais depoimentos sinalizam a necessidade de acompanhamento psicológico ao profissional escolar, visto a sua frequente articulação com toda a comunidade e desenvolvimento de liderança.

4. Considerações finais

A escrita autobiográfica de um grupo de gestores de escolas e creches da rede municipal de educação de Campos dos Goytacazes permite

reconhecer os percursos escolares e profissionais dos envolvidos até a presente atuação na gestão escolar.

Ler sobre a vivência dos profissionais por meio de seus registros subjetivos proporciona que seja possível reconhecer a comunidade escolar que representam, sua identidade como profissional, suas formas de planejamento, diálogo e de adaptação diante as exigências da sociedade, entre outros pontos indispensáveis nas ações do cotidiano escolar.

Um importante aspecto desta pesquisa foi proporcionar às gestoras envolvidas um meio de protagonismo de suas ações pedagógicas e de gestão, congregando aspectos variados de suas memórias em relação aos grupos que pertencem.

Por fim, tal perspectiva de pesquisa permitiu que os gestores tivessem um espaço de protagonismo ao narrar as suas experiências, de forma livre, mediadas pela ação de suas memórias, que auxiliam no processo de reconstrução de suas vivências até a gestão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista estudos históricos* 5.10 (1992): 200-215.

SIBILIA, Paula. A vida como relato nos blogs: mutações no olhar introspectivo e retrospectivo na conformação do "eu". In: VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais. Coimbra: set. 2004.

_____. *O show do eu*: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Memorial acadêmico para Professor Titular. *Educar em Revista*, p. 291-312, 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO E PARA O CONTEXTO DO USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Franqueslane Ferreira de Lima (UFNT)
franqueslane@gmail.com
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT)
selmaabdalla@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para a discussão da formação continuada e a (re)construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa no e para o contexto do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como a eficácia dos recursos tecnológicos no processo ensino e aprendizagem da segunda língua. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente do professor do Ensino fundamental através da pesquisa–ação crítica colaborativa (THIOLLENT, 1994) ao seu trabalho pedagógico. Participarão da pesquisa professores de Língua Inglesa das séries finais do Ensino Fundamental. Espera-se que essa pesquisa auxilie na implementação e na avaliação de práticas pedagógicas inovadoras suportadas pelas tecnologias digitais, sobretudo no contexto da modalidade de aprendizagem da segunda língua, que promovam o desenvolvimento e a construção de conhecimento dos alunos da rede municipal de educação. Discutiremos também sobre a aprendizagem dos professores como um mero processo de continuidade e para servir de embasamento teórico ao estudo aqui apresentado, buscaremos a contribuição de autores conceituados como: (ZABALA, 1998),(NÓVOA, 2003), (NUNES, 2001), (PERRENOUD, 2000) e outros. Portanto, o ofício de ensinar implica obrigatoriamente na constante tarefa de aprender.

Palavras-chave:
Formação continuada. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the discussion of continuing education and the (re)construction of the professional identity of the English language teacher in and for the context of the use of technology as a pedagogical tool, presenting some reflections on the initial and continuing education of teachers, as well as the effectiveness of technological resources in the teaching and learning process of the second language. The discussion pervades both the method of interventional research and a specific reflection, around the continuing teacher education of the elementary school teacher through collaborative critical action research (THIOLLENT, 1994) to their pedagogical work. English teachers from the final grades of Elementary School will participate in the research. It is hoped that this research will help in the implementation and evaluation of innovative pedagogical practices supported by digital technologies, especially in the context of the second language learning modality, which promote the development and construction of knowledge of students in the municipal education

network. We will also discuss teachers' learning as a mere process of continuity and to serve as a theoretical basis for the study presented here, we will seek the contribution of renowned authors such as: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (NUNES, 2001), (PERRENOUD, 2000) and others. Therefore, the teaching profession necessarily implies the constant task of learning.

Keywords:
Continuing training.Pedagogical practice.Digital technologies.

1. Introdução

A formação de professores para educação básica no Brasil, nos últimos anos, passa por substantivas reformulações. As políticas educacionais fundamentadas na legislação atual e nos documentos oficiais,quer seja em nível Nacional, Estadual e Municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de formação e a prática docente no que se refereàconcepção, significado, estrutura, condições, clientela, lócus de formação, exercício docente, entre outros, pois o modelo vigente parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, tendo vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

Nunes (2001) ao discutir sobre os saberes docentes e a formação de professores reconhece que pensar em um modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes, bem como demanda observar as condições históricas e sociais de exercício profissional, o autor afirma:

> Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assimseus saberes vãose constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30)

Em função dessas reflexões, os pesquisadores, os educadores, os professores, os alunos e os sistemas educacionais, têm buscado um novo enfoque para a formação inicial de professores identificando e analisando os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para implementação de políticas que envolvam a questão de formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesta linha de pensamento, novas decisões e preocupações são levantadas em torno da questão do "saber-fazer", isto é, do como realizar na prática a implementação de um processo de formação de professores, a partir de um currículo que aborde e estabeleça relação frequente entre a formação inicial e continuada de maneira objetiva e subjetiva, articulando-se com o contexto social dos alunos e o perfil dos acadêmicos que sempre podem ser modificados pela realidade.

O atual contexto de pandemia pelo Coronavírus (Covid-19) trouxe uma ressignificação para a educação, nunca imaginada. O sentimento de dor ocasionado pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. Essa crise sanitária que estamos vivenciando está proporcionando uma revolução pedagógica para o ensino presencial, podemos prever como a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.

Em momentos como esse, torna-se necessário repensarmos a educação e todos os seus processos. Paulo Freire afirma que "O homem está no mundo e com o mundo" (1983, p. 30). Se o homem estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência e não interferiria na história desse mundo. Não poderia objetivar-se e, por consequência, não conseguiria distinguir entre um e o outro. Agora as pessoas estão no mundo e com o mundo.

Sendo assim, a educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos recursos tecnológicos, como programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizados na educação. Dessa forma, torna-se imprescindível voltarmos nossa atenção para o uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira, especificamente o Inglês, que é o nosso objeto de estudo.

Nessa mesma perspectiva, Collins e Ferreira (2004), Franco (2008), Oliveira e Paiva (2008), Freire (2006 e 2009) e vários outros estudiosos apontam para a (re)significação do papel do professor e do aluno diante das novas tecnologias de informação e de comunicação (doravante TICs).

Os recursos tecnológicos precisam ser utilizados de maneira adequada, já que, de acordo com nossa concepção, as inovações tecnológicas devem estar como afirmam Brunner (2004) e Rada (2004), entrelaçadas ao sistema educacional e não desvinculadas dele. Embora cada profissional seja único e apresente características bem peculiares, o trabalho com

recursos tecnológicos, juntamente com processo crítico e reflexivo, contribuiria positivamente para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, devendo ser contemplado na formação continuada de tal maneira que os professores possam tornar-se produtores de teoria a partir de sua própria prática, pautando-se em uma perspectiva de alterar, de maneira crítica, a própria prática. Essa mudançapoderá ocorrer diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

2. Fundamentação teórica

Neste tópico, mostraremos a abordagem de alguns teóricos sobre conceitos que adotamos nessa pesquisa, apresentando discussões sobre os conceitos de identidade profissional, formação continuada do professor e letramento digital.

2.1. Identidade profissional

Recentemente, o tema identidade tem sido ressaltado em estudos relativos a fenômenos sociais contemporâneos. Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a identidade é importante para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade.

No plano pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. Já no plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal.

Segundo Lima (2003, p. 257), "...acreditamos que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento – são sempre os mesmos, mas são sempre outros. E, nesse lugar do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, manifestar-se-ia a identidade."

Portanto, buscar a autoidentificação que o sujeito-professor representa, na verdade, significa conhecer o lugar de sua formação a partir dos diversos processos identitários que vivencia constantemente em sua prática pedagógica.

Além disso, o presente trabalho almeja considerar o impacto que a sua atuação enquanto professor de língua materna influencia na construção da identidade profissional desse indivíduo, já que atua em uma área que está sempre em movimento, pois o uso constante do diálogo e da lín-

gua(gem) permeiam sua prática pedagógica. Em seu estudo sobre identidade Coracini (2003) nos esclarece:

> Perseguimos, então, a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações. (CORACINI, 2003, p. 240)

Desse modo, pretendemos apresentar uma reflexão sobre as perspectivas de análise da identidade profissional. A partir de uma revisão de estudos anteriores, identificando-se com os seguintes campos de análise: identidade pessoal, identidade social, identidade profissional. Em seguida, apresentam-se as inter-relações desses campos sugeridos, bem como os limites de estudo nessa (re)construção da identidade profissional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Varghese, Morgan, Johnston, Johnson (2005), citado por (BARBOSA, 2014):

> [...] para entendermos melhor tanto o ensino quanto seus atores - os professores e suas identidades – precisamos focar nossa atenção em ambos os aspectos ou abordagens de análise: identidade-no-discurso e identidade-em-prática. À luz de suas teorias, entendemos que identidade-em-prática se refere à participação do indivíduo na comunidade social, ou seja, a investigação obedece a uma abordagem orientada à (re)construção da identidade profissional do professor nas suas atividades, tarefas e experiências com e no ensino. O outro aspecto de (re)construção da identidade do professor, na perspectiva da identidade-no-discurso, tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do discurso, ou seja, ela se dá principalmente através da linguagem, como explica a teoria pós-estruturalista, na qual a construção da identidade é evidenciada a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso. (VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON, JOHNSON, 2005 *apud* BARBOSA, 2014, p. 51)

Considerar a identidade inserida nesse jogo de discurso e prática pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Acreditamos na identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja "lá" onde ele deseja estar.

Gouveia (1993, p. 100) acredita que o processo de identificação é fundamental e até mesmo imprescindível quando se fala em identidade. Baseada na perspectiva psicanalítica ela menciona que "a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica ne-

cessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais".

Dessa forma, pretendemos além de definir identidade, é necessário circunscrever que o campo no qual discutimos a identidade profissional, convida-nos a considerar os aspectos ligados tanto ao individual quanto a pensar nos aspectos sociais envolvidos nessa atuação profissional.

2.2. Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim, a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social, isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (Cf. MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (Cf. BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua própria prática pedagógica.

2.3. Letramento digital

O letramento digital tem se tornado cada vez mais essencial na contemporaneidade, porém é necessário ressaltar que houve uma longa trajetória atéchegar ao que conhecemos como letramento digital. Esse termo é originadodo letramento visual, como afirma Belshaw (2011), devido a relaçãoque existia entre o visual e a mídia na década de 1960. Portanto, ao final dessa mesma década, surgiu o termo letramento tecnológico, diretamente relacionado às mídias de comunicação. Por conseguinte, na década de 1970 temos o letramento informacional, sendo relacionado à facilidade de acesso de informações que se tornou possível aosindivíduos naquele período. Assim, com o surgimento do computadorna década de 1980, percebe-se uma grande abrangência de possibilidadesde utilização de serviços tecnológicos em níveis diferentesjá com o termo letramento computacional.

Para Buzato (2006),

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16)

Corroboramos com (Cf. BUZATO, 2006) que afirma que os letramentos considerados digitais adentram em um contexto relacionadoàs ferramentas digitais de maneira não apenas mecanizadas,mas que dialoga com um cenário prático e contextualizado, comcada período de tempo a que se inserem, diferenciando-se dos letramentos de leitura e de escrita no papel, como podemos ver em Soares (2002, p. 151) “um certo estado ou condição que adquiremos que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticasde leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – doletramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Dessa forma, podemos concluir que o estudo desse tema ainda precisa ser investigado e analisado para conhecermos as diferenças e as relevâncias dessa nova prática de letramento, tão presente na sociedade contemporânea.

3. Contexto da pesquisa

O percurso desse trabalho de pesquisa tem como considerações metodológicas os procedimentos para a pesquisa-ação sobre os quais fizemos uma reflexão no âmbito educacional a partir dos apontamentos deixados por Tripp (2005). Sendo uma pesquisa tanto de natureza interventiva quanto qualitativa, configurando-se como estudo de caso.

Para Rey (1998, p. 42) "a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação". O papel do investigador é adentrar no campo com o que lhe interessa pesquisar, onde o material a ser pesquisado constituirá o desenho metodológico de que essas informações estão diretamente relacionadas com pergunta-problema do projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Os participantes dessa pesquisa são 10 professores da rede pública de ensino do município de Gurupi-Tocantins, que aceitaram o desafio desse processo investigativo e ao mesmo tempo construtivo do estudo do uso das tecnologias como ferramentas de ensino, respondendo a um questionário online através da ferramenta digital Google Forms. Os professores apontaram em sua maioria a importância do uso diário desses recursos inovadores em sua prática. Diante disso, apontam que o uso do computador e da *internet* no processo de formação continuada e do ensino e aprendizagem é de suma importância, porém, faltam recursos financeiros, cursos de qualificação e material básico (laboratório de informática atualizado).

4. Análise e discussão dos dados

Nas instituições pesquisadas, observarmos que as tecnologias da informação e comunicação é um grande agente transformador, desempenhando cada vez mais um processo de mudanças no cotidiano do professor e educando. Essa característica inovadora para os professores passa a

exigir uma atenção redobrada no desenvolvimento do ensino–aprendizagem.

De acordo com Vóvio (2004), a posição expressa pela capacidade de mobilização, interesse e responsabilidade é uma condição necessária para realizar a todos os envolvidos, esse tipo de atitude é indispensável para todas as fases do âmbito escolar na formação de um ambiente de inovações tecnológicas.

Apesar dos recursos enriquecedores do processo ensino-aprendizagem proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação, ainda existe profissionais que não a utilização pela falta de conhecimento dessas ferramentas. Dessa forma, observamos que o sistema educacional precisa proporcionar mais cursos que favoreçam o aprendizado desses recursos.

5. Considerações finais

A formação continuada de professores é a porta de transformação da mudança da prática pedagógica, contribuindo para a melhoria das escolas e a implementação do currículo escolar, que constantemente sofre alterações visando atender as demandas sociais.

Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia. A proposta justifica-se com o objetivo de que o professor considere o objetivo de aprimorar sua prática através dos diversos recursos tecnológicos, visando aprender sobre o uso de tecnologias digitais no e para o uso delas como metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. P. *Como elaborar monografias.* 4. ed. rev. atual. Belém: Cejup, 1996.

BRASIL. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: 1996.

BELSHAW, D. A. J. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation.* 275f.Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, DurhamUniversity, Durham, 2011.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias*: esperança ou incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* S. Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, C. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. n. 24, p. 145-56, 2008.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 27-41.

GAUTHIER, Clermont *et al*. *Por uma Teoria da Pedagogia*: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

JODELET, D. La representación social: Fenômeno, concepto y teoria. In. MOSCOVICI, S. (Org.). Barcelona: Paidós, 1986. p. 409-94

KLEIMAN, An*gela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez.2007.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa; Stampa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizados*. Brasília, 1998.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. *A profissão professor.* Portugal: Porto, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74. Campinas: Cedes, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. *Projeto de Pesquisa. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração.* São Paulo: Olhos d'água, 2008.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias*: esperanças ou incertezas. Trad. de Claudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicologia & Sociedade*, v. 10, n. 2, p. 32-52, São Paulo, 1998.

SILVA, L. B. *A escolha da profissão*: uma abordagem psicossocial. São Paulo: UNIMARCO, 1996. (Coleção Ciência em Devir)

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-60, Campinas, dez. 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: [s.l.], 1994.

TRIPP, David. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-66, São Paulo, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf.

VEIGA, I. P. A. *Profissão docente – Novos sentidos – Novas Perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2008.

VÓVIO, C. L. *O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. *Pátio revista pedagógica*, n. 29, p. 23-5, Porto Alegre, fev./abr. 2004.

ZABALA, A**.** *A prática educativa – como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

A GAMIFICAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE SUBSTANTIVOS

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Jonas Lima Fernandes (UEMA)
jonaslimaa2000@gmail.com
Jonas Pereira da Conceição (UEMA)
jhonasp84@gmail.com
Jordean Marques Silva (UEMA)
jordeansilva@aluno.uema.br

RESUMO

O objetivo deste presente artigo foi investigar a gamificação como um processo de ensino e aprendizagem de substantivos. As tecnologias como ferramenta de ensino de substantivos serviram como objeto de análise. Diante disso, tem-se o seguinte questionamento: Por que foi importante investigar a gamificação como processo de ensino e aprendizagem de substantivos? Os conceitos apresentados neste artigo fundamentam-se em teóricos que sustentam a importância de uso de metodologias ativas em sala de aula como Mattar (2017), Cortelazzo (2018), Gómez (2015). Empregou-se, ainda, os procedimentos normativos da BNCC (2017) e do DCTM (2019) para estruturação e elaboração do processo reflexivo pretendido. Optou-se pela pesquisa qualitativa e exploratória. Partindo da pesquisa exploratória analisou-se os dados(Gil, 2007). Considerou-se a gamificação como um método ativo de aprendizagem, em que se faz reflexões sobre como ensinar a partir das tecnologias, e que aprender substantivo a partir-da gamificação foi importante. Enfim, o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de língua com aporte na gamificação se fez necessário, essa mostrou-se eficaz como metodologia no ensino e aprendizagem de substantivos, todavia observou-se a falta de conhecimento sobre o uso de metodologias ativas: a gamificação como meio pedagógico.

Palavras-chave:
Gamificação. Substantivos. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The aim of this present article was to investigate gamification as a noun teaching and learning process. Technologies as a tool for teaching nouns served as an object of analysis. Therefore, the following question arises: Why was it important to investigate gamification as a process of teaching and learning nouns?The concepts presented in this article are based on theorists who support the importance of using active methodologies in the classroom, such as Mattar (2017), Cortelazzo (2018), Gómez (2015). The normative procedures of the BNCC (2017) and the DCTM (2019) were also used to structure and elaborate the intended reflective process.We opted for qualitative and exploratory research. Based on exploratory research, data were analyzed (Gil, 2007). Gamification was considered as an active method of learning, in which reflections are made on how to teach from technologies, and that substantive learning

from gamification was important. Finally, the use of active methodologies in the teaching and learning process of language with a contribution to gamification was necessary, this proved to be effective as a methodology in the teaching and learning of nouns, however, there was a lack of knowledge about the use of methodologies active: gamification as a pedagogical means.

Keywords:
Gamification. Nouns. Active learning.

1. Introdução

Com os avanços tecnológicos implementados pelo homem nas diversas áreas do conhecimento e com as descobertas científicas e tecnológicas houve um salto em qualidade nas comunicações. Esses avanços se fizeram necessários para a implementação e utilização desses novos recursos no processo de ensino–aprendizagem (Cf. CORTELAZZO *et al*., 2018).

Ensino e aprendizagem de substantivos que buscou nagamificação e nas tecnologias os avanços que foram importantes investigar. A investigação se fundamenta em teóricos que sustentam o uso de metodologias ativas em sala de aula, como Mattar (2017), Cortelazzo (2018) e Gómez (2015) entre outros, e nos procedimentos da BNCC (2017) e do DCTM (2019) para estruturação e reflexões pretendidas.

Quando se refere a educação, as tecnologias sempre estiveram a favor, seja ela digital ou tradicional. Segundo Ribeiro e Vecchio (2020) as tecnologias provocaram transformações na sociedade. No contexto educacional, as tecnologias transformaram o modo do docente ensinar, sendo o uso de metodologias ativas cada vez mais necessárias (Cf. TORI, 2002 *apud* KENSKI, 2012).

Ademais, quando se relaciona tecnologia e educação não é uma tarefa fácil, aqui foi necessário romper barreiras entre o tradicional e o contemporâneo. Kenski (2012) diz que introduzir o uso dos meios digitais na prática pedagógica tradicional necessita de uma reformulação nas práticas de ensino, porque os docentes, principalmente na rede pública, não têm a formação necessária para aplicar essas formas de ensino, ou seja, "novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam" (KENSKI, 2012, p. 75).

Esses processos de transformações na educação contemporânea são mudanças que, segundo Lutz e Nery (2019, p. 52), "exigem de todos

nós, professores e membros da comunidade educacional, sérias reflexões".

Portanto, as tecnologias estão evoluindo, a educação parece que não consegue acompanhar, o que gerou desafios e complexidades neste trabalho. Considerou-se que a gamificação, educação do futuro, como processo de ensino e aprendizagem de substantivos foi importante e que o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de língua materna com aporte na gamificação se fez necessário.

2. Gamificação: a Educação do Futuro

O ensino sempre foi usado para manusear e apresentar aos alunos os diversos tipos de conteúdo e de todas as disciplinas adotadas pela escola, aqui se deu ênfase ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com foco na gamificação do ensino de substantivos.

Ademais, por meio dos métodos ativos, novas formas de ensino ensejam fazer com que o aluno aprenda. As novas metodologias, também chamadas de metodologias ativas, proporcionam fazer com que o aluno aprenda sem se prender, especificamente, os conteúdos já prontos, mas que busque meios ativos e que o professor desempenhe apenas o papel de mediador.

Figura 1: Síntese de método ativo de ensino.

Fonte: Mattar (2017, p. 14).

Com isso, por meio do uso de metodologias ativas no ensino e aprendizagem, desenvolve-se a empatia, a capacidade de desempenhar papéis e de analisar situações de conflito, seguindo não apenas o próprio ponto de vista, mas também os de outras pessoas envolvidas, de trabalhar

com valores, como desenvolvimento interpessoal, consciência de si, independência social e sensibilidade a situações grupais. Essa é uma técnica voltada para o desenvolvimento de habilidades e atitudes (Cf. MATTAR, 2017). Acredita-se que a gamificação

> [...] pode ser uma ferramenta capaz de contribuir para a inserção das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura, por isso deve fazer parte do cotidiano dos docentes. (RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022, p. 2)

Concorda-se que, para o ensino da língua e suas estruturas por métodos ativos, uma escola inovadora se utiliza da técnica de ensino por meio da gamificação, onde o aluno aprende de forma divertida e por meio de plataformas tecnológicas, aplicativos ou sítios na internet. Um exemplo que o professor pode usar para a aprendizagem ativa do estudante seria colocar perguntas sobre substantivo, adjetivo, verbo entre outras estruturas da morfologia numa plataforma de perguntas e respostas para o desenvolvimento desse ensino na escola.

Isso pode ser um meio onde o professor usa a língua portuguesa para ensinar de forma ativa deixando os alunos aprenderem entre si e diferente do habitual. A Gamificação pode ser usada em sala de aula pelo professor em consonância com o

> [...] ensino da Língua Portuguesa, isto é, os jogos ou a dinâmica que os alunos irão participar precisarão estar alinhados com o conteúdo programático do plano de aula, para que cada aluno possa entender melhor e ter uma participação mais ativa nos jogos escolhidos pelos professores. (RODRIGUES; PINTO; GOMES. 2022, p. 2)

Contudo, os métodos ativos buscam melhorar o foco do aluno, seu interesse e participação nas aulas de língua portuguesa. A gamificação no ensino de gramática (substantivos) tende a desenvolver as habilidades e competências previstas no plano de ensino de forma produtiva e autônoma, entretanto, o professor pode fazer intervenções quando notar ser necessário, orientando e instruindo os alunos na busca e desenvolvimento do conhecimento. O ensino ativo proporciona ao aluno positivamente em diferentes áreas de aprendizagem, o estudante consegue aprender os conteúdos de forma rápida, dinâmica e eficaz.

3. *Metodologias Ativas para a Educação (BNCC e DCTM)*

Destarte, os eixos da educação previstos na BNCC (2017) buscam aprimorar a educação para o ensino/aprendizagem com desenvolvimento de competências e habilidades, o que busca tornar esses conhecimentos

mais duradouros e eficazes, para isso o uso dos métodos ativos dentro e fora da sala de aula vem ganhando força nos últimos anos.

Em vista disso, os métodos ativos ajudam para que o ensino e aprendizagem da língua materna, torna-se inovador e com os eixos estabelecidos pela BNCC (2017) o aprendizado ativo tende a ser mais utilizado. Esse documento prevê um desprendimento do ensino tradicional e busca por meio de seus eixos transformar a rotina de aprendizagem dos alunos na língua materna, adotando meios e métodos de ensino ativos.

As metodologias ativas incorporam o sistema digital, estimulando o aluno a sair de sua zona de conforto para ser um agente ativo na sua construção de conhecimento e autonomia.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96) estabelece a educação como indispensável para a formação do cidadão e estabelece quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, considerados fundamentais para a transmissão da informação e da comunicação adaptada à sociedade. A BNCC (2017) destaca a importância dessa continuidade. Portanto, espera-se que o componente curricular Língua Portuguesa deva garantir o desenvolvimento de competências específicas. Na qual destaca-se aqui (1; 3;10) de interesse para a temática desse trabalho:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Ou seja, a língua é de posse da sociedade, relacionando-se com o ambiente e modificando-se de acordo com as mudanças que ocorrem dentro desses meios, seja no contexto sociocultural, histórico ou geográfico, de modo a respeitar essas diferenças.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar Informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Vive-se em uma sociedade digital, onde a escrita está cada vez mais migrando do papel para plataformas digitais, e os alunos precisam se adaptar a esses novos ambientes de aprendizagem. Visto que suas ideias poderão ser compartilhadas em diferentes mídias. O docente irá problematizar situações na qual o discente vem a utilizar a leitura, a escuta, a oralidade, a escrita e multissemióticos, de forma que compreenda,

tenha criticidade, fluência e autonomia. Por exemplo: teatro, música ou paródia, onde todas essas competências se encaixam.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Cf. BNCC, 2017, p. 4).

Portanto, concorda-se que o aluno deve expandir suas capacidades, atuando de forma autônoma e compromissada com o objetivo de aprender, explorar e refletir sobre o mundo e para que o estudo da língua portuguesa atinja essas habilidades previstas não só pela BNCC, mas também pelo DCTM (2019), deve-se ter um aprofundamento de ensino/aprendizagem desde os primeiros anos do ensino fundamental anos finais, no modelo de gamificação.

4. Aplicar e propor o modelo de gamificação para o ensino de substantivos

As mudanças ocorridas no meio social, econômico e cultural corroboram para o uso massivo das novas tecnologias e, assim, o surgimento de novos métodos de ensino estão atingindo a área da educação, exigindo uma visão mais ampla e inovadora quanto ao uso de novos meios para o ensino-aprendizagem. Para Cortelazzo *et al*. (2018),

> [...] continuar acreditando e aceitando que a sala de aula tradicional, com suas carteiras alinhadas, um estudante atrás do outro numa formação em filas, e o professor a frente de todos, conduzindo o processo em um único e constante ritmo, seja ainda a melhor forma de conduzir todo o processo educacional, pode, nos dias atuais, ser considerado um pensamento insano. Nossos jovens estão acostumados a fazer múltiplas atividades ao mesmo tempo, e a desaceleração causada pela forma passiva de educação possibilitada pela sala de aula tradicional desestimula toda e qualquer intenção de aprender. Devemos repensar essa forma, para podermos potencializar o processo. É nesse contexto que os espaços de aprendizagem surgem como alternativas motivacionais do processo de ensino-aprendizagem. (CORTELAZZO *et al*., 2018, p 58)

As metodologias ativas visam desenvolver nos alunos as capacidades cognitivas, social, emocional e cultural, tornando-o crítico, capaz de questionar e refletir de forma inteligente e analisar os mais diversos problemas de forma racional e contribuir para a sua evolução pessoal.

Os métodos ativos de ensino trazem uma nova forma para os alunos guiarem seus desenvolvimentos educacionais, ou seja, o desenvolvi-

mento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo no ensino e aprendizagem. O aluno adquire experiências, busca novas formas de conhecimentos, resolve problemas e faz questionamentos em relação ao conteúdo ensinado.

Sendo assim, por meio da gamificação (ensino baseado em jogos educativos) usar a tecnologia a favor da educação promove uma aprendizagem elaborada e criativa. Concorda-se que

> [...] uma das formas de desenvolvimento de conteúdos com jogos e já bastante antiga se baseia na competição entre dois ou mais grupos da sala. A partir de perguntas ou tarefas comuns, ganha pontos o grupo que for mais rápido na elaboração da resposta e esse espírito competitivo promove o reforço de conteúdos já abordados ou o aprendizado de novos conteúdos. [...] promovem tarefas que exigem a pesquisa de conteúdo ou de situações que levam ao aprendizado. [...] jogos de perguntas e respostas, que podem ser realizados individualmente no computador ou em grupos e que visam atingir um objetivo final de acerto de um dado número de questões, cuja dificuldade vai crescendo à medida que o jogo avança. [...] A temática pode ser mais genérica ou específica, as questões em ordem crescente de dificuldade. (CORTELAZZO *et al*., 2018, p. 36)

Paulatinamente, as Tecnologias de Desenvolvimento da Informação e Comunicação (TDICs) possibilitam ao docente utilizar estratégias para melhorar o processo de ensino–aprendizagem, provocando mudanças na metodologia de ensino, assim se distinguindo da metodologia convencional fazendo com que o aluno desperte o interesse pelo conteúdo proposto.

Embora, ainda, ocorram limitações, os métodos ativos possuem ferramentas de suma importância para o ensino–aprendizado, cuja característica principal é colocar o aluno como o foco do processo como agente ativo que busca e constrói conhecimentos.

Dessa forma, as TDICs têm colaborado para uma prática docente mais interativa e moderna, pois proporciona experiências inovadoras e significativas para os alunos, em uma era em que os conhecimentos e as aprendizagens estão disponíveis na internet. Nesse contexto, os objetivos das práticas com metodologias ativas é assegurar o protagonismo do estudante, proporcionando-lhe ludicidade, um ambiente de cooperação onde ele pode agir com espontaneidade, autonomia, potencializando sua capacidade de abstração e assimilação na sala de aula. Considera-se que a gamificação

> [...] faz parte da MA e consiste em uma estratégia de ludicidade, baseada em jogos, dinâmicas ou atividades em grupos. Ela pode funcionar como fator motivacional do sujeito e colaborar para o envolvimento, dele em si-

> tuações que resultam em aprendizagem nos mais diversos ambientes educacionais. A gamificação como jogo pode ser usada didaticamente. Ela é uma atividade cognitiva ligada ao engajamento, empenho e a participação ativa em exercícios propostos por meio de tarefas, desafios e metas a serem alcançadas. (RODRIGUES; PINTO; GOMES, 2022, p. 8)

Destarte, apresenta-se uso da plataforma *Wordwall* para esse fim. O *site* disponibiliza conteúdos com uma série de jogos educativos, onde o professor pode utilizasse do mesmo para criar aulas direcionadas ao ensino. Nosso foco está no uso da plataforma para o ensino de língua portuguesa com foco no substantivo.

A princípio trouxe-se a definição de substantivo, seguindo os estudos e análises de Bechara (2015), o que será essencial para a compreensão a respeito da classe de palavra e sua definição. Para esse autor,

> Substantivo – É a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). Qualquer palavra tomada materialmente pode substantivar-se (o se, o de o não, o porquê) e estará sujeita às regras de flexão e derivação dos substantivos (as sés, os dês os nãos, os sins, os porquês). (BECHARA, 2015, p. 118)

Na definição acima, o substantivo é caracterizado por ser a classe gramatical que nomeia substâncias, não somente os seres concretos ou objetos, mas como a palavra que nomeia os seres em geral. Portanto, aprender a utiliza os substantivos de forma correta, ajudará os alunos no entendimento desse conceito.

Portanto, o site *Wordwall* como uma plataforma digital que disponibiliza as ferramentas para a criação de atividades gamificadas será utilizada como recurso para que o professor se cadastre e desenvolva atividades de acordo com o os objetivos definidos no plano de seu ensino, visando alcançar as habilidades e competências pretendidas pela disciplina/assunto. Com o objetivo de aplicar e propor o uso da gamificação no ensino de substantivos, descreve-se, abaixo, os procedimentos para a criação de atividades voltadas ao uso da gamificação pelo site *Wordwall*.

Para ter acesso à plataforma primeiro o professor deve realizar seu cadastro para *login*. Ao clicar no botão de inscrever-se, a página irá atualizar e o professor deverá realizar o preenchimento das informações com e-mail e senha, assim obtém acesso aos conteúdos como apresentado e indicado pela seta na figura 02 abaixo:

Figura 2: Cadastro de *login*.

Fonte: wordwall.net/pt-br/community/jogos-de-portugu%C3%Aas.

Após a realização do cadastro indicado pela figura anterior, a página será redirecionada para outra página que contém mais de 10.000 jogos com atividades voltadas para o ensino de língua portuguesa, dessa forma podendo escolher quais dos jogos se encaixam melhor para ministrar o conteúdo programado no plano de ensino. Conforme figura 03

Figura 03: Páginas de jogos.

Fonte: wordwall.net/pt/community/jogos-de-portugu%c3%aas.

Todavia, não havendo um jogo com atividades especificas requeridas pelo professor, ele pode criar um jogo com recursos e questões que abranjam as habilidades e competências a serem alcançadas no seu plano de aula. A plataforma oferece uma diversidade de jogos conforme figura 04.

Figura 04: Tipos de jogos.

Fonte: wordwall.net/pt/create/picktemplate.

Portanto, possuir o conhecimento sobre as mídias digitais, possibilita ao professor transformar sua didática, com o uso das TDICs como meio de ensino, há maior engajamento por parte dos alunos e mediante o uso da gamificação no processo de ensino–aprendizagem os alunos desenvolvem habilidades e adquirem conhecimentos de forma participativa, autônoma e eficaz.

4.1. Resultados e discussões: As tecnologias como ferramenta de ensino de substantivos

A tecnologia está em constante processo de evolução e sabe-se da importância no contexto educacional. A partir das tecnologias digitais foi possível trazer diferentes formas de ensinar, como exemplo, as metodologias ativas, que ajudam em um ensino mais eficaz e divertido, assim, tornando-se a aula mais dinâmica e despertando a curiosidade do discente. Portanto, a gamificação pode ser uma das alternativas para o desenvolvimento de atividades interativas e eficazes no ensino e aprendizagem da gramática normativa, pois auxiliam no processo de formação do conhecimento (Cf. CORTELAZZO *et al*. 2018).

No ensino dos substantivos utilizamos o site *Wordwall*, uma plataforma gratuita para criação de atividades, na qual, propomos e aplicamos o modelo de gamificação no ensino de Língua Portuguesa voltado para a gramática com foco no conceito e classificações dos substantivos. O termo gamificação

> [...] deriva da palavra gamification (jogo em Inglês) e representa a utilização de elementos dos jogos, com o intuito de engajar os envolvidos em um objetivo planejado. Na educação, ela funciona como uma ferramenta capaz de despertar interesse, aumentar a interação, desenvolver a criativi-

> dade e promover a autonomia. Os jogos são ações que necessitam de decisões intelectuais. Eles podem ser classificados como jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. (RODRIGUES; PINTO; GOMES, p. 2)

Nesse sentido, apresentamos o modelo ativo da gamificação para o ensino aprendizado de substantivos divididos em duas etapas: a primeira relacionada com os meios convencionais no qual foi ministrada aulas sem o uso da gamificação e tecnologias digitais no processo de ensino e a segunda com o uso da gamificação e meios tecnológicos como celulares, tablets, computadores, projetor e internet para a ministrar aulas. Por meio do site *Wordwall*, realizamos as atividades propostas, o ensino foi por meio de perguntas e respostas em forma de *Quiz* ao tema substantivo, conceito e classificação do substantivo (comum ou próprio, concreto ou abstrato, primitivo ou derivado, simples ou composto e coletivo.) segundo a gramática da língua portuguesa.

5. Praticando

A atividade gamificada foi realizada, na segunda aula, após as aulas convencionais, com o objetivo de investigar qual método mostra-se eficaz no processo de ensino–aprendizagem de gramática com foco no conceito e classificação dos substantivos. Essa abordagem foi aplicada no ensino ativo, na sala de aula, propondo o modelo de gamificação para o ensino de substantivos no 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professor João Alípio em Santa Inês-MA por meio de jogos educacionais. Conforme figura 05.

Figura 05: página inicial do jogo.

Fonte: Conceição e Fernandes (2022). Disponível em https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%c3%a1tica-classifica%c3%a7%c3%a3o-dos-substantivos.

O modelo do jogo é intitulado “Abra a caixa”, no qual os alunos tiveram que escolher as caixas numeradas de 1 a 8 da forma que preferi-

ram e responderam ao *Quiz*, as questões sobre conceito e classificação dos substantivos. Conforme figura 06 e 07.

Figura 06: Tela inicial do Jogo Abra a Caixa.

Fonte: Conceição e Fernandes (2022). Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/35325547/gram%c3%a1tica-classifica%c3%a7%c3%a3o-dos-substantivos.

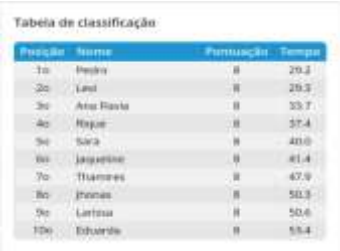
Os estudantes escolheram as caixas clicando em um dos numerais, ao clicar em uma das caixas ela abrir e aparecer para eles uma questão de múltipla escolha sobre o tema substantivo, as questões contam com 4 respostas sendo 3 falsas e 1 verdadeira conforme figura 07.

Figura 07: Jogo abra a caixa.

Fonte: Conceição e Fernandes (2022). Disponível em: https://wordwall.net/pt/ resource/35325547/gram%c3%a1tica-classifica%c3%a7%c3%a3o-dos-substantivos.

Ao acertar o aluno passará para a próxima pergunta, até finalizar as 8 questões, ou o tempo programado para a atividade. Após finalizada a atividade será mostrado na tela a tabela de classificação com nomes, acertos e tempo de cada estudante. Conforme ilustrado pela figura 08.

Figura 08: Tabela de classificação.



Fonte: Conceição; Fernandes e Silva, (2022). Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/35305270/gram%c3%a1tica-classifica%c3%a7%c3%a3o-dos-substantivos.

A classificação consistiu em tornar as atividades de ensino mais competitivas, pois o aluno que conseguiu responder de forma correta e em menor tempo teve uma classificação melhor, estimulando assim o processo de raciocínio rápido dos estudantes que além de responderem certo tendem a querer responder em menos tempo. O método da gamificação mostrou-se eficaz, pois os alunos mostraram-se motivados e interagiram ao longo das atividades gamificada.

6. Considerações finais

Nesse trabalho compreendeu-se o campo de atuação da gamificação no ensino do substantivo, com a finalidade de propor um meio de ensino no âmbito escolar.

Observou-se que ensino baseado em jogos instiga o aluno a aprender, e perceber a relevância dos processos de ensino tecnológico e não apenas idealizar o conhecimento imutável e estático, e por meio da gamificação, termos então: "Uma das formas de desenvolvimento de conteúdos com jogos e já bastante antiga se baseia na competição entre dois ou mais grupos da sala." (CORTELAZZO, 2018 p. 36). Destaca-se nas competências gerais da educação básica descrito na BNCC a quinta competência que diz:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação ecomunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversaspráticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar edisseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemase exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017. p. 9)

Destarte, o uso das TIDCs em ambientes escolares está de acordo com as competências descritas na BNCC (2017) e visam desenvolver nos

alunos a capacidade para a resolução de problemas de forma autônoma, dando destaque ao seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, a utilização da gamificação mostrou-se eficaz quanto ao ensino de substantivos, sendo uma opção a ser utilizada pelos professores de língua portuguesa como método de ensino de substantivos, todavia observou-se a falta de conhecimento sobre o uso da gamificação como meio pedagógico, o corpo docente mostrou receio quando ao uso de tecnologias associado a educação o que nos revelou um atraso nas concepções e pensamentos dos professores que ainda optam pelo ensino tradicional nas aulas e atividades.

Por fim, há também falta de recursos e de suporte para os professores implementarem os métodos ativos, necessários para o ensino-aprendizagem dos estudantes. Desta forma conclui-se que o uso de jogos é um meio viável para o ensino de língua portuguesa, necessitando que haja conhecimento mais aprofundado sobre seu uso e implementação em sala de aula por parte dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, MEC. *Documento Curricular do Território Maranhense*: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019. 487p.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, 1996. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CORTELAZZO, Luiz *et al*. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem*: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.

LUTZ, A.; NERY, M. C. R. Educação brasileira hoje: condições e contradições. *Revista do Seminário Educação*, v. 7, n. 1, p. 51-60, Cruz Alta, 2019.

MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

RIBEIRO, Ana; VECCHIO, Pollyana. *Tecnologia digitais e Escola*.1. ed. São Paulo: Parábola, 2020

RODRIGUES, Katiane Leal. PINTO, Suéli Barboza Costa. GOMES, Antônio Carlos. *A gamificação no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo, Vitória-ES, 2022. 33p.

A GRAMÁTICA DE ERNESTO FARIA – UM ESTUDO SOBRE OS PRONOMES

Andressa Coelho Froz (UFF)
andressafroz@id.uff.com.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Neste breve estudo sobre a *Gramática superior da língua latina*, publicada em 1958, de Ernesto Faria, traremos os aspectos pronominais de sua obra correlacionando aos pronomes da língua portuguesa. Nesta gramática, temos um estudo detalhado da língua latina, por conseguinte a partir dela analisaremos um capítulo específico dos pronomes a fim de estudar as suas características, como declinações e as suas funções. Assim, debruçamo-nos também na análise do campo morfossintático deste capítulo, que são importantes, por exemplo, para entender como nossos pronomes na língua portuguesa surgiram e se mostram dentro da nossa gramática atual. Dito isto, este estudo mostrará como a língua portuguesa carrega muitos aspectos da sua língua matriz – o latim –, e como mesmo no decorrer dos séculos muitas dessas características ainda permanecem na nossa língua.

Palavras-chave:
Pronomes. Língua latina. Língua portuguesa.

SOMMARIO

In questo breve studio sulla *Grammatica superiore della lingua latina*, pubblicato nel 1958, da Ernesto Faria, porteremo gli aspetti pronominali della sua opera correlandoli ai pronomi della lingua portoghese. In questa grammatica abbiamo uno studio dettagliato della lingua latina, quindi da lì analizzeremo un capitolo specifico dei pronomi per studiare le caratteristiche, come le declinazioni e le loro funzioni. Pertanto, ci concentriamo anche sull'analisi del campo morfosintattico di questo capitolo, che è importante, ad esempio, per capire come i nostri pronomi in portoghese sono emersi e sono mostrati all'interno della nostra grammatica attuale. Detto questo, questo studio mostrerà come la lingua portoghese porti molti aspetti della sua lingua madre – il latino –, e come anche nel corso dei secoli molte di queste caratteristiche rimangano nella nostra lingua.

Parole-chiave:
Pronomi. Lingua latina. Lingua ortoghese.

1. Introdução

Para uma melhor compreensão da história da língua portuguesa é necessário que tomemos a língua latina como estudo, logo os aspectos os quais aqui destacamos são a disposição dos pronomes portugueses em re-

flexo da sua língua matriz. A partir desse ponto, seremos capazes de salientar uma subclasse dentro da classe de palavras aqui proposta: os pronomes demonstrativos, pois a partir deles compreenderemos o surgimento de elementos morfológicos e do léxico importantes da língua portuguesa.

Embora saibamos, e seja consenso, que o latim é uma das línguas que deu origem ao português, é importante nos situar em como ocorreu esse surgimento, isto é, no processo histórico. O latim clássico era considerado uma língua de prestígio no antigo Império Romano, pois além de ser a língua oficial do antigo Império, sua modalidade era vinculada à educação filosófica e poética grega, o que Cícero rotulou como *humanitas*.

Somente as pessoas da sociedade que tinham acesso à formação filosófica e poética podiam se utilizar de uma língua lapidada para o emprego no pensamento abstrato e na arte em geral, assim como na política. Sendo a língua administrativa, era também o latim dos literatos, e as grandes obras poéticas da civilização romana foram escritas na modalidade clássica do latim, desenvolvido sob o rótulo de *latinitas*.

Em contrapartida nos deparamos com o latim vulgar, *sermo vulgaris*, modalidade que também fazia parte do latim como um dialeto linguístico do Império Romano, porém era considerada uma língua sem prestígio e falada somente pela sociedade mais pobre ou menos influente do Antigo Império. É válido ressaltar que não existia somente um latim vulgar, mas sim diversos tipos de latim vulgar falados por diferentes classes sociais.

Com a queda do Império Romano o latim falado popularmente expandiu-se para outras regiões, e o latim clássico perdeu sua influência na oralidade, tendo se tornado uma língua para a especulação filosófica. Desta maneira, com a influência dos dialetos já existentes, sem a centralização de Roma, e com as formas distintas do latim vulgar, em cada uma dessas províncias surgiram formas dialetais diferentes do latim vulgar falado pelo Antigo Império. Com isso novas línguas surgem, línguas essas que conhecemos hoje como *neolatinas* ou *românicas*, que são: o provençal, o italiano, o português, o francês, o espanhol e o romeno. É importante ressaltar que essas línguas surgiram principalmente do latim vulgar utilizado pela população de cada região específica, e por isso em cada uma dessas variedades deu-se uma nova língua.

Com esta breve introdução sobre o surgimento das línguas românicas, começamos a descrever o surgimento da língua portuguesa a partir da língua latina, sendo assim podemos direcionar nosso estudo ao léxico justificando o porquê da nossa língua ainda carregar muitos traços linguísticos do latim, como na classe dos pronomes.

O artigo insere-se em reflexões advindas de estágio de monitoria de língua latina, na Universidade Federal Fluminense, e de participação no grupo de pesquisas "Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional" (FILIC/CNPq/UFF), que desenvolve o projeto de pesquisa *Regna Brasillica: o Brasil quinhentista à luz da Historiografia da Linguística*.

2. As perdas e ganhos do latim clássico ao latim vulgar

Com a evolução de muitos vocábulos latinos, houve na língua portuguesa a continuidade de algumas formas originais latinas e reconfigurações de outras, no sistema da nova língua. Diversos vocábulos ora sofreram mudanças no seu valor morfossintático, ora permaneceram com as suas características sintáticas e sofreram apenas transformações morfológicas – ambas as relações podem se caracterizar como ganhos e perdas. Essa relação de perdas e ganhos, inicialmente, já acontecia na relação entre latim clássico e latim vulgar, com isso explicaremos como tais mudanças ocorriam com o sistema de nomes.

As transformações linguísticas do latim clássico ao latim vulgar organizam-se de duas maneiras, podendo a primeira ser rotulada como "forma encaixada", e a segunda como "forma não encaixada". Em princípio as mudanças encaixadas acontecem quando, segundo Tarallo (1990), "ocorrem mudanças linguísticas no campo fonológico de uma palavra e assim transcorre uma alteração no campo morfossintático", por exemplo. Tarallo (1990) ainda afirma que estes tipos de mudanças podem ser classificados como perdas e ganhos, pois mesmo que uma palavra perca uma de suas características, ainda sim ela ganhará outra, sendo no campo fonológico, morfológico, sintático, ou em ambas, como no plano morfossintático.

Uma das mudanças que podemos analisar é a mudança a partir do campo fonológico para o morfossintático, sabendo que o latim clássico possuía 5 declinações.Percebe-se que o latim vulgar reduziu seu quadro de declinações para apenas 3, como Tarallo (1990) aponta, "a redução ocorre pois era fácil confundir-se a primeira com a quinta declinação, e a

segunda com a quarta declinação". Isto ocorreu pela familiaridade com que muitas palavras tinham em suas terminações – sendo distintas apenas pelo genitivo singular –, por isso uma tendência do latim falado e do latim clássico, segundo Tarallo (1990, p. 119), era "o apagamento do /m/ final", com isso o autor ainda explica ser "a causa da alternância entre o nominativo e o genitivo desaparecer''. Com a língua latina perdendo suas terminações para definir as suas desinências de casos ao longo do tempo, a língua portuguesa tem como ganho o traço morfossintático, e a ausência de casos e declinações. Assim, com as perdas da passagem do latim clássico ao latim vulgar, primeiramente, com as reduções em suas declinações, a partir do campo fonológico para o campo morfológico, ganhamos na língua portuguesa traços morfossintáticos, que serviriam como "ganho" de palavras novas, como, por exemplo, os pronomes para ajudar a classificar as palavras dentro das orações. Pois sem as desinências de caso como ocorria no latim, era preciso que houvesse um mecanismo de classificação para organização da língua portuguesa, preposições, por exemplo, substituem as relações sintáticas estabelecidas anteriormente pelo sistema de casos.

Coutinho (1969) explica a disposição da organização da sintaxe que seria posteriormente um ganho para a língua portuguesa:

> As palavras se dispunham em latim vulgar, segundo a ordem da elaboração do pensamento, ou seja, sujeito + verbo + objeto ou predicado, em contraposição ao uso da língua clássica. Aconteceu que essa ordem seguida, quase invariavelmente, acabou por fixar a função das palavras nas frases. Assim não se justificava mais a manutenção dos casos. (COUTINHO, 1969, p. 228)

No nível **morfossintático**, o latim clássico tinha cinco declinações, depois, com a simplificação das declinações para o latim vulgar, reduzir-se o sistema da língua a apenas três declinações. Isto ocorreu após alterações fonéticas afetarem o sistema mofológico da língua, pois, no campo **fonológico,** muitas palavras eram semelhantes em suas declinações, por isso a redução gerou uma perda no campo também **morfológico** da língua – com o apagamento das desinências de caso. Assim, uma das características principais do latim clássico que era a disposição de qualquer palavra no campo sintagmático organizou-se de maneira natural para outros sequenciamentos sintáticos. Logo a disposição de construções sintáticas do latim vulgar alterou-se, de **SOV** → para **SVO**, assim com a perda dos casos, posteriormente, nas línguas neolatinas, como o português, que possuem uma estrutura sintática como **SVO**, em decorrência de uma herança do latim vulgar, concluindo assim que a nova es-

trutura sintagmática foi um ganho para a língua portuguesa. Neste aspecto, podemos dizer que esse fenômeno ocorreu de forma encaixada.

Tabela 1: Disposição sintagmática do latim clássico ao português moderno.

Latim Clássico	**Latim vulgar**	**Português**
SOV *Regina poetam amat*.	**SVO** *Regina amat poetam.*	**SVO** A rainha ama o poeta.

Fonte: Marcotulio, Leonardo Lennertz *et al* (2018, p. 207).

3. Os pronomes

Na *Gramática superior da língua latina* (FARIA, 1958), no capítulo "Pronomes", o autor Ernesto Faria inicia, demonstrando que, no latim, assim como no português, existem seis categorias de pronomes, sendo eles: possessivos, pessoais, demonstrativos, interrogativos, relativos e indefinidos. Os pronomes na língua latina são declináveis, embora sua declinação não acompanhe a mesma declinação do sistema nominal. Os dois grupos os quais são divididos os sistemas pronominais são:

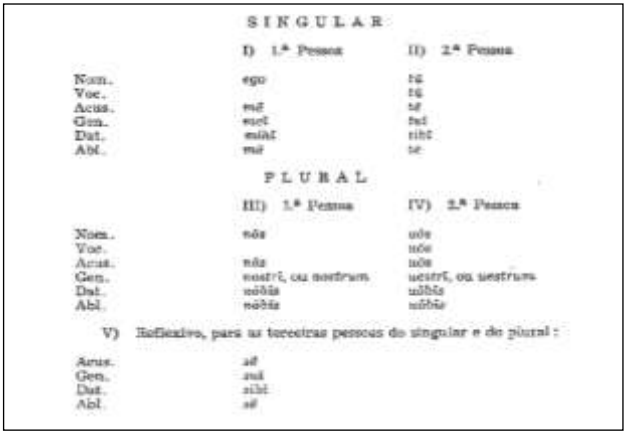
1. Pronomes pessoais e possessivos;

2. Pronomes demonstrativos, interrogativos, relativos e indefinidos.

Uma das diferenças do latim para o português é que no latim tínhamos o pronome possessivo neutro, já no português apenas há dois gêneros gramaticais o feminino e o masculino. Os pronomes possessivos se declinam em nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo e ablativo, essas declinações ocorrem para as três pessoas gramaticais. No latim, a ordem das palavras em uma frase não era necessária para haver sentido, isto ocorria, porque na língua latina as terminações das palavras demonstravam qual era a sua função sintática – diferente do português –, por isso as declinações eram definidas como casos. Na gramática de Faria, existem duas divisões para os pronomes, sendo a primeira para os pronomes pessoais e possessivos, e a segunda para os pronomes demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos.

3.1. Pronomes Pessoais e Possessivos

Tabela 2: Pronomes Pessoais.



SINGULAR

	I) 1.ª Pessoa	II) 2.ª Pessoa
Nom.	ego	tū
Voc.		tū
Acus.	mē	tē
Gen.	meī	tuī
Dat.	mihī	tibī
Abl.	mē	tē

PLURAL

	III) 1.ª Pessoa	IV) 2.ª Pessoa
Nom.	nōs	vōs
Voc.		vōs
Acus.	nōs	vōs
Gen.	nostrī, ou nostrum	uestrī, ou uestrum
Dat.	nōbīs	vōbīs
Abl.	nōbīs	vōbīs

V) Reflexivo, para as terceiras pessoas do singular e do plural:

Acus.	sē
Gen.	suī
Dat.	sibī
Abl.	sē

Fonte: Ernesto Faria (1958, p. 132).

As características principais dos pronomes pessoais são que se assemelham ao verbo no qual acompanham e não possuem indicação quanto ao gênero. Há distinção nos temas entre a 1ª Pessoa do singular e a 2ª Pessoa do singular com a 1ª Pessoa do Plural e a 2ª Pessoa do Plural. O tema do nominativo singular é diferente do tema dos outros casos. Outra característica importante para a língua portuguesa é que nossos pronomes pessoais do caso reto vieram diretamente da forma acusativa dos pronomes pessoais latinos, assim como as formas reflexivas dos pronomes pessoais do português vieram da forma reflexiva dos pronomes pessoais reflexivos latinos.

Tabela 3: Pronomes Possessivos.

1ª Pessoa do singular	*Meu* / *Mea* / *Meum*	Meu / Minha
2ª Pessoa do singular	*Tuus* / *Tua* / *Tuum*	Teu / Tua
1ª Pessoa do plural	*Noster* / *Nostra* / *Nostrum*	Nosso / Nossa
2ª Pessoa do plural	*Uester* / *Uestra* / *Uestrum*	Vosso / Vossa
3ª Pessoa do singular e plural	*Suus* / *Sua* / *Suum*	Seu / Sua

Os pronomes possessivos declinam-se, segundo o autor, da mesma maneira que adjetivos de primeira classe. Embora geralmente os possessivos não possuem vocativo, os pronomes "meus" apresenta um vocativo *mi* (masculino) e *mea* (feminino). Semelhante aos pronomes pessoais, os possessivos podem vir acompanhados de terminação "-pte", embora isso só seja encontrado em textos acompanhados de ablativo. Em semelhança a língua portuguesa, no latim os pronomes possessivos não tinham função de designar um substantivo, em ambas as línguas suas características são adjetivas.

3.2. Pronomes Demonstrativos

Tabela 3: Pronomes demonstrativos.

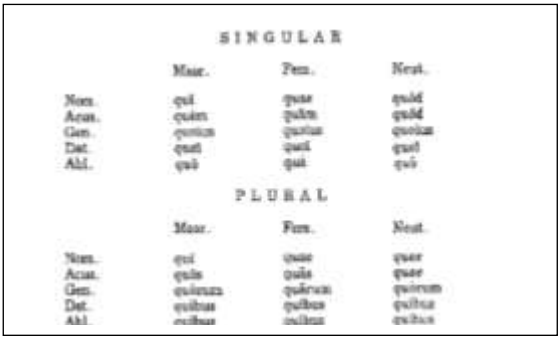
1ª Pessoado singular	*Hic* – Este *Haec* – Esta *Hoc* – Isto
2ª Pessoa do singular	*Iste* – Esse *Ista* – Essa *Istud* – Isso
3ª Pessoa do singular	*Ille* – aquele *Illa* – aquela *Illud* – aquilo

Os pronomes demonstrativos, segundo Faria, servem para demonstrar objetos ou pessoas. E suas declinações seguem como a dos adjetivos de primeira classe, isto é, se declinam de acordo com a primeira ou a segunda declinação, de acordo com o termo a qual se referem. Embora ainda preservem características que lhe são distintas.

É importante ressaltar que da forma dativa do pronome demonstrativo *ille*, obtivemos o pronome pessoal de segunda pessoa singular "ele", esse processo ocorreu através das perdas e ganhos, como a mudança morfossintática do pronome demonstrativo para o pronome pessoal do caso reto, assim como as mudanças fonéticas e fonológicas.

3.3. Pronomes Relativos

Tabela 4: Pronomes relativos.



SINGULAR

	Masc.	Fem.	Neut.
Nom.	qui	quae	quid
Acus.	quem	quam	quid
Gen.	cuius	cuius	cuius
Dat.	cui	cui	cui
Abl.	quō	quā	quō

PLURAL

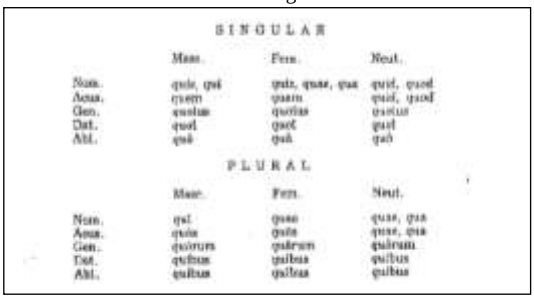
	Masc.	Fem.	Neut.
Nom.	qui	quae	quae
Acus.	quōs	quās	quae
Gen.	quōrum	quārum	quōrum
Dat.	quibus	quibus	quibus
Abl.	quibus	quibus	quibus

Fonte: Ernesto Faria (1958, p. 141).

Os pronomes relativos se declinam quase que da mesma maneira, em diversos casos, como os pronomes demonstrativos. Na tabela acima podemos observar os pronomes relativos do português que se originaram dos pronomes relativos latinos. Respectivamente os pronomes relativos latinos tinham sua forma masculina, feminina e neutra em *qui*, *quae* e *quod*, sendo "que", "qual" e "quem".

3.4. Pronomes Interrogativos – Indefinidos

Tabela 5: Pronomes interrogativos – indefinidos.



SINGULAR

	Masc.	Fem.	Neut.
Nom.	quis, qui	quis, quae, qua	quid, quod
Acus.	quem	quam	quid, quod
Gen.	cuius	cuius	cuius
Dat.	cui	cui	cui
Abl.	quō	quā	quō

PLURAL

	Masc.	Fem.	Neut.
Nom.	qui	quae	quae, qua
Acus.	quōs	quās	quae, qua
Gen.	quōrum	quārum	quōrum
Dat.	quibus	quibus	quibus
Abl.	quibus	quibus	quibus

Autor: Ernesto Faria (1958, p. 141).

Os pronomes interrogativos e indefinidos no latim estão estreitamente ligados aos pronomes relativos. *Quis*, *quid*, os quais seriam respectivamente "quem?", "que?" e "qual?", declinam-se como podemos

observar na tabela acima. Os pronomes interrogativos da língua portuguesa advêm da forma nominativa.

Para o **sistema pronomes indefinidos** eles são numerosos, pois se dispõem do sistema dos pronomes interrogativos-indefinidos, em *quis*. Para todos esses pronomes a forma *quis* é declinável sofrendo nenhuma alteração a sua forma enclítica. Na tabela abaixo podemos observar alguns pronomes dos indefinidos latinos.

Tabela 6: Pronomes indefinidos.

Aliquis	*ecquis*	*quidam*	*quisnam*
Aliqua	*ecqua*	*quaedam*	*quaenam*
aliquid ou aliquod	*ecquid ou ecquod*	*quiddam ou quoddam*	*quidnam*
"qualquer um que não eu, alguém", "alguma coisa".	"há alguém que?", "há algum que?", "há algo que?", "acaso alguém?", "quem há que?".	"um certo", "algum".	"quem pois?"," que pois?".

Alguns dos indefinidos que não são formados por *quis*:

Tabela 7: Pronomes indefinidos não formados por quis.

alius	*uter*	*unus*	*solus*
alia	*utra*	*una*	*sola*
aliud	*utrum*	*unum*	*solum*
"outro", "outra"	"qual dos dois", "aquele dos dois que"	"um", "uma"	"só"

Para esse pronomes suas declinações ocorrem da mesma maneira, sendo seu genitivo singular em "-īus", e seu dativo singular em "-ī"**.** Dito isto, podemos depreender como os pronomes indefinidos da língua portuguesa sofreram o processo de mudanças morfológicas através do radical de *quis* mais a união dos pronomes indefinidos do latim.

Assim, apresentamos um resumo geral sobre a categoria de pronomes segundo Faria (1958), o autor explica que os pronomes pessoais não se caracterizam por classificação de gêneros, assim como o singular

e plural não se aproximam no campo morfológico quanto ao campo semântico. Uma das características que se preservou do indo-europeu foi a sua forma invariável do nominativo, somente no mais tardar ocorreram as suas declinações e por ser um sistema que as gerou posteriormente das outras categorias, ocorre que o sistema de pronomes pessoais nas demais línguas se tornam distintas entre si, essas que possuem o latim como língua matriz. Já a categoria de pronomes demonstrativos o autor explica que é a mais próxima do sistema de declinações nominais, com uma predisposição de boa assimilação ao ponto de assemelhar-se a forma arcaica, porém ele explica que do ponto de vista semântico sofre um enfraquecimento do seu valor expressivo por serem frequentemente usadas, para isso utiliza-se com recorrência elementos os quais os tornam mais enfáticos, o uso do enclíticos em *-ce* é um exemplo, assim como o uso de outros comumente usados como o *ipse* e *idem*. Por fim, temos o interrogativo-indefinido, o qual Faria (1958) esclarece ser um pronome de mesma categoria do indo-europeu, embora este pronome interrogativo-indefinido latino sirva de uso ao pronome relativo, isto ocorre, porque o radical de origem de ambos os pronomes é **kwe**/ **kwo** e **kwei**, muito embora fossem distintos apenas pela sua tonicidade. Sendo os interrogativos quando seus temas fossem expressos em tônicos e os indefinidos em átonos. Assim no latim transcorreu o processo de **kwe**/**kwo** em pronome relativo e kwei para os pronomes interrogativos-indefinidos, desta maneira inferimos como as declinações de ambas as categorias pronominais se assemelham.

Neste tópico vimos como os pronomes latinos se declinam e as suas características principais. Este panorama é importante, pois nos faz compreender melhor como os processos de mudanças morfossintáticas aconteceram do latim à língua portuguesa. E para isso, é necessário que façamos um breve retorno à gramática latina.

4. Análise do pronome oblíquo átono lhe de acordo com as perdas e ganhos do pronome latino demonstrativo illī

Tabela 8: Pronomes demonstrativos de 3ª pessoa do singular.

	SINGULAR		
	Masc.	Fem.	Neut.
Nom.	ille	illa	illud
Acus.	illum	illam	illud
Gen.	illius	illius	illius
Dat.	illi	illi	illi
Abl.	illo	illa	illo

Fonte: Ernesto Faria (1958, p. 136).

Inicialmente o pronome de tratamento oblíquo de terceira pessoa não existia no latim, porém, como muitos pronomes neolatinos, ele originou-se do pronome demonstrativo em sua forma dativa, o ***illī***. Assim ocorre o processo de transformação do pronome demonstrativo ***illī*** até o pronome oblíquo átono ***lhi***, segundo Mattoso Câmara Jr. (1985), existiam no português arcaico as duas formas "li" e "lhi", sendo assim o processo ocorrido foi da seguinte maneira *illī>li>lhi*, como vemos no slide. Assim observamos a aférese da primeira vogal em ***illī,*** depois deste processo ocorre a mudança da consoante lateral alveolar sonora /l/ eda sua geminada para a líquida palatal /ʎ/. Sabendo que, do latim clássico ao latim vulgar, houve uma redução das vogais tônicas – de dez para sete –, do latim vulgar ao português arcaico, houve a manutenção dessas setes vogais, de acordo com Mattos e Silva (2006), dito isto, percebemos que a vogal longa /ī/ ainda se se mantém como uma vogal anterior fechada /i/. Assim, obtemos a perda da primeira vogal e a manutenção da última vogal em seu timbre, e a transformação da consoante lateral alveolar sonora /l/ eda sua geminada para uma líquida palatal /ʎ/, no pronome demonstrativo *illī* ao pronome oblíquo átono "lhi" do latim ao português arcaico. Outra manutenção ao qual podemos observar é no campo sintagmático, pois temos um pronome demonstrativo *illī* em sua forma dativa, que dá origem a uma forma de pronome oblíquo átono "lhi", podemos dizer que ocorreu uma perda encaixada, sendo a perda no seu aspecto morfológico e o encaixamento na manutenção da função que ambos os pronomes *illī* e lhi exercem no sistema sintático, pois tanto *illī* pronome demonstrativo e "lhi" pronome oblíquo átono fazem papel de objeto indireto.

5. Considerações finais

Em suma, este artigo demonstra as características e os aspectos de perdas e ganhos da classe de palavras dos pronomes. Desse modo nos aprofundamos nas causas e nas características as quais levaram do pronome aqui analisado a sofrer modificações morfológicas com algumas perdas através dos aspectos fonético-fonológicos, ou com a permanência de suas funções sintáticas e semânticas. Assim, nossa pesquisa evidencia a importância do estudo da língua latina para compreender melhor a língua portuguesa, pois através dessas análises fomos capazes de perceber a origem de um termo de forma a demonstrar o processo de mudança dessa palavra destacando uma visão mais profunda da língua através de um recorte no tempo.

Isto é necessário para a nossa compreensão, pois, como docentes e estudiosos da língua, seremos capazes de percorrer muitos campos linguísticos através dos estudos desses vocábulos. Por isso, a historiografia da linguística tem um papel importante, pois para além de uma análise do campo linguístico, visto que é estudado o contexto histórico do qual se direciona o seu escopo de pesquisa. A partir desse ponto de vista podemos realizar um trabalho também sócio-histórico, à medida que nos aprofundamos no estudo da mudança linguística.

Assim concluímos através deste estudo que pronomes sofreram uma evolução em sua forma sintática e gramatical após séculos, porém muitas dessas características que vieram da sua língua matriz ainda permanecem nas línguas latinas, como no caso do português. Essas características são perceptíveis em livros de estudo da língua como vemos na *Gramática Superior da Língua Latina*, de Ernesto Faria. Deste modo, no capítulo de pronomes percebemos suas características e declinações e suas funções dentro da linguagem, que são importantes para entender como nossos pronomes na língua portuguesa surgiram e se mostram dentro da nossa gramática, mas não somente isso, esse estudo nos mostra como a língua é mutável e como ao decorrer dos séculos ela vai se moldando e evoluindo através de seus falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. 6. ed. Revista (2. impressão). Rio de Janeira: Livraria Acadêmica, 1969.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

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*, n. 56, p. 197-217, Rio de Janeiro, 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*, 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, n. 76, v. 2, 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. 750-59, 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. e 610, 2022. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610. Acesso em 14 fe. 2022.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz *et al*. *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval.* 1. ed. São. Paulo: Parábola, 2018, p. 207.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O Português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. Local: Contexto, 2006.

MATTOSO CAMARA Jr., J. *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos*: Itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1994.

A IDENTIDADE MUSICAL DE MATO GROSSO DO SUL NOS ESCRITOS DE MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA

Suayne Kamilla Alves Costa (UEMS)
suaynecosta67766@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

A escritora e incentivadora cultural Maria da Glória Sá Rosa deixou um rico legado bibliográfico sobre a construção da memória e da identidade do jovem estado de Mato Grosso do Sul. Sua obra revela, com efeito, a riqueza e as diversas influências sofridas pelas manifestações artísticas locais, com destaque para a literatura, a música e as artes plásticas. Neste trabalho, propomos analisar o discurso da autora sobre a identidade musical de Mato Grosso do Sul, como forma de compreender esta identidade, e ainda, de preservar a memória daquela que contribuiu para valorizar a cultura em um estado em formação e notadamente caracterizado por sua localização fronteiriça. A hipótese da pesquisa, que se desenvolve como Trabalho de Conclusão e Curso, é a de que a construção da identidade cultural sul-mato-grossense se estabeleceu em meio às influências dos estados e países fronteiriços, em produções musicais que tematizam a guerra, as correntes migratórias, a natureza, entre outros, nos mais variados estilos. Tendo como suporte teórico os estudos sobre a linguagem em uma perspectiva dialógica, buscamos compreender de que modo o discurso da autora contribui para preservar e valorizar a história, a memória e a identidade da culturado estado, na obra *A Música de Mato Grosso do Sul*, publicada em 2009.

Palavras-chave:
Dialogismo. Maria da Glória Sá Rosa. Música de Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The writer and cultural supporter Maria da Glória Sá Rosa left a rich bibliographic legacy on the construction of the memory and identity of the new State of Mato Grosso do Sul. In fact, her work revealsthe richness and the diverse influences suffered by the local artistic manifestations with emphasis on literature, music and the plastic arts. In this work, we propose to analyze the author's discourse on the musical identity of Mato Grosso do Sulas a way of understanding this identity and also to preserve the memory of the one that contributed to valuing the culture in a state in formation and notably characterized by its border location. The research hypothesis, which is developed as a Completion and Course Work, is that the construction of the cultural identity of Mato Grosso do Sul was established within the influences of border states and countries, through musical expressions addressing topics such as war, migratory currents, nature, among others, in the most varied styles. Having as theoretical support studies on language in a dialogic perspective, we seek to understand how the author's discourse contributes to preserving and valuing the history, memory and identity of the culture

from Mato Grosso do Sul, in her book entitled A Música de Mato Grosso do Sul, published in 2009.

Keywords:
Dialogism. Maria da Glória Sá Rosa. Music from Mato Grosso do Sul.

1. Introdução

Maria da Glória Sá Rosa, historiadora, professora, escritora, crítica literária, incentivadora cultural, nascida na cidade de Mombaça (CE) em 4 de novembro de 1927, deixou um importante legado sobre a construção da memória e da identidade do estado de Mato Grosso do Sul.

Na área cultural, escreveu diversos livros e artigos sobre cultura em jornais e revistas do estado sul-mato-grossense, criou a Revista Estudos Universitários na antiga FUCMAT, onde fundou o Teatro Universitário Campo-Grandense (TUC). Criou o Cine Clube da Capital e dirigiu o projeto Pratas da Casa, que desvendou e impulsionou a carreira musical de talentos sul-mato-grossenses, com shows musicais e gravação de discos.

Glorinha, como era conhecida, foi referência na cultura e na docência sul-mato-grossense. Coordenou diversos festivais de música e teatro em Campo Grande, que revelaram vários talentos e produziu programas de televisão e rádio, além de escrever resenhas sobre artes para diversos artistas plásticos do Estado para divulgarem suas artes no País e no exterior. Sua obra revela, com efeito, a riqueza e as diversas influências sofridas pelas manifestações artísticas locais, como a literatura, as artes plásticas e a música, foco deste estudo.

Neste artigo, tomamos como objeto de análise os escritos sobre a música sul-mato-grossense de Maria da Glória Sá Rosa, cuja dedicação foi decisiva para a conservação da memória cultural do estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa tem por base teórica a análise dialógica do discurso, tal como desenvolvida nos escritos do Círculo de Bakhtin. Com base neste referencial teórico, trabalhamos com a hipótese de que a construção da identidade musical sul-mato-grossense sofreu influências dos estados e países fronteiriços e, por isso, se referem a temas da história dessa região, como a guerra, as correntes migratórias, a natureza, entre outros, nos mais variados estilos musicais.

Dessa forma, como objetivo deste artigo, buscamos analisar o discurso da professora Maria da Glória Sá Rosa sobre a identidade musical de Mato Grosso do Sul, como forma de compreender esta identidade, e ainda, de preservar a memória daquela que contribuiu para valorizar a cultura de um estado em formação.

Para complementar este estudo, propomos, enfim, uma análise dialógica da canção *Sonhos guaranis*, que, para Rosa (2009), explica as origens do estado de Mato Grosso do Sul, ao tematizar a fragmentação da identidade local após a Guerra do Paraguai.

2. A perspectiva dialógica da linguagem

A temática da identidade sociocultural de Mato Grosso do Sul é abordada, nesta pesquisa, pela perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida nos escritos do Círculo de Bakhtin, assim denominado o grupo de estudiosos russos que, do início até meados do século XX, produziu farta publicação sobre temas como literatura, linguística, antropologia, sociologia, entre outros.

No que diz respeito à linguagem, os escritos do Círculo de Bakhtin se notabilizam pela concepção inovadora de linguagem, tanto para a época, quanto para os dias de hoje. Tal perspectiva é considerada uma filosofia da linguagem, sustentada por uma crítica à linguística saussuriana e ao psicologismo, dominantes no pensamento europeu no século XX. Para Bakhtin/Volochínov (2006), tanto a linguística descritiva quanto a concepção subjetivista da linguagem não levam em conta a dimensão social e interacionista da linguagem; enquanto uma compreende o signo em seu estado normativo, a outra concebe a linguagem como produto da consciência individual do falante.

Em outra direção, Bakhtin/Volochínov consideram que o signo é ideológico, na medida em que veicula um conteúdo vivencial: "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96). Dito de outro modo, o signo está ligado à vida e às relações humanas que se estabelecem por meio da língua/linguagem.

Com base nessa concepção inovadora do signo linguístico, o Círculo de Bakhtin vai desenvolver uma concepção dialógica da linguagem. O dialogismo designa um princípio geral da linguagem humana, qual seja a relação que todo enunciado estabelece com os anteriores, tornando a

comunicação um espaço de trocas únicas e ininterruptas. Assim, para o Círculo, "compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32).

Na concepção dialógica da linguagem, o enunciado designa uma unidade da comunicação, podendo assumir formas e dimensões variadas. O que permite identificar a natureza do enunciado, segundo Bakhtin (2003), é sua natureza temática, estilística e composicional. Em outros termos, os enunciados se agrupam em gêneros do discurso (Cf. BAKHTIN, 2003), outro conceito legado pelo Círculo de Bakhtin.

Os gêneros do discurso são conjuntos de enunciados que apresentam características comuns, mais ou menos estáveis: o tema, o estilo e a composição textual. Por meio deste conceito, é possível abarcar as mais diversas formas de linguagem produzidas pelo homem, seja verbal, seja não verbal. A canção, por exemplo, é um gênero do discurso que mistura dois sistemas semióticos: verbal (a letra da canção) e não verbal (os elementos musicais, como som, ritmo, melodia, harmonia etc.). Desse modo, tanto a dimensão verbal quanto não verbal da canção refletem o conteúdo vivencial de um povo, não sendo possível defini-la em seus aspectos puramente formais, sem antes levar em conta a esfera de atividade humana que a produz, e a realidade extraverbal como um todo, como explicado nesta citação:

> Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31)

Em nossa pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que a construção da identidade musical sul-mato-grossense se estabeleceu em meio às influências dos estados e países fronteiriços, abordando temas como a guerra, as correntes migratórias, a natureza, entre outros, nos mais variados estilos musicais. Estes elementos identitários são reveladores da esfera de atividade humana do universo artístico de Mato Grosso do Sul, que, como explica Rosa na citação a seguir,manifesta uma cultura multifacetada:

> Mato Grosso do Sul possui uma cultura multifacetada, resultado de um processo de interações e oposições no tempo e no espaço. A proximidade geográfica com o Paraguai e a Bolívia, países com os quais faz fronteira, gerou características socioculturais que o distinguem dos demais estados brasileiros. (ROSA, 2005, p. 16)

É importante destacar que, em nossa perspectiva, a identidade é tomada como um discurso, na esteira de Fiorin (2009, p. 117), que evoca Bakhtin ao afirmar que "a identidade nacional é um discurso e, por isso, ela, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente". A respeito da construção da identidade nacional, este autor explica que existem dois tipos fundamentais de cultura, fundados seja na triagem (ou exclusão), seja na mistura (ou participação). O autor explica:

> A cultura da triagem tem um aspecto descontínuo e tende a restringira circulação cultural, que será pequena ou mesmo nula e, de qualquer maneira, desacelerada pela presença do exclusivo e do excluído. É uma cultura do interdito. Já a cultura da mistura apresenta um aspecto contínuo, favorecendo o "comércio" cultural. Nela, o andamento é rápido. É a cultura do permitido. (FIORIN, 2009, p. 118)

Com base nesta distinção, propomos que a identidade musical sul-mato-grossense é fundada na cultura de mistura ou participação. Com efeito, a localização geográfica deste jovem estado brasileiro, separado de Mato Grosso em 1977, bem como fatores históricos e políticos, configuram uma complexa trama identitária, por meio de trocas humanas com cinco estados (São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais) e dois países (Bolívia e Paraguai).

Nesta conjuntura *sui generis*, a figura marcante de uma intelectual, escritora e professora, foi determinante para a conservação da memória cultural do estado de Mato Grosso do Sul. Estamos falando de Maria da Glória Sá Rosa, cuja obra sobre a música sul-mato-grossense é objeto de nosso estudo.

3. Maria da Glória Sá Rosa: vida e obra

Glorinha, como era conhecida, nasceu na cidade de Mombaça, no Ceará, em 4 de novembro de 1927. Aos 7 anos de idade, mudou-se para Campo Grande, ainda no estado indiviso de Mato Grosso. Em Campo Grande, Glorinha estudou no Colégio Juvenal Carvalho até o ginásio e em 1942, com o apoio de sua mãe, mudou-se para a cidade de São Paulo a fim de cursar o ensino médio, já que na época a cidade de Campo Grande não ofertava o Curso Clássico ou Científico (Ensino Médio). Na

cidade paulista, frequentou o Colégio Santa Inês, onde se apegou a sua professora de Língua Portuguesa, a Irmã Maria José Duarte, e com sua amiga Olga de Sá fundou o jornal literário escolar "Tic-Tac".

Assim finalizados os anos letivos, Glorinha voltou para Campo Grande, onde permaneceu por pouco tempo, até ser aprovada no vestibular do curso de Línguas Neolatinas na PUC-Rio. Em 1950, já formada, Glorinha retornou à cidade que sempre considerou como sua terra natal, e onde permaneceu até o fim de sua vida, em 2016. Em 1951, casou-se com José Ferreira Rosa, com quem teve quatro filhos: José Carlos, José Boaventura (falecido), Luiz Fernando e Eva Regina.

Como docente, Glorinha atuou como professora de língua portuguesa e espanhola. Na década de 1960, contribuiu para fundar a Aliança Francesa de Campo Grande e a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), a primeira Universidade do sul do Mato Grosso, onde lecionou por 18 anos. Participou também da criação da UEMT, que após a divisão dos estados se federalizou, passando a ser UFMS, em 1979, instituição na qual foi assessora de cultura, chefe de departamento e professora do Curso de Letras até sua aposentadoria, na década de 1990.

Glorinha também foi responsável pela criação do Teatro Universitário Campo-Grandense (TUC) e da revista Estudos Universitários. Promoveu grandes eventos, como festivais de música, concursos literários, trouxe autores brasileiros como Fernando Sabino e promoveuo projeto "Prata da Casa".

Na década de 1970, foi pioneira na produção de programas de televisão, como o Intercomunicação e Mensagem, na TV Morena. Atuou como fundadora do Cineclube de Campo Grande, presidiu a Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul e o Conselho Estadual de Cultura, por 20 anos. Foi membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e da Associação Brasileira de Críticos de Arte.

Em vida, Glorinha recebeu o título de *Doutora Honoris Causa* pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), antiga FUCMAT.

A respeito de suas obras, Maria da Glória Sá Rosa destaca-se pela importante produção sobre temas variados, relacionados a Mato Grosso do Sul. Esta produção inclui obras ficcionais e críticas, livros didáticos, crônicas jornalísticas, escritos na Revista da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, dentre inúmeros outros. A autora escreveu tanto so-

zinha quanto em parceria. A seguir, destacamos algumas de suas produções mais conhecidas, tal como descritas no *site* do Acervo Maria da Glória Sá Rosa[1].

A obra *Cultura, Literatura e Língua Nacional* é publicada em 1976, em parceria com Albana Xavier Nogueira e trata-se de um:

> Livro Didático vendido em todo Brasil. Foi pioneiro e vanguardista, pois apresenta em suas seções textos, imagens, obras de artes em cores, sugestões de filmes, e projetos de trabalho e pesquisa. A obra foi adotada nacionalmente porque fugia da proposta tradicionalista dos demais livros didáticos, que só continham textos e métodos de trabalho, o que, para a época, havia se tornado obsoleto.

Em 1981, publica *Projeto Universidade: Festivais de Música em Mato Grosso do Sul*, em co-autoria com Cândido Alberto da Fonseca e o compositor Paulo Simões:

> Livro que narra, a partir de depoimentos de cantores e artistas do sul de Mato Grosso, as histórias e memórias dos festivais promovidos até o ano de 1981 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, dentre eles, destacamos o Prata da Casa, evento que consagrou artistas e foi um marco na consolidação da música popular urbana do Estado.

Em 1990, publica a obra *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida*:

> Obra que relata a vida de professores aposentados que fizeram história em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul sob a ótica autobiográfica dos entrevistados. Glorinha percorreu cidades como Campo Grande, Dourados, Aquidauana, Três Lagoas e Cuiabá para apresentar ao leitor um panorama da Educação do "Mato Grosso Uno" a partir das memórias daqueles que foram seus pioneiros.

Dois anos mais tarde, publica a obra Memória da Arte em MS: histórias de vida, em parceria com Maria Adélia Menegazzo e Idara Duncan:

> Dando continuidade à proposta do livro anterior, Maria da Glória Sá Rosa une-se às professoras Maria Adélia e Idara para relatar, a partir das memórias de artistas do Estado, as visões sobre a Literatura, Música, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Dança daqueles que construíram e lutam pela manutenção dessas expressões culturais regionais.

No mesmo ano, publica a obra *Deus quer, o Homem sonha, a Cidade Nasce: Campo Grande: cem anos de história*, também em parceria com Maria Adélia Menegazzo e Idara Duncan:

[1] Disponível em: https://www.acervomariadagloria.com.br/publicacoes. Acesso em 26/07/2022.

> Dando continuidade à proposta do livro anterior, Maria da Glória Sá Rosa une-se às professoras Maria Adélia e Idara para relatar, a partir das memórias de artistas do Estado, as visões sobre a Literatura, Música, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Dança daqueles que construíram e lutam pela manutenção dessas expressões culturais regionais.

Em 2001, publica "Crônicas de Fim de Século":

> A obra traz crônicas publicadas por Glorinha Sá Rosa em jornais da capital sul-mato-grossense entre 1970 a 2001. Com uma temática variada, a autora faz relatos sobre personagens históricas internacionais, nacionais e locais, trata de questões sobre literatura e cultura e apresenta também suas experiências de viagens nos mais diversos países.

Em 2002, é publicada a obra ficcional *Contos de hoje e sempre: tecendo palavras:*

> Em sua estreia na escrita literária (não acadêmica), Maria da Glória desenvolve contos sob a ótica das mais diversas ações humanas. Sempre muito antenada aos acontecimentos sociais vigentes, as histórias narradas confrontam-se com muitas realidades já vividas por pessoas comuns.

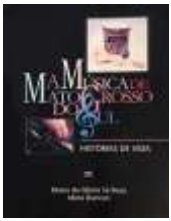
A partir de 2005, dá início a produções sobre a cultura sul-mato-grossense, em obras como *Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul* (2005), *A Música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida* (2009), *A Literatura Sul-Mato-Grossense na ótica de seus construtores* (2011), e obras ficcionais como *Antologia de textos de Mato Grosso do Sul* (2013) e "A Crônica dos Quatro" (2014), todas em co-autoria.

A seguir, falaremos sobre a obra que é objeto de nossa pesquisa.

4. A música de Mato Grosso do Sul pela ótica de Sá Rosa

A obra *A Música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida* foi publicada por Maria da Glória Sá Rosa em 2009, em co-autoria com Idara Duncan. A seguir, transcrevemos a capa da obra:

Figura 1: Capa da obra *A Música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida.*



Fonte: Acervo Maria da Glória Sá Rosa.

A obra tem por objetivo "registrar a trajetória da música sul-mato-grossense nos últimos quarenta anos, por meio de seus principais protagonistas" (ROSA, 2009, p. 7), como explica seu prefaciador, o Professor Américo Calheiros, Presidente da Fundação de Cultura do Estado de Mato Grosso do Sul à época da publicação.

Na Apresentação, a Profª Drª Albana Xavier Nogueira destaca o grande valor da obra em sua missão de "resgatar a figura dos protagonistas, dos que representam o papel principal no cenário da música sul-mato-grossense" (ROSA, 2009, p. 11). Com efeito, Glorinha e Idara inovaram ao darem a palavra aos próprios artistas, cujos depoimentos abordam suas próprias histórias de vida, detalhes de suas trajetórias, "à viva voz, por meio de suas palavras, de seus discursos, marcados pelo entusiasmo, pela garra, pelo desejo de participar, de ajudar a construir a história da gente deste Estado" (*Idibidem*, p. 11).

Esses depoimentos são entrelaçados por comentários das autoras, que também foram responsáveis por conduzir as entrevistas concedidas por trinta e quatro representantes da música urbana, sertaneja e erudita de Mato Grosso do Sul, entre compositores e jornalistas. São eles: Paulo Simões, Geraldo Espíndola, Moacir Lacerda, Geraldo Roca, Tetê Espíndola, Almir Sater, Guilherme Rondon, Celito Espíndola, Carlos Colman, Alzira Espíndola, Lenilde Ramos, Antônio Porto, Jerry Espíndola, Márcio de Camillo, Rodrigo Teixeira, Vitor Diniz, Evandro Higa, Manoel Rasslan, Ciro de Oliveira, Cândido Alberto, Lizoel Costa, Oscar Rocha, Zacarias Mourão, Délio e Delinha, Zé Corrêa, Amambay& Amambaí, Beth & Betinha, Brancão, Jandira e Benites, Helena Meirelles, Aurélio Miranda, Dino Rocha, Tostão & Guarany e Aral Cardoso.

O texto que é objeto de nosso estudo introduz a obra, e intitula-se "A música de MS: metáfora das emoções no painel da história". Nele, Maria da Glória Sá Rosa reflete sobre o papel da música na constituição da identidade sul-mato-grossense, aproximando esta forma de expressão cultural da história de um jovem estado em formação. A esse respeito, é importante mencionar que o estado de Mato Grosso do Sul foi oficializado em 1977, após separar-se do estado de Mato Grosso, resultado de uma conjunção de fatores políticos, econômicos e culturais, assim explicados por Queiroz:

> Na verdade, ainda no século XIX as elites cuiabanas viram sua posição ameaçada pelo aumento da importância econômica e política de Corumbá – cidade que, especialmente depois do final da Guerra do Paraguai (1870), foi beneficiada com a liberação da navegação pelo rio Paraguai em direção ao estuário do Prata, transformando-se em um importante cen-

> tro comercial. Além disso, enquanto o "Norte" permanecia virtualmente estacionado, em termos de incremento populacional e desenvolvimento econômico, todo o Sul recebia, após 1870, um regular fluxo de migrantes brasileiros (paulistas, mineiros, paranaenses e, sobretudo na última década do século XIX, sul-riograndenses), além de imigrantes estrangeiros, sobretudo paraguaios. Desenvolvia-se, além da pecuária, a economia ervateira (ainda que sob o virtual monopólio da Companhia Mate Laranjeira). [...] A ferrovia estimulou, enfim, o crescimento de outra potencial concorrente da velha Cuiabá: a cidade de Campo Grande, que logo, aliás, suplantaria a própria Corumbá na condição de principal pólo comercial do Estado. (QUEIROZ, 2006, p. 156)

Nesta citação, o historiador situa os fatores notadamente políticos e econômicos que concorreram para a divisão do Estado, uma questão colocada já no século XIX, e efetivada em 1977, sob o regime militar. Este fato é de grande relevância para se compreender a que ponto a identidade é uma questão para o estado nascente, visto que sempre fizera parte da identidade mato-grossense, ainda que tal identificação tenha se tornado problemática em virtude do desenvolvimento econômico, político e populacional da porção sul do estado.

Sobre essa questão, Rosa (2009, p. 17) explica que, justamente, "talvez seja a música a forma de arte que melhor reflita a fisionomia cultural de Mato Grosso do Sul". A autora se refere neste trecho à identidade cultural do jovem estado, e entende ser a música local o reflexo mais fiel de uma "cultura multifacetada, que abriga identidades indígenas e latino-americanas" (*Idibidem*, p. 17).

A autora menciona, então, os temas que evocam a formação desta identidade: a guerra do Paraguai, a ferrovia, as correntes migratórias, a influência dos povos originários, a agricultura, a pecuária, a fauna e flora do Pantanal, o protagonismo econômico de Corumbá no final do século XIX. Esses fatores perfilam a "fisionomia" cultural do estado, traduzindo-se em expressões musicais como a polca, a música caipira e sertaneja, a música regional e urbana, a música erudita, as expressões musicais folclóricas como o cururu e o siriri.

Em sua obra sobre a música de Mato Grosso do Sul, Rosa (2009) relaciona essa diversidade de temas e estilos musicais às obras musicais produzidas por seus autores. Sobre as origens do Estado, a autora menciona a canção "Sonhos Guaranis", de autoria de Paulo Simões e Almir Sater. Sobre a influência da ferrovia, cita a canção "Trem do Pantanal", de Paulo Simões e Geraldo Roca, expoentes da chamada Música do Litoral Central (Cf. NEDER, 2011). A influência dos fluxos migratórios é percebida nos ritmos sertanejos e caipiras trazidos por mineiros, goianos

e paulistas; nos gêneros musicais gaúchos, como a milonga, o fandango e o vanerão; em festividades como o Carnaval de Corumbá, os bailes gaúchos em todo o estado, e ainda, as cerimônias religiosas como a Festa do Divino (Coxim), a Folia dos Reis (Três Lagoas) e a Festa de São João (Corumbá).

A influência dos países vizinhos é considerada pela autora uma das mais determinantes para a composição deste "mosaico da cultura sul-mato-grossense" (ROSA, 2009, p. 19). Do Paraguai e da Bolívia, vieram a polca, a guarânia, o rasqueado, o chamamé. A cultura indígena completa a influência dos ritmos platinos, em composições como "Kananciuê", do Grupo Acaba, além de "Quyquyhô", de Geraldo Espíndola, entre muitas outras.

Complementam, ainda, essa diversidade cultural e identitária as expressões musicais originadas em Mato Grosso do Sul, como a já citada Música do Litoral Central (Geraldo Roca, Paulo Simões), a música regional dos irmãos Espíndola (Tetê, Geraldo, Celito, Jerry), a polca-rock. Para Rosa (2009, p. 25), esta multiplicidade de manifestações artístico-musicais indica que é "impossível traçar régua e compasso na música de MS. Ela existe e afirma-se com suas diversidades no caminho em direção à maturidade".

Para ilustrar as questões envolvidas na construção da identidade cultural de Mato Grosso do Sul, propomos uma análise dialógica da canção "Sonhos guaranis" que, segundo Rosa (2009, p. 17), explica as origens do estado e as "mudanças territoriais provocadas pelo conflito".

5. Dialogismo e identidade na canção "Sonhos Guaranis"

A canção "Sonhos Guaranis" é de autoria de Paulo Simões e Almir Sater, e foi gravada em 1982, apenas cinco anos após o nascimento do estado de Mato Grosso do Sul, na sequência de sua separação do estado de Mato Grosso. A seguir, transcrevemos a letra da canção:

Sonhos Guaranis
Mato Grosso encerra em sua própria terra sonhos guaranis
Por campos e serras a história enterra uma só raiz
Que aflora nas emoções e o tempo faz cicatriz
Em mil canções lembrando o que não se diz
Mato Grosso espera, esquecer quisera o som dos fuzis
Se não fosse a guerra, quem sabe hoje era um outro país
Amante das tradições de que me fiz aprendiz
Por mil paixões podendo morrer feliz

Cego é o coração que trai
Aquela voz primeira que de dentro sai
E às vezes me deixa assim
Ao revelar que eu vim
Da fronteira onde o Brasil foi Paraguai
E às vezes me deixa assim
Ao revelar que eu vim
Da fronteira onde o Brasil foi Paraguai

A canção alude à Guerra do Paraguai, também chamada de Guerra da Tríplice Aliança, travada entre o Paraguai e os países aliados: Brasil, Argentina e Uruguai, entre 1864 e 1870. Este fato histórico atualiza o universo temático da canção, servindo de elo entre o passado e o presente. Pela ótica dialógica da linguagem, a canção é um enunciado, isto é, funciona como réplica de um diálogo que, longe de ter início no momento da enunciação, já estava em curso anteriormente.

A questão da identidade é figurativizada, nesta canção, pela temática do sonho, já presente no título "Sonhos guaranis", por meio de um estilo em que predominam a subjetividade e o sentimento (aflora nas emoções, por mil paixões, morrer feliz, cego é o coração). Esta subjetividade, entretanto, não serve ao propósito único de revestir a canção de um tom lírico.Na realidade, os sentimentos evocados pelo eu lírico da canção traduzem os efeitos da Guerra do Paraguai sobre a identidade dos povos nativos (guaranis), bem como sobre a configuração territorial da porção centro-oeste do Brasil. Tais efeitos podem ser compreendidos nos termos da cisão da identidade. Com efeito, o eu lírico se mostra dividido entre uma identidade bem delineada ("uma só raiz") e a "nova" identidade, ocasionada pela separação forçada pela guerra ("Se não fosse a guerra/Quem sabe hoje era um outro país").

Esta fragmentação identitária é o que faz "aflorar" no eu lírico o sentimento de não mais pertencer a "uma só raiz", às "tradições" e "paixões" características daquela identidade una. Por esta leitura, a canção adquire uma tonalidade específica, uma entonação de nostalgia e lamento, semiotizada pelo emprego do Pretérito mais-que-perfeito ("esquecer *quisera*") e de construções figurativas como "o tempo faz cicatriz", "morrer feliz".

Por meio desta entonação de lamento, o eu lírico também revela o conflito identitário ao evocar o esquecimento, em passagens como: "esquecer quisera", "lembrando o que não se diz", "o tempo faz cicatriz". Mas, novamente, este esquecimento não tem por finalidade (somente) expressar o sentimento do eu lírico. Se lançarmos um olhar dialógico pa-

ra a canção, poderemos compreender que se trata de um silenciamento, como explicado por Faccioni nesta citação:

> Houve, portanto, um silenciamento (ORLANDI, 2007) que aflora nas emoções (v.3) e alimenta nos sujeitos a memória em relação ao acontecimento da guerra. Aqui se tem uma diferença de moção entre os brasileiros e os paraguaios. No Brasil, pouco ou quase nada se fala da Guerra da Tríplice Aliança. Já no Paraguai, é um assunto discutido, estudado nas escolas e, também, pelos historiadores. De fato, parece-me que a história, pelo lado brasileiro, foi enterrada, enclausurada, como se não precisasse ser rememorada e estudada. Uma parte da história que o Brasil prefere esquecer, posto que a população paraguaia foi dizimada nas terras do Império, em sua própria terra e em outras localidades da Tríplice Aliança.'Guaranis, então, seria a representação de todos os povos originários, especialmente, os que tiveram participação na guerra. (FACCIONI, 2022, p. 110)

Prosseguindo em uma análise dialógica da canção, interessa se perguntar o sentido da temática abordada em 1982, quase cem anos após o término da referida guerra (1870), ainda mais no contexto do novo estado de Mato Grosso do Sul. Por um lado, observamos que a Guerra do Paraguai marcou profundamente as identidades locais, de um lado e de outro da fronteira. Por outro lado, este efeito se faz sentir na formação identitária do jovem estado criado em 1977. Disto resulta que a canção "Sonhos guaranis" trata da questão da identidade, sob o modo da cisão e, consequentemente, da indefinição do que vem a ser, de fato, a identidade sul-mato-grossense.

Para compreender esta questão, Neder (2011) elucida que a criação da música urbana campo-grandense, denominada Música do Litoral Central, que tem entre seus representantes o compositor Paulo Simões, buscou justamente ser uma alternativa para outro conflito identitário, não menos relacionado ao contexto histórico de Mato Grosso. Tal conflito, segundo o pesquisador, está relacionado à realidade agrária do estado, que representava uma barreira à instauração de uma realidade desenvolvida e cosmopolita para MS, na virada do século XXI.

Por meio desta breve análise da canção "Sonhos guaranis", buscamos mostrar que as manifestações culturais do estado de Mato Grosso do Sul, em especial suas produções musicais, são reveladoras de uma identidade local multifacetada, de difícil definição, que contém "sonhos, ilusões, conflitos definidores do perfil" do estado, nos dizeres de Rosa (2009, p. 17).

6. Considerações finais

Quando se pensa na constituição do Brasil, é comum considerar a miscigenação de seu povo. No Estado de Mato Grosso do Sul, essa mistura fica ainda mais evidente, devido à sua localização geográfica e ao seu histórico de migrações, que favorecem a miscigenação e são fatores determinantes da cultura local.

As manifestações musicais de Mato Grosso do Sul representam a identidade local, refletindo os estilos de vida, a forma de pensar e as misturas culturais que são comuns ao povo sul-mato-grossense.A influência paraguaia é uma das mais fortes na sonoridade dos ritmos característicos dessa região fronteiriça, como a polca paraguaia, o chamamé, o vanerão, o xote, a guarânia, o rasqueado, o cururu e o siriri, e entre os indígenas, bolivianos, nordestinos, gaúchos e paulistas, que colaboraram para a criação de tantos ritmos característicos e únicos do estado.

Assim, por abordar as influências rítmicas, reunir relatos de artistas e mapear a história da música sul mato-grossense, a obra analisada constitui um importante documento cultural, evidenciando a importância da professora, escritora e mestre, Maria da Glória Sá Rosa, para a construção da memória cultural do estado.

Glorinha, como era popularmente conhecida, mobilizou o campo das artes, do teatro, da dança e da música. Realizou eventos como Semana de Letras, editou revistas de cultura da universidade e foi a responsável pela realização dos festivais de teatro e música do Estado, fomentando a vida cultural de Campo Grande e do jovem estado de Mato Grosso do Sul como um todo.

Maria da Glória Sá Rosa dedicou a sua vida às artes, atuando significativamente na produção cultural do Estado de Mato Grosso do Sul, revelando grandes talentos e construindo a memória e a identidade cultural deste estado e seu legado se confunde com a própria história cultural do Estado. Há quem diga que a cultura no Estado se divide no antes e no depois de Glorinha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, A. L. E. C. Transgredindo Fronteiras: a Influência Paraguaia nas Representações Culturais no Mato Grosso do Sul. In: Walter Guedes da Silva; Paulo Fernando Jurado da Silva. (Org.). *Mato Grosso do Sul no Início do Século XXI*: Integração e Desenvolvimento Urbano-Regional. 1ed.Campo Grande: Life, 2017. (v. 2, p. 83-100)

CHAVES, Aline Saddi; SILUS, Alan. Cantando memórias sobre minha terra: dialogismo e identidade indígena nas canções *Kikiô* e *Serra de Maracaju*. In: MELO, S.M.; BORGES, Á.A. da C.; TORCHI, G. da F.C. (Orgs). *Lentes discursivo semântico-interculturais*: r(e)existência indígena. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-108

FACCIONI, Flávio Zancheta. *(Em) Serra de Maracaju, Sonhos Guaranis*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Revista Bakhtiniana*, v. 1, n. 1, p. 115-26, São Paulo, 2009.

NEDER, Álvaro S. C. *"Enquanto este novo trem atravessa o Litoral Central"*: platinidad, poéticas de deslocamento e (des)construção identitária na canção popular urbana de Campo Grande-MS. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011. 551f.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/ Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). *Diálogos*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 149-84. 2006. Disponível em: https://bit.ly/3oNzqfh. Acesso em 03/08/2022.

ROSA, Maria da Glória Sá. *Crônicas de fim de século*. Campo Grande: UCDB, 2001.

_____; DUNCAN, Idara. *A Música de Mato Grosso do Sul*: histórias de vida. Campo Grande-MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Marlene Soares Freire Germano (UENF)
marlene.sgermano@gmail.com
Ester Portugal da Silva Rocha (UENF)
portugal.ester20@gmail.com
Mayara Xavier Vito Pezarino (UENF)
mayarapezarino@gmail.com
Verusca Moss Simões dos Reis (UENF)
verusca.reis@uenf.br

RESUMO

As tecnologias assumiram uma importância universal na vida das pessoas, assim, ensinar e aprender fazendo uso dos meios tecnológicos também se tornou preocupação do sistema educacional, que carece de uma revolução nos paradigmas conservadores de ensino. Em uma sociedade globalizada, os indivíduos necessitam ser mais criativos e críticos, e as tecnologias abrem possibilidades de novos horizontes para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, uma vez que promovem uma maior liberdade de busca e construção de saberes. No que diz respeito à Língua Portuguesa (LP), o desenvolvimento das aulas ainda se encontra distante das práticas de linguagens construídas nos espaços digitais, que pouco atraem os jovens. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo reconhecer a importância das tecnologias nas práticas de ensino da LP como uma tentativa de melhorar o processo de ensino–aprendizagem da língua materna. Este trabalho se insere no quadro de estudos de abordagem qualitativa e, em um primeiro momento, recorre à revisão bibliográfica, com base nos seguintes autores: Barreto (2011); Marcuschi (2010); Moran (2000); entre outros. Em seguida, realizou-se a aplicação de um questionário semi-estruturado a professores de LP por meio da ferramenta *Google Forms*, tendo embasamento no referencial teórico desta pesquisa para verificar se os dados coletados corroboram a teoria. Como resultados, constatou-se a grande necessidade de envolver as tecnologias nas práticas de ensino de LP, para que a educação seja vista de forma prazerosa pelo estudante e, consequentemente, alcance resultados cada vez mais positivos.

Palavras-chave:
Tecnologias. Ensino–aprendizagem. Língua portuguesa.

ABSTRACT

The technologies have assumed a universal importance in people's lives, so teaching and learning using technological means has also become a concern of the educational system, which lacks a revolution in conservative teaching paradigms. In a globalized society, individuals need to be more creative and critical, and technologies open up possibilities for new horizons for learning to take place in a meaningful way, as they promote greater freedom in the search and construction of knowledge. With regard to the Portuguese Language (PL), the development of classes is still far from the practices of languages built in digital spaces, which little attract young people. In this context,

the present study aims to recognize the importance of technologies in PL teaching practices as an attempt to improve the teaching–learning process of the mother tongue. This work falls within the framework of studies with a qualitative approach and, at first, resorts to a literature review, based on the following authors: Barreto (2011); Marcuschi (2010); Moran (2000); between others. Then, a semi-structured questionnaire was applied to PL teachers through the Google Forms tool, based on the theoretical framework of this research to verify if the collected data corroborate the theory. As a result, there was a great need to involve technologies in PL teaching practices, so that education is seen in a pleasant way by the student and, consequently, achieves increasingly positive results.

Keywords:
Technologies Teaching–learning. Portuguese language.

1. Introdução

Com o surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a sociedade, de maneira geral, está vivenciando um momento de intensa e veloz produção e disseminação tecnológica que vem acompanhado de mudanças em diversos âmbitos das práticas diárias dos indivíduos. Assim, vão aparecendo novos hábitos de consumo, novas maneiras de lazer, novas áreas de atuação profissional, novos comportamentos, novos modos de pensar, entre outras transformações que se tornam possíveis graças ao surgimento de determinadas tecnologias, as quais vêm melhorando e evoluindo a cada dia que passa.

Esse momento parece propício não apenas para o estudo das relações entre os seres humanos, mas também para refletir como as novas tecnologias podem influenciar no sistema educacional. Isso porque toda sociedade se forma, desenvolve conhecimento, práticas e senso crítico dentro do ambiente escolar. Dessa forma, não há como dissociar a comunidade escolar do que perpassa por todo o mundo fora da escola.

Diante disso, dialogando com Moran (2000), torna-se necessário pensar em novas práticas pedagógicas que venham possibilitar a utilização de ferramentas digitais, a fim de proporcionar ao discente momentos de grande ganho social, cognitivo e conteudista. Afinal, o uso das TDIC na educação envolve uma multiplicidade de elementos: os próprios recursos tecnológicos, alunos e professores, o espaço e a gestão escolar, questões políticas e econômicas, entre outros.

Para isso, metodologicamente, em um primeiro momento, esta pesquisa qualitativa faz o uso da bibliografia, tendo embasamento teórico em: Barreto (2011); Marcuschi (2010); Moran (2000); entre outros que dialogam com a presente teoria. Posteriormente, foi aplicado um questio-

nário, feito na ferramenta *Google Forms*, a docentes de LP, a fim de saber sobre como eles utilizam as TDIC em suas aulas e levantar uma discussão acerca da temática.

2. A importância das tecnologias na educação

O processo de globalização, em um panorama geral, tem afetado diretamente a maneira de estruturar e de se pensar em educação escolar, principalmente nos últimos anos. Isso, uma vez que, a sociedade moderna, vivencia a todo instante novidades movimentadas pela era digital. Tornando assim, quase obrigatório e extremamente relevante que o sistema educacional reflita e ao mesmo tempo invista em maneiras que possibilite as tecnologias serem vistas como um suporte ativo durante todo percurso do processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, na era da informação, a transição de modelos de ensinos que saem do padrão, consequentemente, provoca novos desafios a serem enfrentados por quem ensina, mas também, por quem aprende. No entanto, mediante a essa tão grande onda tecnológica, é impossível que a educação se isente, afinal, a sociedade que está do lado externo do ambiente escolar, é a mesma que se encontra no lado interno. Sendo assim, para que os conteúdos ensinados tenham significado e possam ser utilizados pelos alunos em sua vida diária, torna-se necessário que esteja modulado ao digital, uma vez que, toda vivência do indivíduo também está imersa nesse processo.

> O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero. (SILVA, 2001, p. 37)

Desse modo, já é aguardado que a escola busque a cada dia descobrir novas formas e meios de atuação. Assim, é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das TDIC para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. Além disso, é importante refletir que a aplicação e mediação que o docente faz em sua prática através do uso de computadores e das ferramentas de multimídias em sala de aula, só terá um resultado positivo e significativo se este mediador compreender a importância desses usos e conseguir uni-

ficá-lo aos conteúdos, de maneira que tenha sentido e estejam correlacionados com o currículo e as habilidades solicitadas pelas Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

> A aprendizagem na era da informação pode ser facilitada pelo uso da tecnologia como recurso didático, o que exigirá do professor mudança de papel, passando a ser um facilitador do aluno na interpretação e correlação dos dados, que são encontrados nesse universo diversificado de informações [...] (MORAN, 2000, p. 23).

Por isso, pensar desta maneira, é ir além de momentos de oficinas na sala de aula, onde o aluno poderá se divertir tendo um momento de descontração e diversificação do dia a dia escolar, mas é potencializar a educação a fim de preparar o indivíduo para as diversas situações que vivenciam no seu cotidiano, na futura imersão ao mercado de trabalho e, principalmente, em uma ação pedagógica que seja significativa para o educando, para que este relacione as tarefas sociais com o ganho que obteve na esfera educacional. Afinal, as manifestações midiáticas estão a todo instante presente nas práticas diárias.

Para isso, manter um projeto pedagógico bem alinhado é de suma importância, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, ambos manterão o engajamento e interesse necessário para que a educação obtenha êxito e, consequentemente, terão grandes avanços com o uso das TDIC como aliadas do processo de ensino.

3. Tecnologias digitais nas práticas de ensino da Língua Portuguesa: percurso e perspectivas

As tecnologias digitais (TDs) podem enriquecer o ensino de LP, uma vez que existem variadas interfaces digitais disponíveis para os docentes. Por meio das mídias, além de conseguir acessar conteúdos distintos, o professor consegue produzir vários materiais que podem ser utilizados na sala de aula: vídeos, infográficos, slides, mapas mentais, questionários, dentre outros. Ademais, pode solicitar que os alunos façam alguma pesquisa; recomendar a leitura de algum livro digital e até mesmo pedir que assistam determinado filme. Sem contar que esse meio digital oportuniza uma interação instantânea, ou seja, após a leitura ou assistir o filme, o discente pode compartilhar a sua opinião com os demais colegas por meio de comentários e chamadas de vídeo nas plataformas digitais.

A BNCC, no que diz respeito ao componente de LP, assegura a utilização das práticas digitais no ambiente educacional:

> Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, p. 87)

É possível observar, por meio dessa competência específica, que a disciplina de LP funciona como um meio de produção e expressão dos pontos de vista dos educandos, de modo que eles consigam agir criticamente frente às questões sociais e/ou culturais, tendo, assim, o universo digital à disposição da comunidade escolar. Vale ressaltar aqui que o docente deve ser o principal mediador desse processo, isto é, ele precisa orientar o aluno quanto à utilização desses recursos disponibilizados pelo ambiente digital.

Toda essa prática parte do ensino com os gêneros textuais, ou melhor, o texto se configura como o centro das aulas de LP, onde são ofertados os saberes necessários para a interpretação que o discente poderá ter sobre os assuntos referentes ao mundo, os quais estão nos textos que são trabalhados no âmbito educacional. Essa perspectiva dialoga com os documentos e orientações curriculares que já existiam, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que está acontecendo é uma atualização "em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)" (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse sentido, o ensino de LP deve possibilitar o desenvolvimento dos letramentos, para que o educando tenha uma participação ativa e crítica diante das práticas sociais e educacionais, as quais dialogam com várias linguagens, por isso, a relevância da cultura digital nesse contexto. Conforme salienta a BNCC:

> [...] A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. [...] (BRASIL, 2018, p. 85)

Sobre essa perspectiva que o ensino de LP deve partir de algum gênero textual, no contexto digital emergem os gêneros digitais, os quais são fundamentais tanto para o desenvolvimento das aulas quanto para a formação dos alunos que estão imersos na cultura digital. Conforme alega Marcuschi (2010, p. 15), "há um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais". Nesse viés, os ambientes tecnológicos abrigam esses gêneros digitais, os mais comuns, segundo Marcuschi (2005) e que podem servir como re-

cursos educacionais são: *e-mail*, *chat*, aula virtual, videoconferência, endereço eletrônico, entre outros.

Diante disso, destaca-se que os gêneros digitais precisam ser trabalhados nas escolas, uma vez que são essenciais para as relações sociais, estando cada vez mais presentes no dia a dia do corpo discente. Para tanto, as instituições de ensino não podem ignorar os recursos digitais e/ou tecnológicos que estão disponíveis no meio social, por isso, a importância da inclusão desses gêneros nos currículos educacionais, eles são indispensáveis para um processo significativo de leitura e escrita. Sendo o ambiente escolar responsável pela formação cidadã dos alunos, de modo que eles consigam agir frente às demandas sociais, ele não deve deixar de promover a utilização das TDIC. A respeito desse preparo para a cidadania nas aulas de LP, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que:

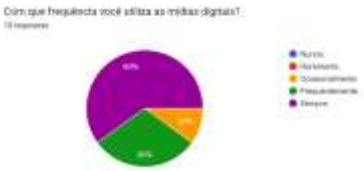
> A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção de práticas de linguagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64)

Infere-se, portanto, que a inclusão dos gêneros digitais na sala de aula faz com que os educandos aprimorem os seus conhecimentos por meio de uma abordagem produtiva de leitura e produção textual. Além disso, por mais que essa necessidade do trabalho com esses gêneros já seja reconhecida e algumas instituições já fazem o uso das TDIC, torna-se relevante reforçar essa ideia, pois as práticas escolares precisam estar alinhadas às práticas cotidianas e/ou culturais.

4. Aplicação do questionário: análise e discussão dos dados

É importante destacar que a pesquisa foi realizada com 10 docentes de LP das Escolas Públicas dos municípios de Itaperuna-RJ e Porciúncula-RJ, utilizando como instrumento um questionário, por meio da ferramenta *Google Forms*, em algumas perguntas utilizou-se a Escala Likert (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente, sempre) para obter as respostas. As ferramentas facilitaram a análise dos dados, a fim de saber as questões norteadoras da pesquisa, como o acesso dos docentes às TDIC, a utilização das mídias digitais em suas aulas, quais as mais presentes em suas atividades e se elas têm contribuído para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da LP são corroboradas pela revisão literária.

Gráfico 1: Questão 1.

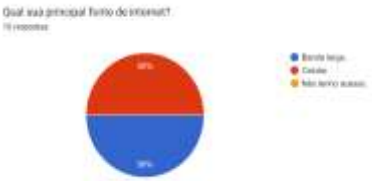


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Na primeira questão, os professores foram questionados com que frequência utilizam as mídias digitais. O gráfico 1 evidencia que dos 10 docentes, 60% respondeu que utiliza sempre, 30% que usam com frequência e 10%, ocasionalmente.

Ao analisar essa questão, buscando corroborar a teoria, percebe-se que um percentual significativo de docentes está entendendo que a evolução tecnológica é uma realidade, na qual a escola deve estar inserida, cabendo, portanto, os mesmos se prepararem para trabalhar com as TDIC. O que se confirma com o entendimento de Castells (1999), não se concebe um cidadão como um ser descontextualizado das competências e habilidades digitais, é necessário que o educador esteja apto para relacionar o letramento da leitura e escrita ao digital, para que esse indivíduo possa viver e conviver num mundo em que a comunicação também acontece pela conexão com as redes digitais.

Gráfico 2: Questão 2.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

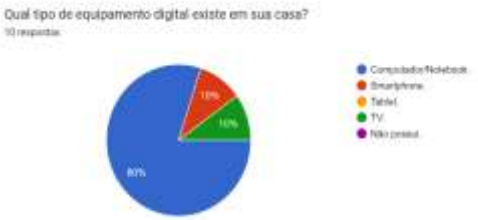
A questão 2, questiona os docentes sobre o principal acesso à internet e é possível observar no gráfico 2, que 50% acessa a banda larga e 50%, o celular. Pelos resultados, constatou-se que que a educação brasileira ainda apresenta certas particularidades do século XX, muitos professores ainda não possuem os recursos tecnológicos necessários para promover as transformações que a escola precisa para acompanhar as

mudanças sociais e o progresso tecnológico exigido na contemporaneidade. Ao abordar sobre essa questão, Moran (2015) faz a seguinte afirmação:

> As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, 'remixadores' de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p. 19) (grifo do autor)

Na concepção do teórico, o acesso às TDIC ampliam as possibilidades de pesquisa, de atualização e de comunicação dos professores, alunos e outras pessoas, o que é inviável sem o acesso à internet.

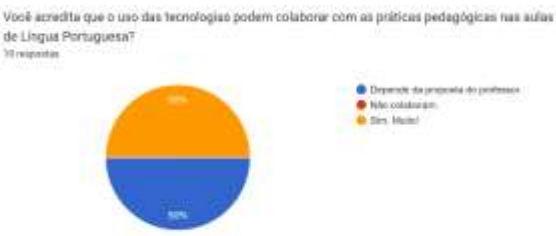
Gráfico 3: Questão 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Ao responderem a questão de 3, sobre o tipo de equipamento digital que possuem, 80% dos docentes disseram possuir computador e/ou notebook, 10% possui *smartphone* e 10%, TV. Um dado realmente expressivo, por ser o computador uma das tecnologias utilizadas nas últimas décadas pela sociedade e que serve de parâmetro para as mudanças tecnológicas. Atualmente, as formas de pensar e de se expressar dos sujeitos estão ligadas também ao uso do computador e de todas as ferramentas que ele possibilita e que estabelecem. Segundo Pessoa e Machado (2019, p. 232), "dentre as instâncias socializadoras do uso do computador está a educação, na qual, esta tecnologia é utilizada como ferramenta de ensino e facilitadora da aprendizagem dos novos modos de interação social".

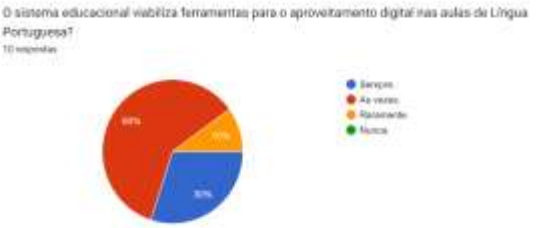
Gráfico 4: Questão 4.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A questão 4, respondida pelos educadores e representada no gráfico 4, se refere à frequência com que as mídias digitais são utilizadas em suas práticas na sala de aula. Ela revela um resultado satisfatório, uma vez que 50% respondeu que sempre utiliza as ferramentas e os outros 50% sinaliza que depende da necessidade. Vê-se, pois, que as mídias digitais estão assumindo um lugar especial na educação. Pessoa e Machado (2019) consideram que a mídia e a educação têm se fixado como um campo de intervenção social, procurando incluir a informação no processo de mediação educacional. No entendimento da autora, a educação é um campo interessante de intervenção política e social fundamentadas no desejo de analisar criticamente o papel dos meios de comunicação, tanto no ensino formal quanto informal.

Gráfico 5: Questão 5.



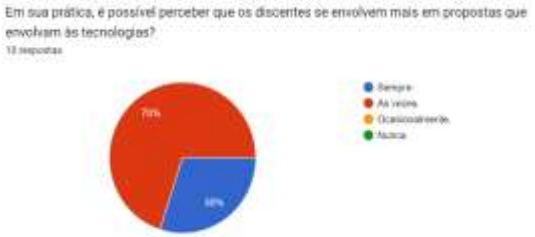
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Na questão 5, apresentada no gráfico 5, questiona se o sistema educacional viabiliza ferramentas para o aproveitamento digital nas aulas de LP. Observa-se que a maior parte dos docentes (60%) responderam que, às vezes, o sistema oferece as ferramentas necessárias, enquanto 30% diz que sempre e 10%, raramente. Esses dados são preocupantes,

pois com a utilização das mídias, as aulas envolvem mais os alunos e professores, ou seja, proporcionam mais liberdade de criação.

> As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade. Não há como pensar em educação sem troca, sem co-criação. Na busca do modelo pedagógico específico da educação online, interatividade surge como aspecto central (SILVA; CLARO, 2007, p. 84, apudILHESCA, 2018, p. 237)

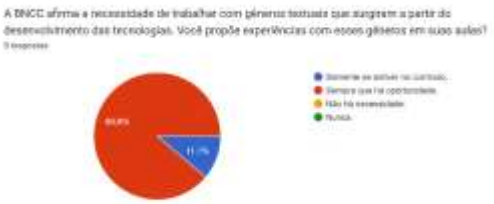
Gráfico 6: Questão 6.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

O gráfico 6 aborda a prática docente, se os discentes se envolvem mais em propostas em que as tecnologias são utilizadas. A maior parte dos professores (70%) diz que, às vezes, os alunos se envolvem, e 30% afirma que sempre há envolvimento. Vale ressaltar que, de acordo com Barreto (2011, p. 67), "a questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital", é necessário que o educador construa e fomente essa nova concepção de ensino, privilegiando sempre o educando, para que o mesmo entenda a relação entre teoria e prática e seja mediador desse processo, não se esquecendo de que é sempre um desafio.

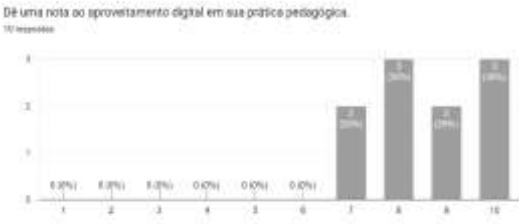
Gráfico 7: Questão 7.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Conforme está no gráfico 7, especialmente no que diz respeito à BNCC, a utilização dos gêneros textuais é uma competência específica da LP, assim, os educandos precisam ter a competência de agir criticamente frente às questões sociais e culturais, e o professor é o mediador dessa construção. Quanto à resposta dos docentes quando questionados sobre as suas experiências com os gêneros textuais nas aulas, não surpreendeu quando 88,9% afirmou que sempre que há necessidade, os gêneros textuais são utilizados, até porque o texto se configura como cerne das aulas de LP. Enquanto 11,1% disse que somente quando está no currículo, necessitando, portanto, de melhor compreensão da importância dos textos e das oportunidades de trabalhar com os diferentes gêneros textuais para a formação de competências da língua.

Gráfico 8: Questão 8.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A última pergunta feita aos docentes, como está no gráfico 8 abaixo, diz respeito ao aproveitamento digital que eles têm em suas práticas pedagógicas. Apesar dos percentuais obtidos serem bem semelhantes, notou-se que apenas 30% dos professores deram nota 10 à sua prática digital, fato que, de certa forma, é intrigante, visto que em uma era altamente tecnológica, a maioria dos educadores deveriam ter um aproveitamento mais expressivo. Essa situação evidencia a necessidade da constante discussão sobre a utilização das TDIC na sala de aula.

5. Conclusão

O estudo sobre a importância das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da LP, realizado com docentes de Escolas Públicas dos municípios de Itaperuna-RJ e Porciúncula-RJ, verificou que apesar das dificuldades apresentadas pela prática efetiva das tecnologias em sala de aula, há um entendimento da maioria que em tempos de evolução tec-

nológica, não dá para excluir a escola desses avanços, reconhecendo o papel indispensável das mídias no contexto das aulas de LP, principalmente por ser um espaço de maior liberdade e criatividade para o discente. Além de serem importantes ferramentas para exercer seu protagonismo no processo educacional e da grande relevância para a formação do pensamento social crítico.

Observou-se, ainda, que os docentes entendem a necessidade da escola se adequar às propostas pedagógicas alicerçadas em tecnologias, por estarem alinhadas com o currículo e as habilidades solicitadas pela BNCC, mas que existem empecilhos que necessitam de serem vencidos, dentre eles, a preparação dos docentes para sistematizar as metodologias exigidas pelas tecnologias, o aparelhamento das escolas na democratização dos recursos tecnológicos usados na escola e fora da sala de aula, bem como a motivação para a continuidade da formação e preparação dos mediadores na relação ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a da LP como responsável pelo processo de comunicação e para a promoção das relações sociais, já traz explícito a importância dos gêneros digitais presentes no dia a dia dos discentes, e que isso demanda que as instituições de ensino invistam nas tecnologias disponibilizando para docentes e discentes os recursos digitais que no momento presente tornam-se indispensáveis para que o processo de leitura e escrita ganhem mais significado e contribuam para que os alunos possam intervir de forma crítica nas diferentes realidades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio,* n. 25, junho, 2015, p. 45-7. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 14 out. 2022.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância:* avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs). G*êneros orais e escritos na escola***.** Campinas: São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

ILHESCA, Daniela Duarte. *Reflexões sobre a inserção do Ensino Híbrido nas séries finais do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL. E. de O.; ROJO, R.H. (Orgs). *Coleção Explorando o ensino – Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Beth. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógicas***.** Campinas: Papirus, 2000.

PESSOA, Regina Ribeiro; MACHADO, Socorro Balieiro. A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos da escola estadual Joanira del Castillo. *Revista Exitus*, v. 9, n. 1, p. 232-57, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, jan./mar. 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. *A urgência do tempo*: novas tecnologias e educação contemporânea. Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A MARCAÇÃO DE ESPAÇOS MENTAIS ALTERNATIVOS PELOS GESTOS E PELA DIREÇÃO DO OLHAR EM VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DUALIDADES E OPOSIÇÕES[2]

Ane Novais Pires dos Santos (UESB)
anepires18@gmail.com
André Lisboa Santos (UESB)
euandrelisboa@gmail.com
Maíra Avelar Miranda (UESB)
mairavelar@uesb.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o funcionamento de dois articuladores multimodais, os gestos manuais e a direção do olhar, na marcação do Espaço-Narrativo, em videoaulas de Língua Portuguesa hospedadas na plataforma *YouTube*. Nessa perspectiva, selecionamos três vídeos, disponibilizados pelos canais "Pablo Jamilk", "Fabi Ratamero – Com textos" e "Hexag Educação", cujos conteúdos são voltados para o ensino de Língua Portuguesa. Para fundamentar esta pesquisa, utilizamos, principalmente, os pressupostos de duas linhas teóricas: os estudos dos gestos manuais e da direção do olhar, ambos à luz do contexto interativo da sala de aula virtual. Do ponto de vista metodológico, selecionamos uma ocorrência multimodal de cada videoaula. Analisamos as ocorrências destacadas através do *software* ELAN, que nos permite a realização de anotações complexas de arquivos audiovisuais. Nos resultados obtidos, observamos o esforço dos professores em desenvolver estratégias que facilitam o entendimento do seu público acerca dos conteúdos abordados. Nesse sentido, a marcação de Espaços-Narrativos, tanto pelos gestos manuais como pela direção do olhar, é fortemente utilizada em colaboração com o discurso verbal, uma vez que fornece caminhos cognitivos alternativos para os alunos compreenderem melhor o conteúdo ensinado. Os resultados apontaram, também, que a construção do Espaço-Narrativo, a partir do gesto manual e da direção do olhar, se demonstra como um fenômeno produtivo, no que diz respeito ao estabelecimento de dualidades e de relações de causa e consequência pelo professor, e, ainda, no que se refere à emergência de metáforas multimodais.

Palavras-chave:
Espaço-Narrativo. Gesto manual. Direção do olhar.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the functioning of two multimodal articulators, hand gestures and gaze direction, in the marking of the Narrative Space, in Portuguese video classes hosted on the YouTube platform. In this regard, we selected three videos

[2] Os autores agradecem a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

available in the channels "Pablo Jamilk", "Fabi Ratamero – Com textos" and "Hexag Educação", whose contents are aimed at teaching Portuguese. We mainly use the assumptions of two theoretical lines to support this research: the studies of hand gestures and gaze direction, both according to the interactive context of the virtual classroom. Methodologically, we selected a multimodal occurrence from each video lesson. We analyzed the highlighted occurrences through the ELAN software, which allows us to make complex annotations of audiovisual files. In the results obtained, we observed the teachers' efforts to develop strategies that facilitate their audience's understanding of the contents covered. In this sense, the marking of Narrative-Spaces, both through hand gestures and through the gaze direction, is strongly used in collaboration with verbal discourse, since it provides alternative cognitive paths for students to better understand the content taught. Results have also shown that the construction of the Narrative-Space, from the hand gesture and gaze direction, is demonstrated as a productive phenomenon with regard to the establishment of dualities and cause-effect relationship by the teacher, and also in the which refers to the emergence of multimodal metaphors.

Keywords:
Gaze direction. Hand gesture. Narrative Space.

1. Introdução

As pesquisas envolvendo os gestos manuais e a direção do olhar são campos prolíferos na Linguística Cognitiva e nos estudos em interação face a face. Autores como Kendon (2004), Müller (2013), Cienki (2017), que estudam os gestos e autores como Rossano (2012), Bavelas et al (2002), e Sweetser e Stec (2016), que estudam o olhar, são exemplos de estudiosos que se dedicam a investigações envolvendo dois articuladores multimodais, desenvolvendo teorias e conceitos que fundamentam a nossa pesquisa. Um consenso entre esses e outros pesquisadores da área é de que os gestos e a direção do olhar, concorrendo com a fala, desenvolvem funções na comunicação humana.

A partir desse pressuposto, nasce o interesse em investigar como esses articuladores se comportam em um contexto de ensino virtual, no qual o professor se esforça para que a comunicação ocorra de maneira similar ao ambiente de ensino prototípico, que é a sala de aula tradicional. Considerando pesquisas anteriores como a Pires, Lisboa e Avelar (2022), observamos que o "videoprofessor" encontra-se privado da interação face a face. Consequentemente, ele não tem acesso ao *feedback* de seus alunos acerca dos conteúdos apresentados, por isso, recorre aos mais diversos elementos comunicativos, dentre eles: os recursos visuais, como animações e slides, gestos e direção do olhar.

Partindo dessas observações, somadasaos estudos sobre a Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1994; 1997; 2002), objetivamos, com essa pesquisa, analisar o funcionamento do gesto manual e da direção do olhar na marcação do Espaço-Narrativo, em videoaulas de Língua Portuguesa, no sentido de investigar como esses articuladores marcam lateralidades.Para alcançar esse objetivo,selecionamos três vídeos disponibilizados pelos canais "Pablo Jamilk", "Fabi Ratamero – Com textos" e "Hexag Educação", no *Youtube*, cujos conteúdos são voltados para o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, destacamos uma ocorrência multimodal de cada videoaula, tendo em vista uma maior diversidade para o corpus deste estudo. Feito isso, analisamos as ocorrências destacadas através do software ELAN, que nos permite a realização de anotações complexas de arquivos audiovisuais. Finalmente, a partir dos pressupostos teóricos, utilizados nesta pesquisa, discutimos os resultados parciais obtidos nas análises.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, primeiramente, expomos as ideias de pesquisadores como Miller e Zhou (2007) e Garito (2015) acerca do tipo de comunicação e ensino promovidos por meio de videoaulas. Também discorremos, a partir de autores como Kendon (2004), Müller (2013), Cienki (2017), Bavelas, Coates e Johnson (2002), Rossano (2012) e Sweetser e Stec (2016) sobre de que maneiras os gestos e o olhar atuam na comunicação humana. Em seguida, abordamos os aspectos que envolvem e distinguem o Espaço-Narrativo do Espaço-Base, a partir dos pressupostos de Sweestser e Stec (2016) e da Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1994; 1997; 2002).

2.1. O gesto e olhar na comunicação humana

Em um estudo sobre o ensino através de videoaulas, Garito (2015) aponta que o tipo de comunicação promovida por esse formato de aula é unidirecional. Nesse sentido, a autora compara as videoaulas com outra forma de comunicação de mão única: a produção de texto escrito, na qual o escritor, apesar de não ter a presença do provável público leitor no momento da escrita, elabora as informações e conteúdos pensando nesse suposto destinatário.

Nas videoaulas, o professor se comporta da mesma maneira: idealizando um provável público e elaborando as aulas com ele em mente. Contudo, de acordo com Miller e Zhou (2007), sem a presença dos alunos e de suas perspectivas sobre os conteúdos abordados, as videoaulas podem limitar o aprendizado. Sobre isso, Alibali e Nathan (2007) hipotetizam que os professores, com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos, utilizam-se de recursos como os gestos, que aliados à fala podem contribuir cognitivamente para a produção de sentido das informações veiculadas nas videoaulas.

O uso dos gestos como recurso comunicacional, proposto pelos autores, também é investigado por Kendon (2004), a partir de uma abordagem linguística, na qual ele defende que, além de possuírem funções comunicativas, os gestos também se combinam com a língua. Para isso, o autor propõealguns conceitos,demonstrando que a forma e o desdobramento dos gestos no tempo se alinham com a fala coexpressiva. Os conceitos elaborados pelo autor são de: i) unidade gestual, caracterizado por Kendon (2004) como o intervalo entre descansos dos membros, podendo conter mais de um gesto; ii) frase gestual que, de acordo com o autor (2004), é aquilo que intuitivamente chamamos de gesto; iii) fases gestuais que, segundo Kendon (2004), são as fases que compõem o gesto, podendo chegar até cinco fases (preparação, retenção pré-núcleo, núcleo gestual, retenção pós-núcleo eretração).

Pautada em uma perspectiva funcional e interacional do gesto, Müller (2013) amplia os estudos realizados por Kendon (2004) ao tomar os gestos como ações motivadas não só pelo corpo, mas pelas experiências corporificadas dos sujeitos. Desse modo, para a autora, tendo em vista que os seres humanos possuem os mesmos recursos físicos e sensoriais, os gestos são realizados de forma dinâmica e intersubjetiva, pois eles são fundamentados na forma compartilhada como experienciamos o mundo através do nosso corpo.

Sob o viés da forma do gesto e de suas funções na interação, Müller (2013) também elabora três categorias funcionais do gesto: representação, expressão e apelo, baseadas nos elementos básicos da comunicação humana, a saber, o falante, o ouvinte e o aquilo sobre o que se fala. A autora ainda divide a função representacional em duas subcategorias que identificam i) os gestos representacionais que expressam ações, objetos ou eventos concretos e ii) os gestos metafóricos que expressam ações, objetos ou eventos abstratos.

Aprofundando-se nos estudos sobre o uso metafórico do gesto, Cienki (2017) analisa o fenômeno de duas maneiras: primeiramente, o autor entende o gesto como resultado de processos cognitivos complexos que fornecem pistas sobre o funcionamento do pensamento do falante-gesticulador, inclusive no que diz respeito ao pensamento metafórico; em segundo lugar, Cienki (2017) assume que o gesto é uma ferramenta comunicacional que aciona no ouvinte-observador a construção de sentido pretendida pelofalante-gesticulador. Desse modo, o gesto se torna importante ferramenta comunicacional não só para quem gesticula, mas também para quem visualiza a gesticulação.

Em consonância com os pressupostos de Müller (2013), Cienki (2017) concebe a existência de uma evidente relação entre o gesto e a metáfora, fundamentando-se no conceito de que, para a Linguística Cognitiva, a noção de pensamento, seja ela a mais abstrata, é organizada pela experiência corpórea. Em outras palavras, Cienki (2017) interrelaciona o gesto e seus aspectos, forma, movimento, orientação das mãos etc., com o pensamento do falante-gesticulador.

No que diz respeito ao olhar e seus papéis na comunicação, Rossano (2012) afirma que esse articulador tem se tornado alvo de muitas pesquisas. Isso porque a descoberta do olhar como recurso para a interação humana resulta em diversos questionamentos acerca do seu funcionamento, assim como de suas relações com a fala e o gesto. O autor explica, que é consenso em trabalhos já desenvolvidos, sobre o olhar que está intrinsecamente envolvido com os papéis dos participantes uma interação, falantes e ouvintes. Como exemplo, ele aborda o aspecto do tempo no comportamento visual, explicando que, em uma interação dialógica, diversos pesquisadores concordam que o olhar do ouvinte para o falante é muito mais longo do que o do falante para o ouvinte.

Rossano (2012) ainda sugere que o olhar pode atuar como regulador da interação, ou seja, como organizador da conversação. Para isso, o autor elenca duas vertentes decorrentes dessa teoria: i) a primeira concebe o olhar como sinalizador para a troca de turnos de fala, dessa maneira, a função reguladora do olhar indica ao ouvinte quando o falante encerra seu turno de fala; ii) a segunda vertente amplia a primeira, de acordo com Rossano (2012), pois sugere que o olhar funciona como recurso auxiliador no momento em que o falante solicita uma resposta do ouvinte.

Como forma de exemplificar autores que investigam a função do olhar como solicitador de respostas do ouvinte, Rossano (2012) apresenta um estudo realizado por Bavelas, Coates e Johnson (2002), no qual as

autoras descobriram um fenômeno comportamental, nomeado por elas como "janela do olhar". De acordo com Rossano (2012), foi observado pelas autoras que "o ouvinte tendia a responder quando o falante o olhava, e o ouvinte tendia a desviar o olhar logo após a resposta do ouvinte". (BAVELAS; COATES; JOHNSON, 2002, p. 576-7). Esse fenômeno, observado pelas autoras , corrobora com a noçãode reciprocidade entre os participantes da interação face a face, defendida por elas. Assim, argumentam que a reciprocidade está relacionada à expectativa e ao tempo de elaboração de resposta do outro. Contudo, Rossano (2012) esclarece que, nesse tipo de investigação, outros comportamentos comunicativos de solicitação de resposta devem ser analisados, como forma de estabelecer, de fato, se é o olhar que está estimulando a resposta do outro. Segundo o autor, as pesquisadoras não se atentaram para isso no estudo.

Em relação ao *corpus* desta pesquisa, na qual podemos observar apenas o olhar do professor, uma vez que estamos investigando o contexto de videoaula, é interessante investigar como o comportamento do olhar do falante se adapta à ausência do ouvinte. Em outras palavras, a partir das asserções de Rossano (2012) e Bavelas, Coates e Johnson (2002), podemos compararas funções que o olhar desempenha em uma interação face a face com uma interação unidirecional, que é o ambiente virtual.

Sweetser e Stec (2016) também nos fornecem um arcabouço teórico para analisar o *corpus* de nossa pesquisa, pois, diferentemente de Rossano (2012) e de Bavelas, Coates e Johnson (2002), elas assumem que o olhar se constitui de forma relativamente independente. Considerando essa perspectiva, para Sweetser e Stec (2016), o olhar pode ser utilizado de maneira independente pelo falante, ou seja, sem regular ou organizar a conversação e participação do ouvinte na interação. Ao adotar esse pressuposto, as autoras analisam outras funções que o olhar pode desempenhar na comunicação, o que nos permite ampliar a investigação do comportamento desse articulador no contexto de videoaulas.

Além disso, Sweetser e Stec (2016) explicam que o olhar pode atuar como um complexo suporte para a marcação de pontos de vista do discurso do falante, no sentido de ser possível observar que os gestos e a direção do olhar podem marcar espaços diferentes na mesma interação. As autoras observaram, também, em um contexto de narrativas pessoais, que o olhar desempenha algumas funções específicas, principalmente, em situações nas quais o narrador está narrando conteúdos envolvendo vários personagens. Essas funções foram nomeadas pelas pesquisadoras

como: i) atuação de personagem, ii) olhar narrativo, iii) olhar de "verificação" e iv) olhar de acesso à memória.

É importante abordar que, segundo Sweetser e Stec (2016), a divisão do espaço físico do falante-gesticulador salienta a investigação acerca dos Espaços Mentais construídos na narrativa. As autoras estabelecem a distinção de dois espaços: i) o Espaço-Narrativo (*story-space*) no qual são desenvolvidos os elementos referentes ao conteúdo da narrativa e ii) o Espaço-Base (*ground*) no qual ocorre a interação real entre os participantes, falante-gesticulador e ouvinte-observador.

2.2. Espaço-Narrativo versus Espaço-Base

No que diz respeito à marcação de Espaços Mentais pela direção do olhar, Sweetser e Stec (2016) analisaram de que formas o olhar é utilizado como recurso para marcar e manter o ponto de vista do narrador ou de algum personagem da narrativa, enquanto outros articuladores marcam um ponto de vista diferente. Segundo as autoras, isso só é possível, porque tanto o narrador (falante-gesticulador) quanto o ouvinte têm consciência de onde, espacialmente falando, está localizado o Espaço-Narrativo e o Espaço-Base na interação.

Sweetser e Stec (2016) demonstram que a segmentação corporal, além de marcar os espaços, também contribui para a manutenção deles. Nesse sentido, as pesquisadoras explicam que o olhar, assim como a direção da cabeça, as expressões faciais e as mãos do narrador lhe possibilitam representar ações relativas e ele próprio como personagem da história contada, bem como de outros personagens, quando realizadas no Espaço-Narrativo.

As autoras ainda afirmam que essas segmentações do espaço físico, corporal e mental estão intrinsecamente estabelecidas na comunicação humana e, por isso, os ouvintes não se sentem excluídos aoterem a atenção do falante dividida entre os dois espaços (Narrativo e Base). De fato, Sweetser e Stec (2016) salientam o quanto essasegmentação favorece o entendimento entre os participantes, tendo em vista que delimitam e organizam a elaboração e compreensão de sentidos dentro da interação.

No contexto de videoaula que propomos analisar, diferentemente do contexto de narrativas pessoais, o professor (falante-narrador) é o único participante a que temos acesso. Contudo, de acordo com Alibali e Nathan (2007), é natural para o professor a realização de gestos como

forma de captar a atenção dos alunos, assim como, para Bavelas, Coates e Johnson (2002), a direção do olhar do professor se constitui como um mecanismo de engajamento e reciprocidade. Nesse sentido, podemos inferir que o comportamento gestual e visual do professor, nas videoaulas, é baseado na tentativa de simular um ambiente de sala de aula prototípica.

Dessa maneira, entendemos que o movimento de criar o Espaço-Narrativo, por meio dos articuladores multimodais, se torna outro recurso comunicativo, utilizado pelos professores, em virtude de maximizar o potencial elucidativo das videoaulas. Em outras palavras, a marcação do Espaço-Narrativo, no qual o professor cria uma "história ficcional" como forma de facilitar ou exemplificar seu discurso, é outra ferramenta que simula uma interação face a face, tal como a sala de aula tradicional e o contexto de narrativas investigado por Sweetser e Stec (2016).

Em suas discussões sobre a Teoria dos Espaços Mentais, Fauconnier (1994; 1997; 2002) os define como "pacotes conceptuais" que podem ser estabelecidos por expressões linguísticas, sejam elas verbais, visuais e/ou gestuais. Segundo o autor, esses pacotes conceptuais se constituem como *frames* e modelos cognitivos que são ativados à medida que pensamos e falamos.

O autor também advoga que os Espaços Mentais estão conectados uns aos outros por vários tipos de mapeamentos, principalmente, por mapeamentos de identidade e analogia. Sob essa perspectiva, Fauconnier (1994; 1997; 2002) explica que os Espaços Mentais atuam na memória operacional, função cognitiva que é responsável por guardar e gerenciar informações na mente de forma temporária. Contudo, segundo o autor, a criação dos Espaços Mentais depende, em parte, da ativação de estruturas disponíveis na memória de longo prazo.

Essas asserções nos possibilitam relacionar a criação do Espaço-Narrativo, pelos professores, nas videoaulas, como fenômenos que operam no contexto imediato da interação, ativados por meio de contextos anteriores a ele, ou seja, recrutados na memória de longo prazo. Em outras palavras, a criação dos Espaços Mentais, em particular do Espaço-Narrativo aqui investigado, é um recurso que alinha o conteúdo apresentado na aula com informações de longo prazo, que pertencem tanto ao professor (falante) quanto aos seus alunos (ouvintes). Desse modo, reiteramos nosso interesse em investigar a marcação do Espaço-Narrativo, por meio da multimodalidade.

3. Materiais e Métodos

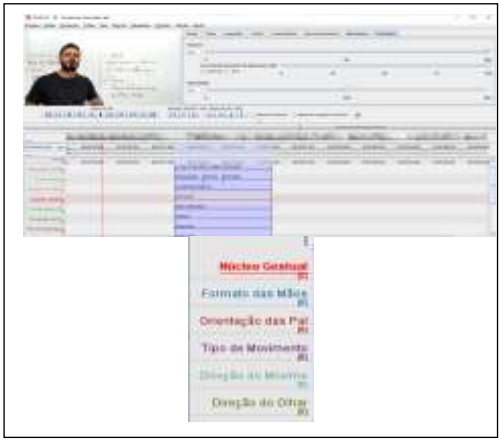
Do ponto de vista metodológico, primeiramente, selecionamos

três videoaulas de língua portuguesa para compor nosso *corpus* de pesquisa. Os vídeos foram coletados da plataforma Youtube e estão disponibilizados nos canais "Pablo Jamilk", "Fabi Ratamero – Com textos" e "Hexag Educação". A configuração do professor, do espaço, e dos elementos que compõem as videoaulas é diferente em cada vídeo coletado. No primeiro vídeo, o professor Jamilk se posiciona na frente de uma lousa branca, localizada no plano de fundo do vídeo, na qual o conteúdo da videoaula está disposto. No segundo vídeo, a professora Ratamero se posiciona de frente para câmera e não há a presença de lousa. No terceiro vídeo, o professor Lucas Limberti se posiciona lateralmente a um quadro negro, no qual o conteúdo da aula se encontra disposto.

Em seguida, destacamos uma ocorrência multimodal de cada videoaula, tendo em mente a utilização dos gestos manuais e da direção do olhar na marcação do Espaço-Narrativo, envolvendo lateralidades, ou seja, a divisão e utilização, de maneira sucessiva, do espaço físico gestual em dois: à direita e à esquerda do professor. Feito isso, analisamos as ocorrências através do *software* ELAN (SLOETJES; WITTENBURG, 2020), que nos permite realizar anotações complexas de amostras audiovisuais.

Conforme demonstrado pela figura 1, o ELAN é equipado com trilhas que podem ser preenchidas de acordo com o objetivo da pesquisa. Segundo os desenvolvedores do programa, os parâmetros criados, nas trilhas editáveis, podem ser preenchidos com palavras, sentenças, comentários, traduções, transcrições ou descrições de qualquer aspecto relacionado à amostra audiovisual analisada.

Figura 1: Tela do ELAN e detalhe das trilhas de análise.



Fonte: Captura da tela do ELAN 6.3.

Esse *software* nos auxilia na visualização em trilhas de aspectos e parâmetros que consideramos importantes para a nossa análise. Para o presente estudo, construímos as trilhas baseadas nos estudos de gesto de Kendon (2004) e Bressen (2013), bem como nas pesquisas sobre a direção do olhar e marcação do Espaço-Narrativo de Sweetser e Stec (2016).

No que se refere aos parâmetros de forma, a saber, formato da(s) mão(s), orientação da(s) palma(s), tipo de movimento e direção do movimento, nos servimos dos estudos de Bressem (2013). Esses aspectos são de suma importância para a pesquisa, pois nos auxiliam na identificação dos tipos de gestos que estão correndo na amostra, assim como na investigação da lateralidade. Por isso, nos atentamos em destacar amostras em que os gestos são realizados lateralmente ao eixo vertical, ou seja, à direita e à esquerda do professor (falante-gesticulador).

Em virtude do objetivo de nossa pesquisa, escolhemos, como parâmetros, classificar os gestos e direção do olhar entre o Espaço-Narrativo e o Espaço-Base. Em nossas amostras, o Espaço-Narrativo é marcado lateralmente, enquanto que o Espaço-Base compreende ao espaço físico entre o professor (falante) e a câmera representando os alunos (ouvinte), esse espaço é nomeado por Sweetser e Stec (2016) como Linha-Falante-Ouvinte. Além disso, o olhar ainda pode ser classificado quanto a sua função dentro da narrativa: comoi) olhar narrativo, que funciona apenas como marcador do Espaço-Narrativo, podendo voltar a ser

o olhar do narrador a qualquer momento; ou ii) olhar de atuação de personagem, que funciona como se corporificasse as ações de um personagem da narrativa, conforme as asserções da autoras.

4. Resultados e discussão dos dados

Nesta seção, analisamos as 03 (três) ocorrências selecionadas das videoaulas coletadas. A primeira ocorrência foi selecionada da videoaula do professor Pablo Jamilk, cujo conteúdo abordado é "a interpretação textual"[3]. Nessa videoaula, Jamilk explica como a posição de uma palavra e a modificação dessa posição alteram o sentido de uma frase.

Na figura 2, temos a representação multimodal[4] dessa ocorrência, na qual o professor realiza dois gestos, lateralmente e simultaneamente, com o redirecionamento do olhar, que coocorrem com o trecho verbal transcrito em negrito abaixo da figura:

Figura 2.

PJ[5]: "(...) Mas quando eu digo filho seu é honrado, eu quase crio uma condição: **se é seu filho, então é honrado**" [6].

Nessa ocorrência (Figura 2), o professor PJ realiza dois gestos: o primeiro gesto é realizado com a mão direita, à direita; o segundo gesto é realizado com a mão esquerda, à esquerda. Ambos os gestos se confi-

[3] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tWxNixS1dNY. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

[4] As representações multimodais das ocorrências foram elaboradas pelos autores. As setas amarelas representam a direção e o tipo do movimento gestual. Quando a direção do olhar não está voltada para a câmera, utilizamos as setas vermelhas para marcar o redirecionamento.

[5] Para a transcrição de todas as ocorrências e discussão, utilizamos as iniciais dos nomes dos professores.

[6] Transcrição realizada pelos autores da Ocorrência 01.

guram como gestos de apontar, caracterizados pelo dedo indicador esticado, conforme as postulações de Bressem (2013). No que se refere à direção do olhar, observamos que JP direciona seu olhar para a direita, quando realiza o primeiro gesto (*frame* 1) e para a esquerda, quando realiza o segundo gesto (*frame* 2).

Analisamos que os gestos e a direção do olhar, que coocorrem com o trecho verbal, estão marcando o Espaço-Narrativo por meio da lateralidade, conforme as asserções de Sweetser e Stec (2106). Verificamos, também, que o estabelecimento do Espaço-Narrativo, através da lateralidade, constrói uma relação de condição/consequência, que exemplifica o conteúdo, exposto verbalmente, de forma visual para o ouvinte-observador.

Além disso, baseando-se em McNeill, Cassel e Levy (1993), inferimos que os gestos realizados assumem traços metafóricos, motivados pela metáfora conceptual "IDEIAS SÃO OBJETOS". Isso porque é como se JP estivesse apontando para objetos específicos com as mãos. Neste caso, as ideias de condição e consequência, verbalmente expressadas, são retratadas pelos gestos como referentes físicos. É interessante ressaltar que aordem de acontecimento prevista no conceito de relações de causa e consequência é respeitada no espaço gestual, uma vez que a condição sempre é posta antes da consequência. Esse aspecto da ocorrência evidencia como os gestos e a direção do olhar, marcando o Espaço-Narrativo, por meio da lateralidade, fornecem caminhos cognitivos alternativos para a compreensão de sentido pelos alunos.

Ainda examinando a direção do olhar, focando na função que ele assume dentro do Espaço-Narrativo, classificamos essa ocorrência como "olhar narrativo". Outro aspecto importante dessa ocorrência, que não pode ser visualizado por meio de imagem, é a alternância da direção do olhar de JP entre a realização dos dois gestos. Entre o primeiro e o segundo gesto, JP volta o seu olhar para o Espaço-Base da interação, marcado pela Linha-Falante-Ouvinte, ou seja, para a direção da câmera que representa seus ouvintes. Essa alternância de olhar corrobora com as proposições de Bavelas, Coates e Johnson (2002) que a interpretam como forma de capturar e manter a atenção do ouvinte.

A seguir, temos a figura 3 com a representação multimodal da segunda ocorrência, selecionada da videoaula da professora Fabi Rata-

mero,cujo conteúdo abordado é o "Gênero Dramático"[7]. Nessa videoaula, a professora Ratamero narra trechos da obra "Auto da barca do inferno" de Gil Vicente. A transcrição em negrito, abaixo da figura 3, é o segmento verbal que coocorre com a realização de dois gestos manuais e com o redirecionamento do olhar pela professora.

Nessa ocorrência (figura 3), a professora FR realiza dois gestos com ambas as mãos: o primeiro gesto é realizado à direita, o segundo gesto é realizado à esquerda. No que concerne aos parâmetros de forma, verificamos que se trata de gestos com mãos abertas, palmas na vertical, conforme as postulações de Bressem (2013). No que se refere à direção do olhar, observamos que FR direciona seu olhar para a direita, quando realiza o primeiro gesto (*frame* 1) e para a frente, na direção da câmera, quando realiza o segundo gesto (*frame* 2).

Figura 3: Representação Multimodal da Ocorrência 02.

FR: "(...) E eles querem negociar com o diabo, né, negociar com o anjo, para que eles **entrem na barca do anjo e não na barca do inferno**"[8].

Analisamos que os gestos e a direção do olhar, que coocorrem com o trecho verbal, estão marcando o Espaço-Narrativo por meio da lateralidade, conforme as asserções de Sweetser e Stec (2016). Verificamos, também, que o estabelecimento do Espaço-Narrativo através da lateralidade constrói uma relação de oposição de escolhas, entre entrar na barca do anjo àdireita ou na barca do inferno à esquerda. Examinamos que a lateralidade gestual, marcada pelo uso do espaço direito e esquerdo por ambas as mãos, determina essa relação que nomeamos de oposição de escolhas. Desse modo, o uso da lateralidade, por meio dos dois gestos, instaura a oposição entre o lado direito, que representa o "bom", no qual "a barca do anjo" é destinada às pessoas "boas" e o la-

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b-_ZBTNI258. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

[8] Transcrição realizada pelos autores da Ocorrência 02.

do esquerdo, que representa o "mau", no qual a "barca do inferno" é destinada às pessoas "más". Novamente, exemplificando o conteúdo, exposto verbalmente, de forma visual para o ouvinte-observador.

Além disso, a partir dos pressupostos de Müller (2018), inferimos que os gestos realizados são motivados por "ações como se" (*as ifactions*), instanciando a metáfora conceptual "IDEIAS SÃO OBJETOS" (MCNELL; CASSEL; LEVY, 1993). Isso porque é como se FR estivesse moldando um objeto físico que emula transportar da direita para a esquerda. Neste caso, o pronome anafórico "eles", referenciando os personagens narrados na história, é o referente físico retratado pelos gestos. É interessante ressaltar que, nessa ocorrência, depois de marcado, pelos dois articuladores multimodais, o Espaço-Narrativo é mantido apenas pelo segundo gesto, uma vez que a direção do olhar de FR volta-se para o Espaço-Base, localizado na Linha-Falante-Ouvinte.

Ainda examinando a direção do olhar, focando na função que ele assume dentro do Espaço-Narrativo, classificamos essa ocorrência como "olhar narrativo". Essa classificação é evidenciada pela sustentação do Espaço-Narrativo, após ser marcado pelo olhar, apenas pelo segundo gesto. Isso demonstra que a direção do olhar cumpriu com a sua função de estabelecer o Espaço-Narrativo e, por isso, o olhar de FR voltou-se para a interação imediata com seu público (ouvintes), marcado pelo Espaço-Base.

Finalizando essa seção, analisamos a terceira e última ocorrência, selecionada da videoaula do professor Lucas Lamberti,cujo conteúdo abordado é "Literatura" [9]. Nessa videoaula, Lamberti aborda os ideais presentes na Literatura Barroca e os aspectos que dela fazem parte. Na figura 4, temos a representação multimodal dessa ocorrência, na qual o professor realiza três gestos, lateralmente e simultaneamente, com o redirecionamento do olhar, que coocorrem com trecho verbal transcrito em negrito abaixo da figura.

[9] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ekHmee-jgo. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

Figura 4: Representação Multimodal da Ocorrência 03.

LL: "(...) Então ele não sabe muito bem, **se acredita no, teme o pecado ou se comete o pecado** (...)".

Nessa ocorrência (figura 4), o professor LL realiza três gestos: os dois primeiros gestos são realizados à direita, o primeiro (*frame* 1) apenas com a mão direita e o segundo (*frame* 2) com ambas as mãos; o terceiro gesto é realizado com a mão esquerda, à esquerda. Os três gestos se configuram de forma semelhante: mãos abertas, palma na vertical (*frames* 1 e 2) e palma na horizontal (*frame* 3) com os dedos levemente retraídos para dentro, conforme as postulações de Bressem (2013). No que se refere à direção do olhar, observamos que LL direciona seu olhar para a direita, quando realiza os dois primeiros gestos (*frames* 1 e 2) e para a frente, na direção da câmera, quando realiza o terceiro gesto (*frame* 3).

Analisamos que os gestos e a direção do olhar, que coocorrem com o trecho verbal, estão marcando o Espaço-Narrativo por meio da lateralidade, conforme as asserções de Sweetser e Stec (2016). Verificamos, também, que o estabelecimento do Espaço-Narrativo, através da lateralidade, constrói uma relação de oposição, na qual a dicotomia céu versus terra é revelada metaforicamente pela direção do movimento gestual para cima, representando o homem que acredita nas consequências divinas de cometer o pecado, e para baixo, representando o homem que se deixa consumir pelo pecado, pelos prazeres e pelas coisas terrenas. Examinamos que a lateralidade gestual, marcada pelo uso do espaço direito e esquerdo por ambas as mãos, determina essa relação que nomeamos de oposição de conceitos. Assim como na ocorrência anterior, o uso da lateralidade, por meio da realização dos três gestos, instaura a oposição entre o lado direito, representando o "bem", lugar das pessoas "boas e devotas", e o lado esquerdo, representando o "mal", lugar das pessoas "ruins e pecadoras".

Nesse sentido, investigamos que o Espaço-Narrativo, marcado pelos articuladores multimodais através da lateralidade, relaciona aspectos do conteúdo da videoaula, expostos verbalmente, com elementos que estão além do contexto imediato da interação, em consonância com as asserções de Fauconnier (1994; 1997; 2002). É interessante observar que o movimento gestual para cima, nos dois primeiros gestos, e para baixo, no último gesto, também, corrobora com a nossa análise, uma vez que expressa o céu e a terra, respectivamente.

É válido ressaltar que, nessa ocorrência, assim como na anterior, depois de marcado, pelos dois articuladores multimodais, o Espaço-Narrativo é mantido apenas pelo terceiro gesto, uma vez que a direção do olhar de LL volta-se para o Espaço-Base, localizado na Linha-Falante-Ouvinte.

Ainda examinando a direção do olhar, focando na função que ele assume dentro do Espaço-Narrativo, classificamos essa ocorrência como "olhar narrativo". Essa classificação, novamente, é evidenciada pela sustentação do Espaço-Narrativo, após ser marcado pelo olhar, apenas pelo terceiro gesto. Isso demonstra que a direção do olhar cumpriu com sua função de estabelecer o Espaço-Narrativo e, por isso, o olhar de LL voltou-se para a interação imediata com seu público (ouvintes), marcada pelo Espaço-Base.

5. Considerações finais

Verificamos que a marcação de Espaços-Narrativos, tanto pelos gestos manuais como pela direção do olhar, é fortemente utilizada em colaboração com a modalidade verbal, por meio da lateralidade, uma vez que fornece caminhos cognitivos alternativos para os alunos compreenderem melhor o conteúdo ensinado.

Desse modo, investigamos que o papel da lateralidade gestual, nas ocorrências analisadas, determinou relações de causa e consequência e de oposições de ideias e conceitos. Também, observamos que houve uma tendência dos professores em marcar os conceitospositivos e os aspectos que os compõe, como "céu e barca do anjo", por exemplo, no espaço gestual à direita, enquanto que conceitos negativos e seus elementos, como "pecar e barca do inferno", por exemplo, tendem a ocorrer no espaço gestual esquerdo. Os resultados obtidos apontaram, também, que a construção do Espaço-Narrativo, a partir do gesto manual e da direção do

olhar, se demonstra como um fenômeno produtivo no que se refere à emergência de metáforas multimodais.

No tocante ao contexto de videoaula, conseguimos observar, também, o esforço do "videoprofessor" em emular as interações e engajamentos presentes em uma sala de aula prototípica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIBALI, M. W.; NATHAN, M. J. Teachers' gestures as a means of scaffolding students' understanding: Evidence from an early algebra lesson. In: GOLDMAN, R. *et al*. *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. p. 349-65

BAVELAS, J; COATES, L; JOHNSON, T. Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication*, v. 52, n. 3, p. 566-80. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02562.x. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

BRESSEM, J. A linguistic perspective on the annotation of form features in gestures. In: MÜLLER, C. *et al*. *Body – Language – Communication*. Berlin/Amsterdam/New York: De Gruyter Mouton, 2013. p. 1079-98

CIENKI, A. Analysing metaphor in gesture: A set of metaphor identification guidelines forgesture (MIG-G). *The Routledge handbook of metaphor and language*. London: Routledge, 2017. p. 131-47

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*: aspects of meaning constructions in natural language. New York: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. New York: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

GARITO, M. Pedagogical models for video communication in massive open on-line courses (MOOCs). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*. Ano 2015, n. 1, p. 53-81. Itália: CEF, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.51302/tce.2015.34. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

KENDON, A. Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation. *Journalofpragmatics*, v. 23, n. 3, p.

247-279. Elsevier, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00037-F. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MCNEILL, D; CASSELL, J; LEVY, E. T. Abstract deixis. 1993.

MILLER, K.; ZHOU, X. Learning from classroom video: What makes it compelling and what makes it hard. In: GOLDMANN, R.; BARRON, P.B.; DERRY, S. J. (Eds). *Video research in the learning sciences*. London: Routledge, 2007. p. 321-34

MÜLLER, C. Gesture and sign: Cataclysmic break or dynamic relations?. *Frontiers in Psychology*, v. 9, n. 1651, p. 1-20. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01651. Acesso em: 24 de abr. de 2022.

MÜLLER, C. Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In:C.Müller et al (Eds), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013. p. 202-17

PIRES, A.; LISBOA, A.; AVELAR, M. Uma proposta multimodal e cognitiva de análise de videoaulas: os articuladores multimodais em interações. *Revista Philologus*, v. 28, n. 82 Supl., p. 945-61, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022.

ROSSANO, F. *Gaze behavior in face-to-face interaction*. 2012. Tese (Doutorado) – Radboud University Nijmegen, Nijmegen. 401p.

SLOETDJES, H.; WITTENBURGH, P. ELAN. ELAN (Version 6.3) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from https://archive.mpi.nl/tla/elan, 2020.

SWEETSER, E; STEC, K. Maintaining multiple viewpoints with gaze. *Viewpoint and the fabric of meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities*. Berlin/Amsterdam/New York: De Gruyter Mouton, 2016. p. 237-58

A NATUREZA CONTRAFACTUAL DOS GESTOS DE NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE COGNITIVA E MULTIMODAL DE DOIS VÍDEOS DO *TALK SHOW* "QUE HISTÓRIA É ESSA, PORCHAT?"

Natalia Brito Silva (UESB)
britosilvanatalia1234@gmail.com
Beatriz Graça (UESB)
biafgss@gmail.com
Maíra Avelar Miranda (UESB)
mairavelar@uesb.edu.br

RESUMO

A linguagem é uma ferramenta de comunicação inerente a todo ser humano, logo, uma ação social. Os gestos desempenham um importante papel nesse sistema comunicativo, sendo compreendidos como movimentos/ações pelas quais fazemos e compreendemos as coisas. Nesse tocante, a *contrafactualidade*, importante propriedade da mente humana, também auxilia no modo como produzimos, construímos e compreendemos os sentidos. Os indivíduos utilizam este processo mental para relacionar eventos, fatos ocorridos como forma de enfatizar situações passadas. Nessa perspectiva, os gestos de varrer, as partículas adverbiais juntamente com o pensamento contrafactual podem configurar informações no nível mental, construindo, assim, sentido negativo. Diante disso, o objetivo desse trabalho é analisar a natureza contrafactual dos gestos de negação que coocorrem com advérbios. Para a análise, selecionamos duas ocorrências do *talk show* "Que História É Essa, Porchat?". Para a identificação e anotação dos gestos utilizamos o Sistema Linguístico de Anotação para Gestos (LASG). Os resultados preliminares confirmaram o potencial linguístico e multidimensional dos gestos de varrer, que, em algumas ocorrências, mesmo coocorrendo com advérbios, demonstram, ainda, um sentido de negação implícito. Visualizou-se a ocorrência desses gestos em enunciados positivos, compreendidos por meio dos processos mentais da contrafactualidade, isto é, fala e gesto são processados cognitivamente, representando, assim, eventos multimodais.

Palavras-chave:
Contrafactualidade. Gesto. Negação.

ABSTRACT

Language is inherent to every human being and, therefore, a social action. Gestures play an important role in this system, being understood as movements/actions by which we do and understand things. In this regard, counterfactuality, an important property of the human mind, also helps in the way we construct and understand meaning. Individuals use this mental process to relate events, facts that have occurred as a way of emphasizing past situations. In this perspective, sweeping away gestures, adverbial particles together with counterfactual thinking can process information at the mental level, thus building negative meaning. Therefore, the goal of this study is to analyze the counterfactual nature of negation sweeping away gestures that co-occur

with adverbs. For the analysis, we selected two occurrences of the talk show "*Que História É Essa, Porchat*?". For the identification and annotation of gestures we used the Linguistic Annotation System for Gestures (LASG). Preliminary results confirmed the linguistic and multidimensional potential of sweeping away gestures, which, in some cases, even co-occurring with adverbs, also demonstrate implicit negative meaning. The occurrence of these gestures was visualized in positive utterances, understood through the mental processes of counterfactuality, that is, speech and gesture are cognitively processed, thus representing multimodal events.

Keywords:
Gesture. Negation. Counterfactuality.

1. Introdução

A língua é um sistema comunicativo envolvido por atividades cognitivas. Tais atividades são as maneiras que o ser humano estrutura suas experiências no mundo, organizando, construindo sentido e processando as manifestações linguísticas. Isso posto, percebe-se que os gestos estão amplamente presentes nas interações comunicativas. Diante disso, visualiza-se que, dentro do âmbito da linguagem não-verbal, os gestos assumem um importante papel na construção e compreensão dos sentidos, uma vez que a todo momento os seres humanos utilizam os gestos como parte consubstancial do aparato comunicativo. Para além desse amálgama de interrelações (linguagem verbal e não verbal) utilizados nas interlocuções, os indivíduos acionam determinados processos mentais para a compreensão e construção dos sentidos, e tais operações envolvem, principalmente, a integração conceptual e a habilidade dos seres humanos em operar processos contrafactuais.

Sendo assim, a todo momento, novos fatos e eventos ocorrem nas interações linguísticas e os seres humanos têm a capacidade de percorrer por vários cenários, isto é, possuem a habilidade de verificar mentalmente os resultados e fazer escolhas em questões de minutos. Desse modo, o potencial comunicativo dos gestos, juntamente com os enunciados verbais e os processos mentais de contrafactualidade, evidenciam o quanto os seres humanos moldam e acionam diversas ferramentas para efetivar e compreender as ações linguísticas. Em outras palavras, é também através dos gestos que os indivíduos veiculam e estruturam as nuances comunicativas.

Diante disso o objetivo deste trabalho é analisar a natureza contrafactual dos gestos de negação que coocorrem com advérbios em duas ocorrências do *talk show* "Que história é essa, Porchat?", bem como evidenciar o potencial linguístico e multidimensional dos gestos de varrer,

que, em algumas ocorrências, mesmo coocorrendo com advérbios, demonstram, ainda, um sentido de negação implícito.

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, discutimos sobre a linguagem e os gestos (gestos recorrentes e pragmáticos). Posteriormente abordamos, brevemente, as nuances que definem os processos da contrafactualidade. Após passarmos pelo referencial teórico, apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização das análises da presente pesquisa. Em seguida, apresentamos nossas análises e, por fim, as considerações finais.

2. Caminhando pela fundamentação teórica

2.1. A linguagem e os gestos

A comunicação é inerente a todo ser humano, logo, é também uma ação social. Os gestos desempenham um importante papel nesse processo comunicativo, visto que fazem parte da interação face a face pela qual nos expressamos e conduzimos uma interlocução. Isto posto, os seres humanos se comunicam e atribuem significados às diversas ações comunicativas, desde a linguagem verbal, na qual as palavras têm um papel preponderante, até a linguagem não verbal constituída, por exemplo, por movimentos faciais, gestos, posturas, etc. Dentro do âmbito da linguagem não-verbal, os gestos assumem um importante papel na construção e compreensão dos sentidos, pois a todo momento os seres humanos utilizam os gestos como parte consubstancial do aparato comunicativo.

Nesse viés, percebe-se que os gestos recorrentes fazem parte constantemente dessas manifestações interativas. Ladewig (2014) caracteriza tais gestos como gestos parcialmente convencionalizados e culturalmente compartilhados, que podem ser nitidamente identificados dentro do fluxo de ações manuais. Tais gestos, sendo utilizados em diferentes contextos de uso, com diferentes falantes de uma comunidade de fala e mantendo uma inter-relação com a linguagem verbal, evidenciam o caráter multimodal da comunicação.

Nessa perspectiva, observando o amplo uso dos gestos nas interações, Ladewig (2014) propõe a diferenciação e a demarcação entre gestos recorrentes e outros tipos de gestos. Nesse aparato investigativo, o *continuum*, de acordo com Ladewig (2014), propõe considerar uma taxonomia

de gestos em termos de dimensões e não em termos de categorias. Diante disso a autora (2014) descreve que o grau de convencionalização dos gestos deve ser estudado não de uma forma isolada, mas a partir de uma categorização com base no grau de convencionalização. A figura abaixo ilustra o *continuum*:

Figura 1: Dimensão dos tipos de gestos

Fonte: Ladewig 2014, p. 1570)

O *continuum* categoriza os gestos do menos convencionalizado ao mais convencionalizado. Como menos convencionalizados, no início do *continnum*, temos os gestos singulares, que são descritos como gestos espontâneos, utilizados co-expressivamente com um determinado segmento de fala para atender necessidades comunicativas imediatas. Ao longo do *continnum*, temos ainda os emblemas, que são gestos que podem substituir completamente a fala, visto que são utilizados como gestos totalmente convencionalizado. Ao final do *continnum* e com um maior grau de convencionalização e gramaticalização, temos as línguas de sinais. Nessa categorização, entre os gestos singulares e os emblemas, Ladewig (2014) atribui a posição dos gestos recorrentes, categorizados como gestos que têm um grau de convencionalização parcial, pois estabelecem uma relação de forma e sentido que os diferencia dos gestos espontâneos e dos emblemas na medida em que não é tão transparente, quanto a relação forma-sentido dos gestos singulares, nem opaca como nos emblemas.

Desse modo, os gestos recorrentes operam no nível da fala, cumprindo funções performativas e/ou pragmáticas, podendo formar repertórios de gestos compartilhados dentro de uma cultura, visto que são usados repetidamente em diferentes contextos e seu núcleo formal e semântico permanece estável ao longo de diferentes situações e falantes. Isso posto, os gestos recorrentes, de acordo com Ladewig (2014), fazem parte da expressão multimodal do significado. Por isso, esses gestos não podem ser considerados emblemas, uma vez que seu significado é esquemático e não caracteriza uma forma pré-concebida como palavra ou expressão.

Assim, quando nos direcionamos para os gestos recorrentes com função pragmática, abordamos a relação comunicativa que os seres hu-

manos fazem constantemente com gestos. Nessa perspectiva, Payrató e Teβendorf (2014) discutem a natureza multimodal dos gestos recorrentes com função pragmática, ou seja, gestos que são multidimensionais e multifuncionais e, portanto, difíceis de controlar em seu uso diário. Tais expressões, segundo os autores supracitados, podem ser encaradas como movimentos ou ações pelas quais realizamos ações como: afirmar, questionar, prometer, negar ou jurar, e assim por diante (Cf. KENDON, 2016).

Esses aspectos caracterizam diferentes subfunções que os gestos recorrentes com função pragmática podem desempenhar, a saber: função performativa; função operacional; função pontuacional (ou analítica) e função modal.

Segundo Kendon (2016), os movimentos das mãos têm sido estudados como parte do conteúdo proposicional da expressão, fornecendo pistas sobre os processos mentais cognitivos que regem a fala (Cf. KENDON, 2016). Dessa forma, os gestos recorrentes, quando atuam com função pragmática, podem funcionar como marcadores da força ilocucionária de uma expressão, como operadores gramaticais e semânticos ou como pontuadores do discurso falado. Ao desempenhar a função performativa, a ação manual expressa ou faz manifestar a força ilocucionária do enunciado, ou seja, quando o gesto é proferido com um verbo performativo a ação é executada: quando um gesto é executado juntamente com o enunciado "eu aceito" ou "eu juro", por exemplo, a ação de aceitar e jurar são realizadas, em outras palavras, essa subfunção pragmática evidencia a ação do verbo performativo no mundo físico. Nesse sentido, gestos pragmáticos performativos podem regular as ações ou o comportamento dos interlocutores.

Quando um gesto recorrente está funcionando com função operacional, a expressão manual opera em relação ao que está sendo expresso verbalmente, como quando alguém confirma ou nega algo. Kendon (2016) exemplifica que as ações manuais características de declarações negativas comumente expressam uma função operacional, mas essas ações também podem ser utilizadas juntamente com declarações positivas, como se os gestos manuais servissem para evitar todas as tentativas de negar o que está sendo dito.

Quando um gesto recorrente desempenha função analítica (também denominada pontuacional por Kendon), as ações manuais servem para evidenciar algum segmento ou componente do discurso (Cf. KENDON, 2016). Nessa perspectiva, os gestos manuais servem para marcar

ênfase, contraste, parêntese, conectar ou separar partes proferidas na interação, ou seja, enfatizar algo que é bastante específico e importante no enunciado. Nesse viés, um gesto comumente utilizado com função pontuacional, como exemplifica Kendon (2016), é o gesto de anel, o qual, muitas vezes, é utilizado para marcar o trecho do discurso que o falante considera ser de importância central para o que está sendo dito.

Quando desempenham uma função modal, os gestos recorrentes fornecem um *frame* interpretativo em relação ao que está sendo expresso verbalmente e marca uma atitude ou avaliação do falante em relação ao que está sendo dito. Nesse viés, o segmento ou componente do enunciado indica que o falante está dizendo algo que pode ser uma citação, uma piada, algo hipotético ou uma ironia. Kendon (2016) aponta que um gesto muito comum, característico de função modal, é o gesto de aspas, por exemplo.Quando o falante coloca o que está proferindo entre aspas, destacando que é algo hipotético ou irônico.

Nesse sentido, a motivação da forma e do sentido de um gesto recorrente, segundo Ladewig (2014), ainda é transparente, isto é, a base semiótica da qual a forma gestual é derivada contribui para o significado de um gesto. Assim, levando em consideração o teor comunicativo que a linguagem e os gestos desempenham no cerne interativo, na próxima seção serão apresentados, com um pouco mais de detalhamento, a família gestual de Afastar bem como as características de forma e sentido dos membros que a compõem.

2.2. A família gestual de Afastar

De acordo com Bressem e Müller (2014), a família de gestos de afastar, (*The Awayfamily),* é composta por quatro gestos recorrentes, a saber: os gestos de *Varrer, Barrar, Espanar* e *Lançar*. Tais gestos compartilham características formais, e são caracterizados por um movimento (principalmente reto) para longe do corpo. Os gestos que compõem essa família são motivados por diferentes ações instrumentais e, do ponto de vista semântico,baseados no efeito de limpar o espaço próximo ao corpo, livrando-o de objetos indesejados.

Segundo Bressem e Müller (2014), quando nos referimos a famílias de gestos, nos referimos a agrupamentos gestuais que têm em comum uma ou mais características formais. Assim, dentro de cada família, podemos encontrar diferentes formas que podem ser distinguidas em termos dos diferentes padrões de movimento que são empregados (Cf.

BRESSEM, MÜLLER, 2014). No âmbito das pesquisas linguísticas sobre gestos, Calbris (1990 *apud* BRESSEM; MÜLLER, 2014) salienta que investigar variantes de forma de um gesto pode não só fornecer novos *insights* sobre a relação entre forma e sentido, mas também pode revelar uma rede de componentes que estão interligados, que parecem determinar as nuances semânticas. De acordo com Bressem e Müller (2014), os membros da família de afastar apresentam um movimento para longe do corpo, realizado principalmente de maneira direta. Do ponto de vista semântico, a família é unida pelos temas de rejeição, recusa, avaliação negativa e negação.

O gesto devarrer, membro da família de afastar, de acordo com Bressem e Müller (2014), é um gesto recorrente no qual a(s) mão(s) com palma voltada para baixo são movidas lateral e horizontalmente para fora, principalmente com qualidade de movimento decisiva. Tais gestos, segundo as autoras, quando usados com função referencial, ilustram, por exemplo, um período de tempo, a ação de suavizar uma superfície plana ou limpar elementos de uma superfície. Já quando este tipo de gesto é usado pragmaticamente, eles são usados como formas manuais de negação. Bressem e Müller (2014) salientam que estes gestos criam um plano vazio ao redor do corpo, pois os obstáculos são completamente varridos ou excluídos do espaço corporal. Assim, com esse gesto, os tópicos de conversa (por exemplo, argumentos, crenças ou ideias) são completamente rejeitados, ou seja, metaforicamente são varridos do centro para a periferia, sendo, desse modo, negados manualmente.

No que diz respeito ao gesto de barrar, Bressem e Müller (2014) pontuam que são gestos recorrentes em que as mãos com a palma voltada para fora são mantidas na frente do corpo dos falantes, e que podem ser usadas tanto referencialmente quanto pragmaticamente. Nesse viés, quando usados pragmaticamente, funcionam para recusar ou uma indicação para parar. Além disso, qualificam, também, os objetos rejeitados ou interrompidos como indesejados. Assim, as mãos criam um bloqueio que impede que os objetos se aproximem ou simplesmente os afastam.

Os gestos de espanar são gestos recorrentes em que a mão plana e relaxada, com a palma voltada para o corpo dos falantes, é movido para fora em uma rápida torção de pulso. Segundo Bressem e Müller (2014), tais gestos desempenham funções dêiticas e pragmáticas. Ao espanar objetos de lado, o espaço do corpo se torna livre de argumentos, crenças ou ideias indesejadas e incômodas. Esses gestos compartilham o tema se-

mântico de rejeitar, remover ou dispensar tópicos incômodos da conversa, afastando-os rapidamente do corpo do falante.

De acordo com Bressem e Müller (2014), os gestos de lançar são gestos recorrentes, em que a mão plana e com a palma voltada para longe do corpo do falante é movida para baixo com uma dobra do pulso. Esse gesto é utilizado em coocorrência com a fala, mas também a substitui em alguns casos. Tais gestos, segundo as autoras, têm um sentido pragmático e operam sobre a fala ou sobre o comportamento dos interlocutores.

Levando em consideração que os seres humanos acionam processos mentais como ferramenta para auxiliar na compreensão dos eventos comunicativos, discorreremos, na seção seguinte, especificamente a respeito da Teoria dos Espaços Mentais e a contrafactualidade.

2.3. A Teoria dos Espaços Mentais e a Contrafactualidade

2.3.1. A Teoria dos Espaços Mentais

Construir sentidos não é uma tarefa simples, pois trata-se de uma atividade que depende de complexas capacidades cognitivas. Pensando nesse aparato tão complexo, a Teoria dos Espaços Mentais, área da linguística cognitiva de destaque nessa perspectiva, conduz o pressuposto de que a construção do significado depende de complexas capacidades cognitivas, estruturadas por domínios denominados Espaços Mentais. De acordo com Fauconnier e Turner (2002), "os espaços mentais são domínios conceptuais constituídos na medida que pensamos e falamos (...)" (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40). Dentro desse arcabouço teórico, encontra-se a Teoria da Integração Conceptual, também conhecida como Teoria da Mesclagem Conceptual, ramo teórico que estuda as operações cognitivas, mapeamentos e as projeções nos bastidores do processamento do conhecimento.

É neste aparato da integração conceptual que ocorre a dinâmica dos processos de construção dos sentidos. Tal cenário é composto por dois ou mais espaços mentais (*inputs*), um espaço genérico e um espaço-mescla (*blend*). Essas ligações entre espaços, segundo Fauconnier e Turner (2002), possibilitam correlações entre espaços reais ou imaginários, tempos, fatos hipotéticos e/ou contrafactuais, e essas nuances integradas na rede conceptual podem ser integradas em um mesmo espaço, construindo, assim, sentido. Nesse tocante, tais espaços mentais, segundo Ferrari

(2011), são criados na medida que o discurso se desenvolve, e esses espaços são "domínios que contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado" (FERRARI, 2011, p. 109). Nesse viés, essa operação mental, segundo a autora, pode ser considerada a origem da aptidão humana para criar novos sentidos.

2.3.2. Contrafactualidade

De acordo com Fauconnier (1994), a contrafactualidade envolve processos que, tradicionalmente, são vistos como casos de raciocínio possivelmente válidos para premissas que são falsas na realidade. (FAUCONNIER, 1994). Em outras palavras, configurar espaços contrafactuais é deduzir hipóteses sobre um universo alternativo, que, por sua vez, é incompatível com o mundo real. Dessa forma, a contrafactualidade, segundo Fauconnier (1994), é construída quando um espaço M1 é incompatível com outro espaço M2 e se alguma relação explicitamente específica em M1 não for satisfeita para os elementos em M2. Posto isso, Fauconnier (1994) pondera que há um conflito entre M1 e M2, visto que existe uma incompatibilidade (FAUCONNIER, 1994, p. 109).

Diante de tal nuance, para avaliar as condições de verdade dos contrafactuais, segundo o autor, existem duas questões gerais, a saber: os problemas de determinar quais afirmações verdadeiras são combinadas com as premissas falsas para realizar o raciocínio e o problema de determinar quando (e quais) leis lógicas se aplicam à contrafactualidade. Diante dessa questão, Fauconnier (1994) argumenta que, linguisticamente, não se aborda diretamente o problema lógico das condições de verdade, mas sim a questão cognitivo-semântica de como os espaços contrafactuais são configurados e estruturados. Isto posto, a contrafactualidade é um caso de incompatibilidade forçada entre espaços. (p. 109).

Nesta perspectiva, o fenômeno da contrafactualidade, importante propriedade da mente humana, auxilia no modo como produzimos, construímos e compreendemos os sentidos. Os indivíduos utilizam esse processo mental para relacionar eventos, fatos ocorridos como forma de enfatizar situações passadas. Desse modo, a contrafactualidade, de acordo com Fauconniere Turner (2002), diz respeito às operações da integração conceptual e à habilidade dos seres humanos em operar mentalmente no irreal. Nessa perspectiva, no que tange a construção do irreal, Fauconnier e Turner (2002) advogam que

> [...] as pessoas fingem, imitam, mentem, fantasiam, iludem, enganam, consideram alternativas, simulam, constroem modelos, e propõem hipóteses. Nossa espécie tem uma extraordinária habilidade para operar mentalmente sobre o irreal, e esta habilidade depende de nossa capacidade de efetuar integrações conceptuais. (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 217)

Essas nuances, de acordo com Fauconnier e Turner (2002), de conceber novos cenários com valores complexos em qualquer domínio, ao fazer novas inferências e escolhas complicadas, é algo que pode ser executado como parte da vida mental e cultural das pessoas.

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), os cenários contrafactuais, isto é, as construções contrafactuais na linguagem, são montados mentalmente não por meio de representações completas do mundo e fazendo mudanças discretas, finitas e conhecidas – entregando, assim, todos os mundos possíveis, mas, em vez disso, "por integração conceptual, que pode compor combinações esquemáticas que atendem aos propósitos conceptuais disponíveis" (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 218).

Nesse tocante, Dancygier e Sweetser (2014) salientam que o mundo que o ser humano conhece é o mundo que ele conceptualiza. Assim, o papel da linguagem, nesta visão, é orientar a conceptualização, estimulando espaços cognitivos e *frames*, em vez de simplesmente representá-los. As autoras apontam que, além de serem construções mentais, os espaços mentais são representações cognitivas parciais, pois envolvem duas ou mais entradas (*inputs*), ativadas previamente por *frames.* Assim, para ativar tais processos e, consequentemente, haver uma interpretação e construção do sentido, é necessário o acesso a um conjunto de conhecimentos que relacionam elementos e entidades associados à experiência humana. Dessa forma, ao contrário dos mundos possíveis, os espaços mentais não são construídos partindo do pressuposto de que os seres humanos estão acessando os seus sistemas cognitivos coerentes ou procurando coerência em cada um deles. Portanto, a todo momento, integramos estruturas cognitivas parciais a outras estruturas semelhantes.

De acordo com Dancygier e Sweetser (2014), compreender os fenômenos da alternatividade é muito importante para compreendermos os casos em que precisamos construir simultaneamente duas cadeias causais - uma real e outra negada ou contrafactual. Por exemplo, se alguém diz "Ele poderia ter conseguido aquele emprego" ou "Ele não conseguiu aquele emprego", configura, ao mesmo tempo, dois cenários: um cenário em que o sujeito consegue o emprego, e outro (o verdadeiro) em que ele

não o conseguiu. Por meio de exemplos como esse, Dancygier e Sweetser (2014) salientam que:

> [...] a contrafactualidade e a negação envolvem ambas as relações especiais, ou seja, uma alternativa. Os espaços positivos e negativos não podem ser mantidos no mesmo espaço de tempo, nem os espaços factuais e contrafactuais, pois são espaços alternativos. (DANCYGIER; SWEETSER, 2014, p. 82-3)

Assim, segundo as autoras supracitadas, o pensamento alternativo é frequentemente expresso pelas construções gramaticais, e estas construções fornecem *frames* interpretativos. Tais interpretações requerem o acesso a estruturas de conhecimento com base nas experiências humanas, nesse sentido, o pensamento alternativo é processado nos espaços mentais.

Desse modo, é por meio dessa dimensão de construção do significado que as relações, novas configurações, novas significações e conceptualizações são produzidas, e é nesse tocante que Fauconnier e Turner (2002) destacam a ampla habilidade dos seres humanos em operar mentalmente e realizarem processos cognitivos cada vez mais criativos.

3. Percurso Metodológico

Para realizarmos as análises dos dados deste trabalho, utilizamos o ELAN, programa de anotação de arquivos de áudio e vídeo. O ELAN é um programa que permite ao usuário utilizar uma série de anotações textuais e gravações. Assim, para a abordagem e análise dos fenômenos multimodais investigados neste trabalho, criamos trilhas nesse *software* conforme os parâmetros do Sistema de Anotação Linguística para Gestos, o LASG, desenvolvido por Bressem, Ladewig e Müller (2013). Tal sistema permite uma abordagem linguística e cognitiva para o uso da linguagem e uma abordagem baseada em formas para análise do gesto. Nesta perspectiva, o sistema aborda aspectos necessários para uma descrição de formas gestuais e uma reconstrução de seus significados e funções com ou sem segmentos de fala, dividido em três grandes blocos: 1) forma, 2) estrutura sequencial de gestos em relação à fala e outros gestos, 3) contexto local de uso. Mas, nesta pesquisa, para a identificação e análise dos gestos, levamos em consideração o primeiro e o terceiro bloco do LASG.

Figura 1: *Layout* do ELAN.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda como recurso metodológico, utilizamos a plataforma do YouTube para coletar os vídeos do *talk show*, "Que História É Essa, Porchat?". Como critério para seleção dos vídeos, levamos em consideração o contexto comunicativo de interações face a face, bem como os aspectos formais dos gestos de afastar pré-identificados.

3.1. Metodologia e análise

Para análise do corpus desta pesquisa, levamos em consideração o primeiro e o terceiro bloco de anotação gestual do LASG. O primeiro diz respeito à anotação da formado gesto, neste nível de anotação, analisamos as formas manuais dos gestos da família de afastar em ocorrências do Português Brasileiro, com intuito de percebermos qual(is) as formas que mais coocorrem com partículas adverbiais. Num primeiro momento, descrevemos as formas dos gestos sem levar em consideração a fala. Tal bloco é subdividido em unidades determinantes, anotação da forma e motivação da forma. Dentro desse primeiro bloco, segundo Bressem, as Unidades determinantes assumem que o

> [...] padrão de movimento coocorre com a fala e tem uma organização hierárquica que parece coincidir com unidades de fala, de modo que os gestos formam unidades maiores, que correspondem a unidade de nível verbal. (BRESSEM *et al*., 2013, p. 1102)

O LASG, dentro desse primeiro bloco, também descreve as formas dos gestos em quatro subparâmetros: forma da mão, orientação, movimento e posição no espaço de gestos, assim, após focalizar as formas, o foco da anotação muda para a motivação, que analisa os processos semióticos envolvidos na criação do gesto.

Em um segundo momento, após a anotação das formas dos gestos, utilizamos, de maneira adaptada, o terceiro bloco do LASG, a anotação do gesto em relação a fala. Nesse nível de análise, levamos em consideração a fala no momento exato da realização do gesto. Em um primeiro momento, anotamos a classe de palavra, nível de anotação que nos fornece uma base necessária para determinar a relevância dos gestos e seu significado multimodal, pois nos permite descrever, do ponto de vista sintático, qual a classe de palavra que está co-ocorrendo com o gesto analisado. Após analisarmos a classe de palavra, anotamos a função do gesto na interação, ou seja, se estão funcionando com função performativa, pontuacional, operacional ou modal. Por fim, anotamos o tipo de advérbio que coocorre com o gesto, ou seja, se trata-se de um advérbio de lugar, tempo, afirmação, intensidade, modo ou negação.

4. Análises e discussões

A primeira ocorrência consiste em um vídeo de duração de sete minutos e cinquenta e oito segundos (7:58), que consiste em um episódio do *talk show* "Que história é essa, Porchat?", no qual o mediador e apresentador Fábio Porchat conduz a contação de histórias de convidados famosos e anônimos. Entre os convidados deste episódio, está a atriz Manu Gavassi.

Quadro 1: Representação multimodal da ocorrência 1

Gesto: mão aberta, a palma para baixo, movendo-se do centro à periferia do espaço gestual		
"mas que era	só	a galera deles mesmos"
Preparação	**Núcleo**	Retração

Fonte: Elaborado pelas autoras. Vídeo retirado da plataforma do *YouTube*.

A atriz narra um episódio de sua vida no qual, em uma noite no Rio de Janeiro, tentou, junto com uns amigos, entrar de penetra na festa da *popstar* MileyCyrus. No decorrer da contação da história, Manu salienta que estava tentando arranjar um jeito de entrar na casa em que a can-

tora Miley Cyrus estava promovendo a festa. Ao descrever como conseguiu entrar na festa, que ocorria em um condomínio fechado, Manu descreve que precisou de três telefonemas para saber quem era o proprietário da casa que estava promovendo a festa. Ao ligar para um amigo conhecido que morava naquele condomínio, Manu narra que a pessoa na ligação falou que a "galera da Miley" estava na casa de um famoso e que ele (o amigo) tinha feito a lista de convidados, mas que era "SÓ" para pessoas selecionadas. Ao narrar esse momento, ao dizer "mas que era SÓ a galera deles mesmos", Manu realiza um gesto de varrer, com a mão aberta, a palma para baixo. Esse gesto está coocorrendo com o advérbio de exclusão "só", e percebe-se que há uma relação semântica de contrariedade entre o gesto e fala, visto que o gesto de varrer não está coocorrendo com nenhuma partícula negativa. Entretanto, temos, nesse dado, um sentido negativo implícito, na medida em que o enunciador direciona, semanticamente, para a ideia de exclusão de outras pessoas, de maneira conceptual, isto é, no nível mental da contrafactualidade.

Segundo Fauconnier e Turner (2002), o processo mental da contrafactualidade é uma propriedade da mente humana, que nos auxilia não somente na maneira em que pensamos, mas, também, no modo como produzimos, construímos e compreendemos os sentidos. Diante disso, ao observar essa ocorrência, percebeu-se que no processamento do teor discursivo, fala e gestos são processados cognitivamente, isto é, o contexto da forma e do sentido gestual, juntamente com o enunciado, faz com que percebemos a manutenção do sentido negativo, de maneira implícita, construído por meio das propriedades mentais da contrafactualidade.

Para além dessa manutenção implícita da negação, este gesto pragmático está funcionando com função pontuacional, isto é, as ações manuais evidenciam o segmento ou componente do discurso, enfatizando, assim, algo que é bastante específico e importante no enunciado, no caso, o advérbio "só".

A segunda ocorrência está alocada também no *show* "Que história é essa, Porchat?". Esse vídeo tem duração de oito minutos e dois segundos (8:02), e um dos convidados é a atriz Isis Valverde, que, na ocasião, narra um evento que aconteceu com ela ao perder a unha durante uma trilha.

Quadro 2: Isis Valverde narra a experiência em que perdeu a unha por encarar uma trilha sem tênis.

<table>
<tr><td>Gesto: mão aberta, a palma para baixo, movendo-se do centro à periferia do espaço gestual</td><td colspan="2"> </td></tr>
<tr><td>“curtir este momento solteirice, no auge, curtindo</td><td>muito”</td><td></td></tr>
<tr><td>Preparação</td><td>Núcleo</td><td>Retração</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelas autoras. Vídeo retirado da plataforma do *YouTube*.

Ao contar a aflita história de uma viagem a Jericoacoara, onde foi fazer uma trilha sem utilizar um tênis, a atriz, inicialmente, relata que estava com uma vontade enorme de viajar com seus amigos, e essa vontade se deu pelo fato que ela sempre esteve namorando, e, naquele momento, ela queria aproveitar o fato de estar solteira. Isis, no momento da interação diz: “curtir este momento solteirice, no auge, curtindo muito”. Ao proferir tal sentença, a atriz realiza o gesto de *varrer*, mão aberta, palma para baixo. Ao observar essa ocorrência, percebeu-se que o gesto está coocorrendo com o advérbio de intensidade “muito”. Diante disso, visualiza-se, também, que tal gesto está funcionando como um intensificador do enunciado e que há, ainda, uma nuance negativa implícita no gesto. Nesse tocante, mesmo que não tenha nenhuma partícula negativa no discurso, cognitivamente, há um sentido de negação, e isso é construído também por meio da contrafactualidade.

Diante de interações face a face como essas, podemos afirmar que o processo de decodificação e compreensão dos sentidos é uma habilidade humana em operar mentalmente, instanciando, assim, a construção dos sentidos por meio dos mecanismos comunicativos como gestos e fala. Nessa perspectiva, o processo de codificação do sentido do enunciado nessa ocorrência é ativado mentalmente por meio de pistas linguísticas do discurso, e isto é visto quando a falante relata que estava curtindo muito o momento de solteira. Ao narrar isso, percebe-se uma nuance de negação evidenciada pela exclusão, feita contrafactualmente, de um momento passado em que estava namorando, ao dizer que estava “curtindo muito”, há indício de um sentido negativo implícito. Além disso, o gesto

assume a função de intensificar o evento de "curtir", isto é, desempenhando, assim, uma função discursiva pontuacional.

5. Considerações finais

Ressalta-se que a todo momento os seres humanos realizam processos cognitivos de decodificação linguística de atitudes e pensamentos, e que o raciocínio contrafactual constitui estruturas que podem ser mobilizadas em diversos contextos. Sabendo, também, que a linguagem é um instrumento de comunicação, mecanismo no qual os gestos também ocupam um lugar de suma importância, percebeu-se que nas ocorrências analisadas, os gestos de varrer, membro da família de gestos de afastar, não são apenas formas manuais de negação, como descritos em ocorrências mais prototípicas. Entretanto, visualiza-se que há uma nuance diferente do que se tem encontrado em pesquisas anteriores. Desse modo percebeu-se nas ocorrências investigadas, uma relação semântica de contrariedade entre gesto e fala, na qual esses dois mecanismos direcionam para diferentes nuances do enunciado, que podem ser compreendidas por meio do raciocínio contrafactual.

Assim, por meio das análises, os resultados preliminares confirmaram o potencial linguístico e multidimensional dos gestos de *varrer*, que, em algumas ocorrências, mesmo coocorrendo com advérbios, demonstram, ainda, um sentido de negação implícito.Assim, por meio dos dados, visualizou-se a ocorrência desses gestos em enunciados verbais positivos, compreendidos por meio dos processos mentais da contrafactualidade, isto é, fala e gesto são processados cognitivamente representando, assim, eventos multimodais. Isso posto, percebeu-se a natureza contrafactual de alguns gestos de negação no Português Brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESSEM *et al*. Linguistic Annotation System for Gestures. In: MÜLLER, C.A.; CIENKI, E.; FRICKE, S.; Ladewig, D.; MCNEILL, S.T. (Eds). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. v. 1. Berlin: De Gruyter-Mouton, p. 1098-124, 2013.

BRESSEM, Jana.; MÜLLER, Cornelia. The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment. In: In: MÜLLER, C.A.; CIENKI, E.; FRICKE, S.; Ladewig, D.; MCNEILL, S.T. (Eds). *Body –*

Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction (Handbooks of Linguistics and Communication Science 38.2.). Berlin: De GruyterMouton, 2014.

DANCYGIER, Barbara. SWEETSER, Eve. *Viewpoint in Language*: a multimodal perspective, 2012.

DANCYGIER, Barbara. SWEETSER, Eve. *Figurative Language*. University Press. 2014.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The Way WeThink*: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: contexto, 2011.

KENDON, Adam. *Gesture*: Visible Action as Utterance. Cambridge University Press, 2004

KENDON, Adam. *Pragmatic functions of gestures*: Some observations on the history of their study and their nature. Gesture 16:2, doi 10.1075/gest.16.2.01ken. 2016. p. 157-75

LADEWIG, Silva H. Recurrentgestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; BRESSEM, J. (Eds). *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. V. 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1558-74.

PAYRATÓ, Lluís; TEßENDORF, Sedinha. Pragmatic Gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; BRESSEM, J. (Eds). *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. V. 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 1531-39

A PAISAGEM MACHADIANA VISTA NOS PRIMEIROS ROMANCES

Lucia Maria Moutinho Ribeiro (UNIRIO)
lucia.ribeiro@unirio.br

RESUMO

O trabalho examina trechos descritivos da natureza, selecionados nos romances "Ressurreição" (1872), "A mão e a luva" (1874), "Helena" (1876) e "Iaiá Garcia" (1878). Com base em Barthes (1972), para quem a descrição cumpre uma função relevante no texto narrativo, pretende demonstrar como os fragmentos citados afetam as personagens, o enredo e a estrutura narrativa, servindo-se também de Cunha (2013), Diego e Senna (2018), Salvaia (2019) e Santos (2009). Verifica como o contador das histórias se vale dos recursos linguísticos característicos da descrição: adjetivações, verbos de estado, empregados no presente e no imperfeito do indicativo, comparações, metáforas, sinestesias, registrando cores, cheiros, gostos, impressões táteis, sons, produzindo uma suspensão temporal na narração dos eventos e compondo, com palavras, um retrato fiel da cena, como numa pintura, numa foto, num filme. Contrasta a sobriedade da descrição machadiana da natureza com a exuberância da de Lima Barreto de "Recordações do escrivão Isaías Caminha" (1909), com o objetivo de manter a chama acesa de tais leituras.

Palavras-chave:
Primeiros romances. Descrição da natureza. Machado de Assis.

ABSTRACT

This paper examines descriptive passages of nature in Machado de Assis' novels, "Ressurreição" (1872), "A mão e a luva" (1874), "Helena" (1876) e "Iaiá Garcia" (1878), to demonstrate how description has such an import role in narrative that affects characters, the plot and the narrative structure, according to Barthes (1972), althoug Cunha (2013), Diego e Senna (2018), Salvaia (2019) and Santos (2009), don't agree with this idea. These approaches support the perspective of analysis. The exam verifies how the storyteller uses language resources of description, like adjectives, verbs of state, in present and past perfect, comparisons, metaphors, synaesthesias, to transmit impressions, colours, odours, tastes, sounds, to delay action and to reproduce the scene like a picture or a movie. It compares Machado's description with Lima Barreto's to instigate those readings.

Keywords:
First novels. Description of nature. Machado de Assis.

1. Introdução

Afirmam os estudiosos da obra machadiana que o aspecto descritivo da natureza na sua prosa é escasso, porque:

a) O escritor pretendia evitar a cor local com o fito de imprimir às suas ficções um tom menos tropical – ou mais europeu? (Cf. BOSI);

b) "não é necessário falar do local para ser escritor de seu país" (DIEGO; SENNA, 2018, p. 11);

c) a paisagem brasileira não agradaria ao público, "afeito a estrangeirismos" (SALVAIA, 2019, p. 154); e

d) Machado intenta produzir uma literatura cosmopolita em oposição à regionalista, representada na época por "O Cabeleira" (1876), de Franklin Távora, por exemplo (Cf. SANTOS).

Os romances em tela, "Ressurreição", "A mão e a luva", "Helena" e "Iaiá Garcia" (doravante mencionados de acordo com as siglas R, ML, H e IG, respectivamente), conforme um dos princípios do Realismo, concentram a ação na casa da classe média urbana do Rio de Janeiro do Segundo Império, no período anterior ao 13 de Maio e à Proclamação da República. Neles, o escritor define, analisa, esboça situações, tal como afirma na Advertência da primeira edição de R, em 1872, e caracteres, na de ML, em 1874. Imagine-se se não os esboçasse! Entretanto, as descrições do espaço exterior não deixam de cumprir importante funcionalidade narrativa, nem de ser um objeto de beleza que a ironia machadiana não empece.

A cidade, naquela época, estaria tão desmatada que o Imperador D. Pedro II mandou reflorestar o Alto da Boa Vista, devido à seca do Rio Carioca que a abastecia de água, valendo-se da mão de obra escravizada. Observa-se também que até mesmo as aquarelas de Debret, nos idos de 1816 a 1831, quando aqui esteve, pintam o cotidiano carioca, seus costumes, pessoas, prédios, cenas externas, despidos de vegetação; às vezes, uma árvore aqui e acolá (Cf. BAPTISTA, 2015).

O Centro do Rio, circundado pelo mar e pelos morros do Castelo, de Santo Antônio, de São Bento, da Conceição, da Providência e de Santa Teresa, onde habitam algumas personagens dos romances (Valéria e o filho Jorge do romance "Iaiá Garcia", por exemplo, moram na Rua dos Inválidos, na Lapa, e possuem uma chácara de veraneio em Santa Teresa), resultou do aterramento de várzeas, charcos, pântanos e mangais, para abrigar a cidade que se expandia:

> Aqui andamos sobre águas, graças aos muitos aterros que recuaram o mar. E ao trabalho braçal para a ocupação dos alagados. Rola muita água sob os nossos pés. No Largo da Carioca pisamos sobre a Lagoa de Santo

> Antônio e no Passeio Público, sobre a do Boqueirão da Ajuda. (TORRES, 2015, p. 33-4)

A "singularidade da descrição (ou do 'detalhe inútil'), no tecido narrativo, sua solidão, aponta sua importância para a análise estrutural dos discursos narrativos, porque tudo no discurso narrativo é significante e, se não for, qual é a significação dessa insignificância?" (BARTHES, 1972, p. 37-8), indaga o semiólogo. Essa é a pergunta, cuja resposta se pretendedar aqui, isto é, verificar a funcionalidade da descrição da natureza em relação a personagenspertinentes aos trechos descritivos selecionados e ao desencadear do enredo. Examinar-se-á comoora a descrição da natureza (aí compreendidos a paisagem, flora, pássaros, o céu, sol, nuvens, chuva, fenômenos climáticos) opera uma transição de uma cena para outra; ora marca o enfoquecrítico ou conciliador donarradorquanto à personagem pertinente à cena; ora corresponde à tendência romântica de associara ambiência ao íntimo da personagem; ora funciona como índice a desencadear a ação.

Verifica-se comoo contador das histórias se serve com mestriados recursos linguísticos característicos do tipo de texto descritivo, definidos nos manuais de linguística e literatura, cujas lições emanam de Lukács a Marcuschi, segundo as quais a descrição se ancora na adjetivação – em Machado, abundante e precisa –; em verbos de estado, normalmente no presente e no imperfeito do indicativo; em comparações, metáforas, sinestesias, porque apela para as impressões sensitivas: cores, cheiros, gostos, impressões táteis, sons (Cf. CEREJA; MAGALHÃES).

Como numa pintura, numa foto ou filme, a descrição produz uma suspensão temporal na narração dos eventos e um retrato fiel dos fatos. Composta dos elementos *de-scribere*, a palavra significa escrever segundo um modelo, a fim de conferir verossimilhança ao relato (Cf. LOPES; REIS).

A nitidez dos "contornos de perfis" de Viana de R, Camargo de H e Antunes de IG, o exemplifica (ASSIS, 2005, p. 18). Dado o seu interesse pecuniário, à custa das três jovens casadoiras, a irmã do primeiro, Lívia, e as filhas dos outros dois, Eugênia e Estela, respectivamente, o narrador lhes reserva sua acidez. Guiomar, a heroína de ML, não precisa de alcoviteiro, porque possui tanta autonomia que ela mesma escolherá o marido que lhe convém.

2. Félix, Lívia, Raquel e Viana

Abre-se R com uma das mais belas páginas descritivas da paisagem "semiurbana e semissilvestre de uma chácara em Laranjeiras", emoldurando o espírito de Félix:

> Naquele dia – já lá vão dez anos! –, o dr. Félix levantou-se tarde, abriu a janela e cumprimentou o Sol. O dia estava esplêndido: uma fresca bafagem do mar vinha quebrar um pouco os ardores do estio: algumas raras nuvenzinhas brancas finas e transparentes se destacavam no azul do céu. Chilreavam na chácara vizinha à casa do doutor algumas aves afeitas à vida semiurbana, semissilvestre que lhes pode oferecer uma chácara nas Laranjeiras. Parecia que toda a natureza colaborava na inauguração do ano. (ASSIS, 2013, p. 9)

Encantado com a beleza do dia, contemplativo e absorto, desperta para a rotina do almoço, esquecido as experiências dos dez anos anteriores. O desgaste da mata, de uma "vida semiurbana, semissilvestre [de] uma chácara nas Laranjeiras", se filia à secura do herói, caracterizado como "um homem complexo, incoerente e caprichoso", "feito de sinceridade e afetação", dono de "um olhar frio" e de "uma face natural e espontânea, [e] outra calculada e sistemática" (p. 10), simétrica a esse despertar.

Assim como o cenário do entardecer, ignorado pela namorada Lívia, a premeditar uma declaração de amor, denota o seu perfil contido, fulcral para o desenlace do enredo:

> A tarde estava realmente linda. Félix, entretanto, cuidava menos da tarde que da moça. Não queria perder o ensejo de lhe dizer, como se fora verdade, que a amava loucamente. Encostada no parapeito do terraço [...], a viúva simulava contemplar os esplendores do acaso; na realidade, afiava o ouvido para escutar a confissão amorosa. (ASSIS, 2013, p. 40)

A natureza comunga com a rival Raquel, que, preterida pela atenção de Félix, anseia morrer, "com os olhos postos no céu, acaso pedindo a Deus que lhe estendesse a mão para melhor subir até lá. Era o sol-posto, hora da melancolia" (ASSIS, 2013, p. 88).

O capítulo XIX de R (p. 101-5) intitula-se, ambiguamente, metaforicamente, "A porta do céu": a porta que se abre para a felicidade do casamento e o céu que informa as previsões meteorológicas. A descrição, ao retratar o humor das personagens, mesmo com certa intenção de ironia, não esconde a perfeição estética para deleite do leitor.

Viana, irmão de Lívia, "que tinha um termômetro infalível nos pés e anunciou trovoada iminente", não escapa da menção desairosa do

narrador, ao conferir-lhe o epíteto, "o parasita" (ASSIS, 2013, p. 83 e 99), e da mesma perspectiva da heroína: "A irmã (...) admirou consigo mesma a ventura daqueles para quem as tempestades do ar importam mais que as da vida" (ASSIS, 2013, p. 102). Não percebia ela que o irmão intuía o rompimento dos amantes.

Confirmado o casamento, já o "céu não dava razão aos receios de Viana; tinham-se dissipado as nuvens que anunciavam próxima borrasca. Não havia luar, mas a noite estava clara; e vivíssimas estrelas (...) luziam no céu". Essas imagens dão ensejo ao humor de Félix, "exaltado e alegre" (ASSIS, 2013, p. 104), até a manhã do dia seguinte, em que caía "uma chuva fina e constante": "Que lhe importava a ele a melancolia da natureza, se tinha dentro da alma uma fonte de inesgotáveis alegrias?" (ASSIS, 2013, p. 105). A borrasca que preocupa Viana e a melancolia da natureza funcionam como índices da perfídia de Luís Batista a desencadear a decepção. Na iminência da desdita, "a natureza queria fazer outro contraste ao inverso da manhã, porque se a tarde sorria alegre, [Félix] dava sinais de tempestade interior. Tinha os olhos vermelhos, a boca contraída, os cabelos em desordem" (ASSIS, 2013, p. 110).

As instabilidades climáticas descritas em R confirmam, pois, as asserções iniciais, porque revela, mas sensações das personagens; preparam, como num filme, a transição de uma cena para a seguinte; funcionam como índice dos sucessos que decorrerão em seguida, respondendo, assim, à indagação de Barthes citada.

3. Estêvão, Guiomar e Luís Alves

Estêvão de ML, sentimental e sonhador, não escapa do desapreço do narrador; mas, como Félix de R, merece uma atmosfera de beleza que lhe propiciaria o clima amoroso se fosse correspondido pela musa Guiomar: "A noite estava bela (...). Havia luar, céu límpido, uma infinidade de estrelas e a vaga a baterna praia. (...). Estêvão poetou (...) com entusiasmo sincero." (ASSIS, 2005, p. 32).

Guiomar, delineada como fria e ambiciosa, também eleva o pensamento ao eleito Luís Alves: "Quer dizer que o amava?". E ironiza o narrador: "A arraiada branqueava o céu (...), entornar-se-ia enfim pela encosta abaixo, até aparecer o sol – o sol contemporâneo de Adão, e do último homem que há de vir." (ASSIS, 2013, p. 105-6), por meio da imagem do sol que desde sempre sucede à lua, "a arraiada", inebriando a heroínae a todas as jovens enamoradas.

O mar vai compor o infortúnio de Estêvão, definitivamente preterido por ela: "Defronte dele refulgia (...) a mansão afortunada; detrás batia a onda lenta e melancólica, e via-se o fundo da enseada, escuro e triste." (ASSIS, 2013, p. 129). A personificação, a onda melancólica e o mar triste refletem o íntimo do rapaz, cujo desfecho nem o narrador onisciente conhece: "Se ele ainda vegeta em algum recanto da capital, ou se acabou em alguma vila do interior, ignora-se." (ASSIS, 2013, p. 130).

Enquanto Guiomar, no dia do casamento, envolta em uma atmosfera de felicidade quase mística, como a noiva sonhadora, ao olhar para a chácara, "achou-lhe um aspecto novo e melhor, uma como expansão divina que animava as cousas em redor dela. Toda a alma feliz é panteísta; parece-lheque Deus lhe sorri de dentro da flor que desabrocha" (ASSIS, 2013, p. 128). E por aí vai o narrador, acumulando adjetivações, a personificar "a água que serpeia murmurando", "o cipó humilde e rústico", "o seixo bronco e desprezado do chão", a registrar "as árvores, as flores, a grama rasteira", o ar matinal e puro" (ASSIS, 2013, p. 128).

A Luís Alves, "homem forte" (ASSIS, 2013, p. 130), o narrador dedica o ar enfumaçado de charuto, confirmando que a representação deste e a de Estêvão se manifestam de acordo com o seu caráter: Estêvão, carregadode sentimentalismo e de ironia, emoldurado pelo céu e pelo mar, e seu oponente, frio e calculista, não (Cf. HILÁRIO).

4. Estácio, Helena, Eugênia e Camargo

A descrição de uma fileira de formigas, que Estácio desarruma, em uma das últimas passagens de H**,** reflete a tensão entre os protagonistas Helena e Estácio e o desenrolar da ação:

> Enquanto ela falava, Estácio, que tirara o chapéu-chile, ocupava-se em fazer circular na copa a fita larga que o cingia. Houve entre ambos grande silêncio. Pela beira do tanque seguia uma longa carreira de formigas, conduzindo as mais delas trechos de folhas verdes. Com um galho seco, Estácio distraía-se em perturbar a marcha silenciosa e laboriosa dos pobres animais. Fugiam todas, umas para o lado da terra, outras para o lado da água, enquanto as restantes apressavam a jornada na direção do domicílio. Helena arrancou-lhe o galho da mão; Estácio pareceu acordar de largas reflexões [...].
>
> A moça afastou-se na direção da casa. Estácio viu-a desaparecer por entre as árvores [...]. As formigas, dispersas alguns minutos antes, tinham agora entrado no primeiro caminho, com a mesma ordem anterior. Viu-as o moço, e comparou-as às próprias ideias, também necessitadas de que um galho invisível não as dispersasse e confundisse. (ASSIS, 2018, p. 181-2)

A imagem da desordem e da reordenação das formigas em seu labor reproduza estrutura narrativa do romance, cujo desequilíbrio é motivado por vir Helena a habitara chácara da família Vale, desestabilizando os noivos Estácio e Eugênia e frustrando as ambições de Camargo, o que confirma o preceito barthesiano, assim traduzido por Roger Bastide: "é preciso que a natureza sirva ao desenrolar da ação" (BASTIDE, 2006, p. 422), ao passo que a morte da heroína restabelece o equilíbrio: "a noiva de Estácio, consternada com a morte de Helena (...), recolhia-se tristemente ao quarto de dormir, e recebia à porta o terceiro beijo do pai" (ASSIS, 2013, p. 266)", satisfazendo a ambição deste de casar a filha com o ricaço.

5. Jorge, Estela, Iaiá e Antunes

Os trechos da descrição da natureza em IG ecoam em uníssono o âmago das personagens (Cf. BASTIDE).

Jorge, de volta da guerra, penetrando "a barra e descortinando a cidade natal" (ASSIS**,** 2011, p. 62), compara-se "ao mar daquela manhã, nem borrascoso nem quieto, mas levemente empolado e crespo, tão prestes a adormecer de todo, como a crescer e arremessar-se à praia" (ASSIS, 2013, p. 63). A cena expressa a dubiedade dorapaz em relação à encruzilhada em que se encontra, da mesma forma como o céu, a cidade vista do alto e o mar inspiramem Iaiá uma reflexãoa respeito do conflito amoroso:

> A tarde era bela; o céu tinha todos os tons, desde o escarlate até o opala [...]. Iaiá sentou-se numa pedra [...] e dali circulou um olhar pelo horizonte; depois desceu os olhos à cidade e ao mar, e esse espetáculo [...] levou-a aos tempos, não mui remotos em que entre ela e o pai nenhum coração viera interpor-se. (ASSIS, 2013, p. 154)

Antes de se saberem rivais na disputa pelo mancebo, a narrativa surpreende Estela e Iaiá, madrasta e enteada, num momento de afeto, em meio à descrição de um jardim, onde "havia um canteiro circular, plantado de grama no centro do qual jorrava a água de um repuxo. A bacia deste era orlada de plantas, cujas folhas" vão formar uma guirlandaa enfeitar a menina pelas mãos de Estela (ASSIS, 2013, p. 73), que se rompe diante da incerteza da jovem quantoao enlace com Jorge, devido à sufocada paixão entre ele e Estela, resolvida com o afastamento desta: "Que seria para ela o casamento, se tivesse de penetrar nele com a perpétua ameaça diante dos olhos, uma antiga semente de amor, que a primeira brisa da primavera podia fazer brotar e crescer de novo?" (ASSIS, 2013, p. 204). Iaiá, assim, poderá desfrutar o amor do galã Jorge, o herói rico e galardo-

ado na Guerra do Paraguai, cumprindo-se, assim, o final feliz que agrada às leitoras.

A angústia provocada pelo triângulo amoroso, que a paisagem espelha, paira sobre os casais dos demais romances também. Em R, a par da presença da adolescente Raquel, é motivo da ruptura de Lívia e Félix, temeroso este de a viúva traí-lo, tanto quanto "*traíra*" a memória do falecido marido. Estêvão, de ML, ameaçaria o enlace de Guiomar e Luís Alves se não fosse tão passivo e Helena, se não morresse, deixando o caminho aberto para os noivos Eugênia e Estácio.

Encarado por Cunha, como uma personagem técnica, que vê no casamento "um instrumento de ascensão social" (CUNHA, 2013, p. 14), Antunes, pai de Estela, empregado do falecido pai de Jorge, é desenhado pelo narrador com ironia esolene antipatia, tanto quanto Viana de R e Camargo de H. O lance dos charutos o atesta, quando Antunesfinge recusar osde Jorge – "os seus são muito fortes" – diz ele (p. 51). Em seguida, apõe o narrador: "Nunca os charutos de Jorge padeceram semelhante acusação da parte do Sr. Antunes, que fumava regularmente os do filho como havia fumado os do pai." (ASSIS, 2011, p. 52).

6. Um flash do Rio de Janeiro

Em uma crônica de 1893, Machado conta como se indigna com a exclamação de um amigoque ciceroneava: "Que natureza vocês têm!". E comenta ainda o escritor: "A admiração do nosso hóspede excluía qualquer ideia de ação humana. Não me perguntou pela fundação de fortalezas, nem pelos nomes dos navios ancorados. Foi só natureza." (MACHADO *apud* SANTOS, 2009, p. 20), insistindo em sua tese, que, afinal, a precisão da sua prosa contradiz.

Mais tarde, outro autor se incumbirá da tarefa de descrever a paisagem carioca sem inibição. Ele é Lima Barreto, cujo narrador de "Recordações do escrivão Isaías Caminha" (1909), o próprio Isaías do título, residindo no Rio Comprido, bairro carioca da Zona Centro, mesmodecepcionadocom a capital, registra:

> Quando refletia assim, era tarde e, da janela do meu quarto, eu via bem a cortina de montanhas desde Santa Teresa ao Andaraí. O sol descambara de todo e a garganta da Tijuca estava cheia de nuvens douradas. Um pedaço do céu era violeta, um outro azul e havia mesmo uma parte em que o matiz era puramente verde.

> Olhei aquelas encostas cobertas de árvores, de florestas que quase desciam por elas abaixo até as ruas da cidade cortadas de bondes elétricos. Quantas flores já as cobriram [...], quantas vezes elas não tinham sido despovoadas e perdido o seu tapete de verdura?! (BARRETO, 2010, p. 242)

Despertem, pois, os leitores parao prazer de ler a literatura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. *A mão e a luva*. Rio de Janeiro: Garnier, 2005.

_____. *Helena*. São Paulo: Companhia das Letras, Penguin Classics, 2018.

_____. *Iaiá Garcia*. São Paulo: FTD, 2011.

_____. *Notícia da atual literatura brasileira – instinto de nacionalidade*. Pdf.

_____. Ressurreição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BAPTISTA, Ana Paula (Org.). *O Rio de Janeiro de Debret*. Coleção Castro Maya. Rio de Janeiro: Centro Cultural dos Correios, 2015.

BARRETO, Lima. *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*. São Paulo: Ateliê, 2017.

BARTHES, Roland. O efeito do real. In: ____. *Literatura e semiologia*. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 35-44.

BASTIDE, Roger. Machado, paisagista. *Teresa, Revista de Literatura Brasileira*, n. 6-7, p. 418-28, São Paulo, USP, 2006.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis*: o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Castelar de. *Dicionário de Machado de Assis*: língua, estilo, temas. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CEI, Vitor. A voluptuosidade da dor de Estêvão: o pessimismo galhofeiro em A mão e a luva, de Machado de Assis. Machadiana Eletrônica, v. 1, n. 1, p. 83-98, Vitória, jan.-jun. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

CUNHA, Cilaine Alves. Sem sol nem tempestade: caracteres de Iaiá Garcia em ruína. *Machado de Assis em linha*, Rio de Janeiro. v. 6, n. 11, p. 14-38, junho 2013.

DIEGO, Marcelo; SENNA, Marta de. Introdução. In: ASSIS, M. de. *Helena*. São Paulo: Companhia das Letras, Penguin Classics, 2018. p. 7-35

HILÁRIO, Márcio Viníciusdo Rosário. A desconstrução do romanesco nos primeiros romances de Machado de Assis. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

INFANTE, Ulisses. Prólogos e advertências dos romancesmachadianos: um percurso de leitura. *Agália: Revista de Estudos na Cultura*, n. 97-98, Santiago de Compostela (Galícia), 1º sem. 2009. Disponível em: Downloads/ProAdvMachado.pdf.

KAUFFMAN, Carlos Henrique. *Linguística de corpus e estilo multidimensional e canônico da ficção de Machado de Assis*. São Paulo: PUC-SP, 2020.

LOPES, A. C. M.; REIS, C. *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina, 1987.

LUKÁCS, G. Narrar ou descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo. In: ____. *Ensaios sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 47-99

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade.

RIBEIRO, Lucia Maria Moutinho. *A propósito de Machado de Silviano Santiago*.

SALVAIA, Priscila. Nos ciclos da ambição: a releitura dos romances Sonhos d'ouro (1872) de José de Alencar e A mão e a luva (1974) de Machado de Assis. Tese (Doutorado) – Campinas-SP: UNICAMP, 2019.

SANTOS, Rogério Fernandes dos. O reflexo de Helena: modelos literários e nacionalidade em Helena (1876), de Machado de Assis. Dissertação (Mestrado) – São Paulo: USP, 2009.

TORRES, Antônio. *O centro das nossas desatenções*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ANÁLISE DAS FIGURAS DE LINGUAGEM, PRESENTES EM *MEMES*

Anni Gabriely Santos Alves (UEMS)
annya3468@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma breve análise semântica por meio das figuras de linguagem presentes nos *memes* postados nas seguintes redes sociais: *Facebook* e *Instagram*, bem como encontrados via *Google* Imagens. Para tal, fundamentamo-nos em relevantes autores da área como, Paschoalin (1996), Saussure (2006), Sacconi (1999), Rocha Lima (2001), Dawkins (2007), e Blackmore (2000). Procuramos mostrar como o humor é construído nos memes por meio destes recursos de linguagem, capazes de torná-los mais expressivo. Com este trabalho, esperamos despertar o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre sentidos e significações da linguagem. Os *memes* escolhidos trazem o humor através da sátira e da ironia para chamar atenção do leitor, no sentido de gerar reflexão sobre questões culturais, sociais, políticas e, em alguns casos, apenas para divertimento. Por meio deste estudo, esperamos que essas teorias nos auxiliem a fazer uma leitura mais consciente sobre os *memes*, para que haja uma melhor compreensão nos aspectos semânticos das palavras e suas implicações na comunicação.

Palavras-chave:
Humor. Memes. Figuras de Linguagens.

ABSTRAT:

This article aims to make a brief semantic analysis through the figures of speech presented in the memes posted on the following social networks: Facebook and Instagram, as well as found via Google Images. We rely on relevant authors in the area, such as Paschoalin (1996), Saussure (2006), Sacconi (1999), Rocha Lima (2001), Dawkins (2007), and Blackmore (2000). We try to show how humor is built in memes through these language resources, capable of making them more expressive. With this work, we hope to arouse interest in deepening knowledge about the senses and meanings of language. The chosen memes bring humor through satire and irony to draw the reader's attention, in order to generate reflection on cultural, social, political issues and, in some cases, just for fun. Through this study, we hope that these theories help us to make a more conscious reading of memes, so that there is a better understanding of the semantic aspects of words and their implications for communication.

Keywords:
Humor. Memes. Figures of speech.

1. Introdução

O presente trabalho trata o uso das figuras de linguagem como o suporte teórico para análise dos *memes* que atualmente veiculam nas redes sociais. Essas figuras podem ser analisadas sob os pontos de vista da semântica, da sintaxe e da fonética. Para esse estudo, apresentaremos aquelas relativas ao sentido, portanto, à luz Semântica. São elas: a metáfora, a comparação, a prosopopeia, a sinestesia, a catacrese, a metonímia, a perífrase, a antítese, a ironia, a hipérbole, o paradoxo e o eufemismo.

Este artigo tem como objetivo fazer uma breve análise semântica, por meio das figuras de linguagem presentes nos *memes* postados nas seguintes redes sociais: *Facebook* e *Instagram*, bem como encontrados via *Google* Imagens. Procuramos levar à compreensão, sobre alguns recursos semânticos que estão presentes na comunicação cotidiana, evidenciando o uso conotativo da língua.

Como o fundamento teórico, utilizamo-nos dos conceitos de autores que se destacam nesta área da linguística, tais como, Paschoalin (1996), Saussure (2006), Sacconi (1999), Rocha Lima (2001), Dawkins (2007), Blackmore (2000). O trabalho está organizado em quatro subcapítulos, sendo: "Semântica", "Figuras de Linguagem", "Os *memes*" e "Análise semântica: figuras de linguagem presentes em memes". Por meio deste estudo, esperamos contribuir para o despertar do interesse pelo sentido das palavras, ao mostrar como o humor é construído nos *memes* por meio das figuras de linguagem.

2. Semântica

A Semântica é a ciência que estuda os significados, ou seja, os sentidos das palavras. Para Paschoalin (1996), compreender o significado das palavras é essencial para se dominar uma língua. Por isso, a autora ressalta a importância dos elementos linguísticos como: a sinonímia, definida por quando duas ou mais palavras possuem significados semelhantes (exemplo: "cômico" e "engraçado"); a antonímia, quando duas ou mais palavras possuem significados opostos (exemplo: "quente" e "frio"); a homonímia, quando duas ou mais palavras possuem significados diferentes, mas são iguais na pronúncia e/ou na grafia (exemplo: "sessão", "cessão" e "secção", que respectivamente significam reunião, ato de ceder e repartição); a paronímia, quando duas ou mais palavras possuem som e escrita parecidos, mas significados diversos (exemplo: "cavalheiro" e "cavaleiro"); e a polissemia, quando uma palavra pode ter vá-

rios significados dependendo do contexto em que está inserida (exemplo: "gato", como animália e "gato", como conjunto de fiação elétrica inadequada).

Conforme Saussure (2006), a palavra é representada teoricamente pela junção do significante e do significado, essa união foi denominada por ele como sendo a definição para o *signo* linguístico. Para o pai da linguística, o significante é a imagem acústica, isto é, a representação gráfica da palavra, o conjunto de fones (letras) que produzem um sentido. Por outro lado, o significado é a ideia ou representação psíquica que temos dessa imagem acústica, materializada. Por exemplo, a palavra "cadeira" possui um significante, que é a grafia desse termo: "c-a-d-e-i-r-a" e um significado que é a ideia que cada indivíduo tem sobre o conceito material do objeto.

Nesse sentido, Sacconi (1999), subdivide o significado do signo linguístico em dois aspectos: o conceito denotativo e o conotativo. O primeiro, diz respeito ao sentido denotativo, ou seja, o sentido literal. O sentido conotativo são as outras definições atribuídas a uma palavra que não é a do seu significado original, é o chamado sentido figurado. Neste estudo, nos detivemos às definições à cerca da linguagem figurada, o que nos leva aos estudos de Figuras de Linguagem, conforme apresentaremos seguir.

3. Figuras de Linguagem

As Figuras de Linguagem, também podem ser chamadas de Figuras de Estilo, pois caracterizam o estilo do falante ou do escritor que as empregam. Para Rocha Lima (2001), as figuras de linguagem são certas maneiras de dizer, que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa.

Na figuração de palavra e/ou estilo, os vocábulos (signos ou expressões completas) assumem significados diversos, alheios àqueles que originalmente possuem. Assim, podemos dizer que as figuras de linguagem são estratégias estilísticas que visam expressar sentimento e emoção, pois segundo o gramático, elas são recursos usados para conferir vivacidade e beleza ao estilo, que é expressivo.

Podem ser classificadas em quatro tipos, bem como exemplificamos a seguir: a) figuras de palavras e/ou semânticas, isto é, quando estão associadas ao significado das palavras, por exemplo, a metáfora, a com-

paração, a metonímia, a catacrese, a sinestesia e a perífrase; b) figuras de pensamento, quando trabalham com a combinação de ideias e pensamentos, por exemplo, a hipérbole, o eufemismo, a ironia, a personificação, a antítese, o paradoxo, a gradação e o apóstrofe; c) as figuras de sintaxe ou construção, quando essas interferem na organização da estrutura gramatical da frase, como a elipse, o zeugma, o hipérbato, o polissíndeto, o assíndeto, o anacoluto, o pleonasmo, a silepse e a anáfora; e por fim, d) quando as figuras se associam aos sons ou na harmonia em relação ao texto ou fala/enunciação, ou seja, à sonoridade das palavras/signos, como na aliteração, na paronomásia, na assonância e na onomatopeia.

As Figuras de Linguagem são comumente encontradas em meios publicitários, comerciais, outdoors, propagandas, tirinhas, músicas, poemas e quadrinhos, mas também podem estar presentes nas escolhas lexicais de falantes, recorrentemente no dia a dia. Neste artigo, veremos o emprego delas em memes presentes nas interações sociocomunicativas via *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*.

4. Memes

O termo "meme" tem origem na biologia, bem como influência grega ao significado que hoje carrega na sociedade. Dito isto, o zoólogo Richard Dawkins cunhou o termo "meme" em 1976, quando escrevia sua teoria sobre o processo de transmissão cultural humana, que exerce relação direta com o termo "gene". "Memes", portanto, são expressões sociais figuradas em imagens e/ou vídeos, que se espalham e se reformulam de forma incansável pelos meios de comunicação e entre as pessoas.

O termo também decorre etimologicamente à palavra grega *μιμέομαι* (*mimeme* ou *mimesis)*, dando espaço para a relação direta com a palavra "imitação". A "mimética" proposta pelo zoólogo provém das teorias darwinianas sobre a evolução dos genes, pois, para Dawkins, o "meme" seria a unidade mínima de evolução cultural humana. Ainda de acordo com Dawkins (2007), a linguagem é o melhor exemplo de característica humana que se "evolui por meios não genéticos".

> [...] A moda no vestiário e na dieta, as cerimônias e os costumes, a arte e a arquitetura, a engenharia e a tecnologia, [...] evoluem de maneira semelhante à evolução genética, de maneira acelerada, porém, elas não têm a ver com isto. (DAWKINS, 2007, p. 327)

Complementando, a psicóloga e escritora Susan Blackmore, afirma ainda que um *meme* é uma ideia, comportamento, estilo ou uso

que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura, (BLACKMORE, 2000, p. 65). Nas redes sociais, os "memes" são encontrados na forma de elementos textuais, normalmente de humor, que atuam na transmissão de conhecimento sobre determinados assuntos ou situações a serviço dos seus usuários e comportam-se como atores sociais.

5. Análise Semântica: Figuras de linguagem presentes em memes

5.1. Metáfora

A metáfora é o emprego de um termo que quer dizer sentido de outro, apresentando uma semelhança referencial entre ambos. Segundo Maria Aparecida Paschoalin, é uma comparação subentendida, (PASCHOALIN, 1996, p.335). Ou ainda, de acordo com Carlos Henrique da Rocha Lima, em seu livro "Gramática normativa da Língua Portuguesa", uma associação de ideias, (ROCHA LIMA, 2001, p. 502). Vejamos no exemplo abaixo:

Figura 1. Metáfora: Conteúdo Gerador de *Memes*.

Fonte: Gerador de *memes* – *Site* destinado à criação de *memes* individuais para a disponibilização em redes sociais.

Nesse *meme* podemos observar a metáfora sobre uma pessoa "ser" uma rosa brilhante. Equiparando os dois seres (humano e rosa) como sendo um só. Percebe-se que ao referir a semelhança quase direta que a metáfora quer estabelecer, o significado de ser rosa e brilhante mostra diversas qualidades da pessoa a qual se refere, sendo elas construídas através de adjetivos como, por exemplo, bonita, simpática e/ou delicada. Atributos que significam a beleza externalizada de uma rosa, adjetivada como brilhante.

5.2. Comparação

A comparação é frequentemente também apresentada, em sua estrutura, com a metáfora, pois ambos envolvem significações semelhantes de palavras ou expressões que exigem ou não, conectivos. Trata-se da relação entre dois termos que não apresentam ideias iguais, mas que em algumas situações podem soar semelhantes (Cf. MESQUITA, 1996). Geralmente, a comparação é marcada pelos conectivos: como, que nem, assim como, tal qual, etc.

Figura 2. Comparação: Conteúdo Imguol – "Flash in Twitter".

Via: Entretenimento Imguol – Retirado do *Twitter*, em "Memes Imguol" para *Facebook*.

O *meme* acima conota a velocidade que "o dono" exerce, sendo mais lento que uma tartaruga. Materializando assim, a figura de linguagem comparativa sobre velocidade entre seres. A tartaruga é considerada um dos repteis mais lentos que existem. Comparada a um ser humano, neste caso, ironizando a personagem Flash, criado pela DC *Comics*, conhecido pela sua super velocidade, representa ar comparativo sobre atitudes vagarosas presentes no cotidiano.

Flash, sendo herói, está sentado em representação de menor velocidade comparada a sua capacidade veloz que executa normalmente, representando a espera do dono citado na mimese, que estaria mais lento que uma tartaruga. O conectivo "que" carrega relação de conexão entre o dono e a tartaruga para expressar essa força de comparação.

5.3. Prosopopeia

A prosopopeia é uma figura de linguagem que dá qualificações humanas para outros seres, qualidades e ações "humanizadas" a coisas,

ou seja, age como "personificação" de outrem, num todo, (PASCHOALIN, 1996).

Figura 3. Prosopopeia: in "Ah, see it!" – Portuguese Memes.

Via: Ah, see it! – *Site* em função de mídias visuais, retratando *memes* em Inglês e Português.

A personificação neste *meme* é dada pela qualificação humana do verbo "sorrir" atribuída ao sol e à pássaros. A prosopopeia se configura na imagem, pois ambos os seres não sorriem. Observa- se que o sol é um sistema planetário, cuja definição se destina a manter certos recursos de vida ao planeta terra. Sendo este um ser inanimado e com a função científica de fornecer calor, fonte de energia luminosa, o atributo do sorriso é qualificado como conotativo na referência.

Já os pássaros, seres voadores que se comunicam por meio de sinais e canto, recebe função expressiva de sorriso para complementar a sensação de felicidade que a imagem disponibiliza. Percebe-se que a personificação como prosopopeia está presente na imagem ilustrativa, apresentando o sol e os pássaros que sorriem, sendo para à ciência, nítido que ambos os seres não exercem essa função expressiva que apenas os seres humanos são capazes de realizar. Ao final do *meme* sugere-se a frase "sorrisos para todos", sendo colocada para além da humanidade essa forma de qualificação expressiva.

5.4. Sinestesia

A sinestesia é uma espécie de metáfora que consiste na união de impressões sensoriais diferentes. Vejamos o *meme* abaixo:

Figura 4. Sinestesia: “Everybody hate’s Chris” in Meme Generator

Via: Gerador de *memes* – *Site* destinado à criação de *memes* individuais para a disponibilização em redes sociais.

Mostra-se que o *meme* apresentado conota expressão referente à figura de linguagem sinestésica. Em “perfume é muito doce” temos a união de impressões sensoriais diferentes, ou seja, o perfume que é uma sensação olfativa, sendo utilizado para garantir um cheiro agradável, duradouro, que se descreve como “doce”, que é um gosto referido à sensação gastronômica. Essas fragrâncias são descritas e destinadas a essências que misturam aromas como os de flores ou frutas e são feitas em sua composição junto ao álcool e água para enfatizar as sensações olfativas.

O signo “doce” carrega significado degustativo, causando um efeito agradável no paladar e na imagem, interrelação de duas fontes de sentido diferentes. As palavras são expressas a fim de materializar duas sensações e a expressão de surpresa no *meme*, onde Chris se espanta com alguma fala externa, que critica o perfume que usa.

5.5. Catacrese

Consiste no emprego de um termo conotativo, causando efeito de ausência, ignorância ou esquecimento de outro termo que possa ser utilizado em determinadas circunstâncias. Em muitos casos, o uso tornar-se tão repetitivo socialmente que perde valor conotativo, passando a ser empregado de maneira convencional na língua em questão (Cf. SACCONI, 1999).

Figura 5. Catacrese: "Jim Cary" – Asa da Xícara – *Meme* Generator.

Fonte: Gerador de *memes* – Site destinado à criação de *memes* individuais para a disponibilização em redes sociais.

A catacrese funciona com finalidade de significar uso imperceptível para alguma expressão convencional, suprindo a falta do termo adequado gramaticalmente. No *meme* acima, apresenta-se a expressão "asa da xícara", estabelecendo catacrese relacionada entre xícara e asa, o que não causa espanto quando usada na língua em uso, pois é de conhecimento popular que o termo "xícara" se destina a louça, que tem função de carregar líquidos, não tendo essa, asas. A expressão já se tornou generalizada pelo gosto popular, movida pela semelhança analógica com as formas existentes entre esses objetos.

Nesse sentido, o termo "asa" surge pela semelhança da alça da xícara, destinada para o uso humano que tende a segurar o utensílio. No seu significado diacrônico, o termo "asa" é um dispositivo mecânico destinado a sustentação aerodinâmica, caracterizado para voos de aviões e também como órgão responsável para o voo das aves e insetos.

5.6. Metonímia

Ocorre quando é viável a substituição de uma palavra por outra, de forma que ambas possuam relação em comum no contexto que ocorre a troca. Segundo Mesquita (1996), essa figura de linguagem é subdividida em categorias internas, de acordo com a relação de substituição das categorias apresentadas abaixo:

Figura 6. Metonímia: Tirinha "Turma da Mônica".

Fonte: Via *Google* Imagens – *Site*: Toda Matéria – Figuras de Linguagem

Percebe-se que a metonímia está presente quando a primeira personagem diz "meu pai tem oitocentas cabeças de gado", em tom de se gabar, mas Chico Bento compreende que o seu pai "tem só um boi, porém ele está inteirinho", num tom genérico. A substituição da palavra "boi" para expressar a vida (por contagem individual de cabeças) de oitocentas "cabeças" de gados, aqui completos, materializa a metonímia como uma parte de um todo da categoria, reduzindo-a para o significado de "boi".

5.7. Perífrase

A perífrase é utilizada para representar o uso de uma expressão ou frase que corresponde de modo indireto a determinado nome ou palavra. Consiste no uso de muitas palavras ou uma frase complexa para se referir a algo que poderia ser dito de modo simples. Normalmente é formada por uma expressão que reúne características ou qualidades que descrevem a palavra-objeto que o locutor deseja referir. Como por exemplo, "Moro na Cidade Maravilhosa". Vejamos o exemplo empregado no meme abaixo:

Figura 7. Perífrase: Respeite a Amazônia – Thumb meme consciente.

Fonte: Gerador de *Memes On-line* – Via *Google* Imagens.

O *meme* expressa através da perífrase com modo indicativo-indireto referência ao "pulmão do mundo", fazendo menção a Floresta

Amazônica. Com os avanços da destruição da floresta, as queimadas que ocasionalmente acontecem nessas terras, são grande ameaça à biodiversidade, agravando o aquecimento global. A floresta, de modo geral, contribui para a produção de oxigênio e nesse sentido, a imagem ilustra um pulmão com parte deste, queimada e/ou danificada do lado direito, uma menção ao desmatamento. Quando a expressão "pulmão do mundo" é materializada na língua, o efeito de sentido que a perífrase conota pode ser de valoração fundamental, a fim de impedir avanços maléficos, fazendo com que o ouvinte considere a floresta/lugar como um órgão vital, não somente ao que seria um organismo humano, mas sim da Terra, como um grande organismo que se complementa fundamentalmente em suas partes.

5.8. Antítese

Caracteriza-se pelo emprego de palavras ou frases com sentidos opostos, de tal forma, que acabam realçando uma ideia ou um conceito (Cf. MESQUITA, 1996).

Figura 8. Antítese: "Chapolin Colorado – Dilema" *Meme*.

Fonte: Gerador de *Memes On-line* – Chapolim Colorado em dilema. Via *Google* Imagens.

Amor e ódio são sentimentos opostos e ilustram bem a ideia de antítese. Observa-se a cima contraposição no sentido dos signos coexistentes, quase que num dilema sinestésico se não fosse por ambos os signos serem também sentimentos e pertencerem ao mesmo léxico, mas que ainda assim, no *meme* materializa duas teses, ou seja, tipos diferentes de sentimentos, enfatizando sentido literal para esta figura de linguagem em questão nesse subitem.

5.9. Paradoxo

Conforme Mesquita (1996), o paradoxo é a contradição de ideias totalmente opostas, mas que se configuram num mesmo enunciado, é uma exclusão mútua, porém, pelo contexto produz sentido.

Figura 9. Paradoxo: *Meme* cabra nordestina.

Fonte: *Me.me – Site* de variações de *memes* internacionais.

O *meme* acima retrata a expressão de ideia contraditória no sentido "de bucho cheio e coração vazio", demostrando oposição linguística de "vazio" e "cheio". A música sertanejo atual propõe frase original cantada como "de copo sempre cheio e coração vazio", trazendo paradoxo linguístico no cenário musical nacional, porém a expressão "bucho cheio" é comum no estado de Minas Gerais, sendo muito usada na escravidão para se referir ao buraco na parede das minas que tinha nome de "bucho", referenciando aos que trabalhavam nas minas que se tinha como obrigação de encher de ouro essa espécie de buraco na parede, para que ao final do dia pudessem receber recompensa: a comida. Do contrário, a barriga continuaria vazia, isso se de fato o bucho tivesse vazio.

Felizmente, atualmente esse termo representa estar bem alimentado, de barriga cheia e se destina à todas as pessoas no geral. O *meme* faz troca de sentidos entre o refrão da música sertaneja e a expressão hoje muito usada, visando uma qualidade de alimentação melhor do que a qualidade de uma suposta vida amorosa, uma valoração a realização alimentícia em primeiro lugar, não as sentimentais.

5.10. Eufemismo

O eufemismo é o uso de uma palavra considerada mais polida em substituição a um termo grosseiro ou acontecimento desconfortável. Tem por objetivo suavizar a situação (Cf. MESQUITA, 1996).

Figura 10. Eufemismo: South Park Quote

Fonte: *Word Press* via Gerador de *Memes – Files.*

Observa-se que o eufemismo conota expressão usando um termo agradável, mais polido em substituição a outro que pode ser entendido como pejorativo. A relação do termo em referência ao corpo de Eric, personagem da animação americana "South Park", é escolhida como "ossos largos" ao invés da palavra "gordo' ou "cheinho" para representar o tipo corporal da personagem principal do desenho, também conhecido por sofrer *bullying* em sua infância e adolescência na escola. Com sorte, nesse *meme*, vê a si mesmo com eufemismo.

5.11. Hipérbole

De acordo com Garcia (2011), a hipérbole caracteriza o exagero no uso de uma expressão, atribui ênfase a ideia maior do que se quer passar.

Figura 11. Hipérbole: Rio de lágrimas – Pica-pau.

Fonte: Gerador de *Memes On-line* – Pica-pau, em Chorando rios de lágrimas.

O *meme* acima reflete a figura de linguagem da hipérbole, de exagero proposital a se referir a uma situação de choro excessivo, uma ênfase na quantidade de lágrimas, pois seria biologicamente impossível um rio de lagrimas existir, com lágrimas de uma pessoa só. O *meme* é construído com a ajuda da ilustração da personagem pica pau, que tem efeito de sentido extrair a humor do público alvo, consumidores de *memes on-line*.

5.12. Ironia

De acordo com Paschoalin (1996), a ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar de forma satírica ou ridicularizada, um termo que remete ao seu sentido original, mas que pelo contexto ou pelo contraste com outro termo, ele significa o oposto do que foi dito.

Figura 12. Ironia: Bilionária em Dubai.

Fonte: Ifunny via *Twitter* – Dinheiro não traz felicidade.

O *meme* demostra uma ironia, construído a fim de demonstrar sentidos opostos entre a expressão popular "dinheiro não traz felicidade" e a reação de alguém teria tendo muito dinheiro, sendo bilionário, em Dubai. Na figura, a pessoa está chorando diamantes ou qualquer referência a conteúdos brilhantes ou caros, fazendo uma sátira que relê a preocupação e reformula a tristeza, ironizando a possibilidade de chorar, mas poder chorar arcando despesas em Dubai.

6. Considerações finais

O presente trabalho procurou fazer uma breve análise semântica por meio das figuras de linguagem presentes nos *memes*, que são postados e criados frequentemente na *internet*, tendo como veículo para a disseminação desse conteúdo mimético, as redes sociais. Procuramos levar à compreensão alguns recursos semânticos que estão presentes na comunicação cotidiana, evidenciando o uso conotativo da língua em uso.

Esperamos termos contribuído para o despertar do interesse pelos sentidos diversos das palavras ao mostrar como o humor é construído nos *memes* pelas lentes das figuras de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKMORE, Susan. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. Trad. de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.

GARCIA, Afrânio da Silva. Principais figuras de linguagem semânticas. In: Cadernos do CNLF, V. XV, XV CNLF, n. 4. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. Barra Funda-SP: Saraiva, 1996.

PASCHOALIN, Maria Aparecida. *Gramática: teoria e exercícios/Paschoalin e Spatodo*. São Paulo: FTD, 1996.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da, 1915-1991. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática, teoria e prática*. Barra Funda-SP: Atual, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

ANEXOS

Figura 1. Metáfora: GERADOR DE MEMES ONLINE. Dona Florinda – Rosa brilhante, 2022. Disponível em: https://gerarmemes.s3.us-east.amazonaws.com/meme/thum/creator-image. Acesso em: 05/10/2022.

Figura 2. Comparação: CONTEÚDO IMGUOL. Entretenimento, 2011. Disponível em: https://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/68/2018/04/14/tartaruga-8-1523679318591_v2_450x253.jpgx. Acesso em: 31/08/2022.

Figura 3. Prosopopeia: AH, SEE IT. Portuguese memes, 2021. Disponível em: https://ahseeit.com/portuguese/?qa=7200/quando-o-sol-sorri-os-passaros-sorriem-de-volta-meme. Acesso em: 07/08/2022.

Figura 4. Sinestesia: GERADOR DE MEMES. Everybody hates Chris, 2019. Disponível em: https://gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/thumb/a4dd0d57.jpg. Acesso em: 29/08/2022.

Figura 5. Catacrese: GERADOR DE MEMES. Jim Cary, Asa da Xícara, 2018. Disponível em: 401e288e.jpg (200×200) (gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com. Acesso em: 29/09/2022.

Figura 6. Metonímia: TODA MATÉRIA EM FIGURAS DE LINGUAGEM. 2018. Chico Bento entende gado. Disponível em: metonimia1234-0.jpg (625×198) (todamateria.com.br). Acesso em: 29/09/2022.

Figura 7. Perífrase: GERADOR DE MEMES. Pulmão do Mundo – Thumb Meme Consciente, 2020. Disponível em: 84834869.jpg (200× 200) (gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com. Acesso em: 29/09/2022.

Figura 8. Antítese; GERADOR DE MEMES. Chapolim Colorado em dilema, 2020. Disponível em: https://gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/c08897de.jpg. Acesso em: 29/08/2022.

Figura 9. Paradoxo: ME.ME. Cabra nordestina, bucho cheio, 2016. Disponível em: https://me.me/i/de-bucho-sempre-cheio-e-coracao-vazio-1159350.

Figura 10. Eufemismo: WORDPRESS VIA GERADOR DE MEMES ONLINE. South Park Quote. Disponível em: https://aninhabrum.files.wordpress.com/2016/09/6308se.jpg?w=660&h=436. Acesso em: 29/09/2022.

Figura 11. Hipérbole: GERADOR DE MEMES ONLINE. Pica-pau, em chorando rios de lágrimas. Disponível em: https://gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/thumb/b33bf22f.webp. Acesso em: 29/09/2022.

Figura 12. Ironia: IFUNNY, TWITTER POST. Dinheiro não traz felicidade, 2022. Disponível em: https://br.ifunny.co/picture/dinheiro-nao-traz-felicidade-eu-bilionaria-em-dubai-chorando-ZwrPETYz6. Acesso em: 29/09/2022.

ANÁLISE DE METÁFORAS SOBRE A MORTE POR COVID-19: ESTUDOS DE CASO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA

Igor Andrade Santos (UESB)
201620088@uesb.br
Maíra Avelar Miranda (UESB)
mairavelar@uesb.edu.br
Felipe Watarai (UESB)
felipe.watarai@uesb.edu.br
Tereza Cristina Rego Brito (UESB)
202010590@uesb.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar as conceptualizações metafóricas realizadas por jovens adultos, de 18 a 29 anos, que perderam alguém para a Covid-19, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia. O procedimento metodológico para o exame detalhado dos dados coletados contará com o Procedimento de Identificação Metafórica (PIM). Os resultados parciais expõem que metáforas estruturais e ontológicas são deveras úteis para a representação e elaboração do episódio de luto vivenciado, sobretudo por tornar um conceito abstrato como a morte em uma ideia a ser compreendida em escala humana.

Palavras-chave:
Luto. Linguística Cognitiva. Metáforas verbais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the metaphorical conceptualizations performed by young adults, aged 18 to 29, who lost someone to Covid-19, in the city of Vitória da Conquista-Bahia. The methodological procedure for the detailed examination of the collected data will rely on the Metaphor Identification Procedure (MIP). The partial results expose that structural and ontological metaphors are very useful for there presentation and elaboration of the episode of mourning experienced, especially by turning an abstract concept such as death into an idea to be understood on a humans scale.

Keywords:
Mourning. Cognitive Linguistics. Verbal metaphors.

1. Introdução

Na antiguidade clássica, as metáforas foram compreendidascomo um elemento ornamental da retórica, uma figura de linguagem presente no discurso poético em que um termo substituiria outro a partir de pura

relação de semelhança (Cf. CARVALHO; LIMA, 2012; SANTOS; COSTA, 2008). Contrariando esta lógica, Lakoff e Johnson (2002) inauguram uma nova perspectiva a respeito deste tema ao defenderem que as metáforas se fazem presentes não só na linguagem, mas na vida cotidiana, estururando pensamento e ação. Desta forma, são instrumentos importantes para a interpretação e entendimento da realidade, inclusive, tornando possível a compreensão dei deias abstratas como a morte.

Causadora de angústias, incertezas e musa inspiradora do fazer artístico, científico, filosófico, religioso e do saber popular, a morte é um tema que sempre inquietou a humanidade. Comoponderado por Barbosa, Francisco e Efken (2008), desde quando nascemos, começamos a perecer, e cada dia que passa torna-se um a menos no calendário da existência. Esta é, sobretudo, a marca da condição humana, uma vez que o homem, apesar de ser mortal assim como os outros animais, é o único que tem consciência de sua existência, e, por conseguinte, de sua finitude (Cf. KOVÁCS, 2008; WERLE, 2003).

A esse respeito, Elias (2001) destaca que existem distintas maneiras para lidar com a finitude da *vida*, como a crença mítica a respeito da *morte*, o encobrimento da ideia indesejada, a negação destef ato, a crença na imortalidade e a concepção deste fenômeno como algo que há de se conviver. Em suma, existem distintas maneiras em que se pode pensar e interagir com a sua própria existência diante dafinitude.

De acordo com o Estatuto da Juventude, instituído na lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013 (Cf. BRASIL, 2013), os jovens são aqueles cidadãos que possuem de 15 a 29 anos. Neste período não é de se estranhar que o olhar para a morte, muitas vezes, seja distante e diferente do experenciado em outras fases da vida, uma vez que, em meio ao ápice do desenvolvimento físico e cognitivo, as questões destes sujeitos se voltem à autonomia, aos relacionamentos, à vida sexual.Nesta fase da vida, é comum viver como se fosse imortal, fazer planos e projetar sua vida para o futuro como se a morte não existisse (Cf. SILVA; SILVA, 2011; BUSA; SILVA; ROCHA, 2019). Desta forma, passar pelo luto nesta época da vida acaba por ser fortemente marcado por distintas mudanças, que vão além da ruptura daquele vínculo, mas perpassam, por exemplo,os papéis exercidos socialmente, como deixar de ser filho para se tornar órfão (Cf. BUSA; SILVA; ROCHA, 2019).

Enfrentar as perdas e pensar a morte num cenário pandêmico[1] acaba trazendo consigo significações ainda mais particulares. Além das mortes ocasionadas pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), a sen-

sação de insegurança diante de uma ameaça invisível passou a tomar conta do imaginário popular. Neste contexto, a morte se torna ainda mais próxima e súbita do que se está acostumado (Cf. MIYAZAKI; TEODORO, 2021).

Desta forma, destaca-se a importância de compreender como jovens enlutados metaforizam a morte e vivenciam a perda, sobretudo ao verem que suas vidas não irão mais seguir o mesmo curso. Aliado a isso, destaca-se o fato de que, enquanto falam, os sujeitos podem elaborar suas próprias experiências, o sofrimento vivenciado e os rumos que sua vida temt omado após este evento.

Destarte, diante da temática delicada da experiência com o luto, do falecimento de um entequerido e do cenário pandêmico ocasionado pelo corona vírus, o presente estudo visa compreender como jovens adultos de Vitória da Conquista, Bahia, que perderam alguém para a Covid-19, metaforizam a morte e como se dá seu processo de viver o luto.

2. Referencial Teórico

2.1. A experiência do Luto

Para Freud (1996), o luto consiste na perda do objeto amado, do ente querido, da abstração que ocupou o lugar deste, como a liberdade, a pátria, o ideal de alguém, entre outros. Para este autor, o ser humano tem profunda associação com a falta e é através desta que ele organiza sua economia psiquica. O objeto que falta acaba por impedir o sujeito de gozar plenamente de suas vontades, ao passo que instaura um desejo de possuí-lo e de se satisfazer com ele. Desta forma, na experiência do luto,o sujeito demanda certo tempo para que o ego seja submetido ao teste da realidade, que consiste no reconhecimento de que o objeto externo e amado, para o qual se dispôs expectativas, não existe mais, e para que este investimento libidinal possa se voltar a outros objetos (Cf. FREUD, 1996).

Esta experiência de sofrimento devido a perda do objeto amado,pode acabar se desdobrando em um quadro patológico nomeado por Freud de *melancolia* (1996). Neste caso, o que se perde não é um objeto exterior que torna o mundo pobre e vazio como no luto. Na verdade, na *melancolia*, o proprio eu é que passa a se ver assim. Há então uma rela-

ção narcísica e de identificação entre o ego e o objeto que impossibilitaria a separação entre eles.

Desta forma, Freud (1996) reconhece que o narcisismo possui uma profunda articulação com a identificação, por meio da qual ocorre uma certa incorporação do objeto libidinal. Sendo assim, o "eu" torna-se inseparável do "objeto", perdê-lo, portanto, é o mesmo que perder parte do"eu".

Por sua vez, Kübler-Ross (1996) apresentou, em seu ilustre livro "Sobre a Morte e o Morrer", cinco estágios para o luto, não delimitando uma sequência de estágios, mas afirmando que é comum que os sujeitos passem por pelo menos dois deles. O primeiro consiste na *Negação e isolamento*, o qual diz respeito à busca por questionar e negar a veracidade da notícia da morte de alguém ou do diagnóstico de uma doença terminal no caso de um paciente. O indivíduo, após ser atingido pelo torpor da infeliz descoberta, esquiva-se, revelando sua incapacidade de lidar com este fato. Neste estágio são comuns as frases "Isso não pode estar acontecendo", "Não pode ser verdade". Além disso, a *negação* se trata, na maioria dos casos, de uma defesa temporária que acaba sendo substituída pela *aceitação parcial,* que consiste num estado de recuperação gradual, à medida que vai se acostumando com arealidade, podendo então, reagir a esta.

O segundo estágio refere-se à *Raiva*, no qual se revela sentimentos de revolta, inveja,i nconformismo e ressentimentos. Nesta fase são comuns frases como "Por que ele me abandonou?" ou "Porque estou passando por isso e não outra pessoa?". Esta raiva surge através de projeções direcionadas ao ambiente externo, onde a busca por vingar-se torna-se comum. É, para a autora, um estágio difícil para aqueles que cercam o enlutado ou enfermo, já que suas atitudes nem sempre são plausíveis (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

O terceiro estágio, a *Barganha*, diz respeito à busca por mudar a dura realidade que se apresenta. Nesta fase, nota-se uma esperança em um prolongamento da vida ou de cura divina que seria conquistada em troca dos méritos que um sujeito julga possuir ou de ações que promete desenvolver, como "ser uma pessoa melhor", por exemplo (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

O quarto estágio, a *Depressão,* é uma fase marcada pela saudade e tristeza. Nesta, a pessoa retira-se para seu mundo interno, isolando-se, podendo se sentir extremamente impotente diante da situação de perda

ou da iminência de sua morte. Kübler-Ross (1996) destaca que esta fase necessita de intervenções ativas por parte das pessoas que acompanham o enlutado ou enfermo. Isto se dá a fim de evitar a depressão silenciosa, uma vez que apenas superando asa ngústias e as ansiedades pode se alcançar o estágio da *Aceitação*.

É saudável que a angústia vivida pelo luto encontre seu fim. Entretanto, este empreendimento torna-se extremamente difícil para as pessoas que vivem um sofrimento diante da morte. Para estes sujeitos, torna-se torturante admitir que as coisas mudaram e não são mais as mesmas. Apenas a partir da compreensão de que a realidade agora é diferente, que se perdeu aquilo e aqueles para quem se dirigia tanto afeto é que o sujeito passa a conviver com essa nova realidade, lidando, portanto, de maneira mais saudável com a saudade. A partir deste momento, atinge-se o quinto estágio, a *Aceitação*, onde organizar-se diante de sua própria vida torna-se possível (Cf. KÜBLER-ROSS, 1996).

2.2. Luto e Covid-19

No final de 2019, o mundo deparava-se com o primeiro caso da Síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-COV-2), causada pelo corona vírus e responsável por causar febre, cansaço e tosses eca (OPAS, 2020). Tendo seu surgimento na China, rapidamente foi disseminada pelo mundo, e em 30 de janeiro de 2020, a Covid-19 se tornou uma emergência de saúde pública de nível internacional, sendo responsável po riniciar uma crise sanitária sem precedentes (Cf. RIBEIRO; BRAGA; TEIXEIRA, 2021).Houve, de setembro de 2020 a setembro de 2021, 28.040.853 casos no mundo, sendo que destes, 4.335.066 foram no Brasil. Isso significa que em seu primeiro ano em solo brasileiro, a Covid-19 foi responsável por matar mais do que a AIDS matou em décadas (Cf. CORREIA, 2021).

Sendo assim, a possível infecção por uma ameaça indetectável a olho nu trouxe aos sujeitos preocupação, insegurança e medo ao fazê-los se defrontar com a possibilidade de encontrarem a morte ou de perder um dos seus.

Além disso, a Covid-19 expõe outras questões delicadas ao vivenciar a perda ocasionando, inclusive, implicações psicológicas. Tais questões são: (1) Os lutos sequenciais dentro de um mesmo ciclo familiar; (2) a impossibilidade de estar próximo a outras pessoas que ofereçam acalento diante do falecimento, devido a medida sanitáriadas das quarente-

nas; (3) a necessidade de modificação ou a inviabilidade da realização de ritos fúnebres (Cf. MIYAZAKI; TEODORO, 2021).

A respeito do primeiro tópico, é nítido que, ao ver tantos parentes e amigos falecerem seguidamente, o sujeito se veja numa situação angustiante por não saber quem será o próximo, se haverá o próximo ou se o próximo será ele mesmo. Isso acaba por impactar severamente a vivência do sofrimento e trazendo maiores desafios na forma de lidar e se adaptar a tais perdas (Cf. CREPALDI; SCHMIDT; NOAL; BOLZE; GABARRA, 2020).

Sobre a segunda questão apresentada, Hisatugo (2020) defende que as redes de apoio que estejam disponíveis para escutar e serem um suporte afetivo são de suma importância para a vivência do luto. Não possuir tal suporte, é lembrado por Kübler-Ross (1996) como deveras preocupante, já que pode levar o sujeito a viver uma depressão silenciosa.

A respeito da impossibilidade da ocorrência dos velórios, o poeta e escritor Carpinejar (2020) reflete que se não existiu a possibilidade de ver a pessoa ser enterrada, então não houve aexperiência visual para fechar a dor sentida. Desta forma, sempre haverá a sensação de que o ente querido irá aparecer repentinamente (Cf. AMARO, 2020). Ainda sobre isso, Calvancanti, Samczuke Bonfim (2013) declaram que, apesar de ser doloroso constatar a nova realidade, isso é extremamente necessário para que se alcance a elaboração.

2.3. Metáforas Conceptuais e a morte no discurso

A Metáfora Conceptual, conceito cunhado por Lakoff e Johnson (2002), apresentado pela primeira vez na obra teórica *Metaphors we live by*, de 1980, revolucionou drasticamente a linguística cognitiva ao explicarem que, muito além de uma figura de linguagem própria da expressão poética, as metáforas apresentam-se como um domínio conceptual que é compreendido a partir de outro, sendo que ambos os domínios são distintos.

Os autores trazem que a forma como se pensa o mundo e como se pensa a respeito dele, muitas vezes, segue um processo automático. Desta forma, as metáforas presentes no sistema conceptual ordinário acabam se ocultando, entretanto, podem ser observadas através da evidência linguística, como, por exemplo, na metáfora *tempo é dinheiro* (Cf. LAKOFF;

JOHNSON, 2002). Neste exemplo, o domínio conceptual *tempo*, definido como alvo, é compreendido em detrimento de um domínio diferente, o *dinheiro*, definido como fonte (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002; BERBER, 2011). A seguir encontram-se frases nas quais Lakoff e Johnson (2002) elucidam a presença desta metáfora:

(01) Você está desperdiçando o meu tempo.

(02) Nosso tempo vai se esgotar.

(03) Seguir por este caminho lhe economizará tempo.

(04) Isso não vale o meu tempo.

Esta metáfora exemplifica uma atividade cotidiana de uma sociedade moderna e industrializada que vê o tempo como um bem valioso e limitado, tal como o dinheiro. Isso evidencia, também, o impacto cultural sobre a metáfora utilizada, já que pode haver sociedades que não pensem o tempo através desta perspectiva (Cf. LAKOFF; JOHNSON,2002). Além disso, cabe ressaltar que o exemplo supracitado passa a ser entendido através de um mapeamento (correspondência), que possibilita a alusão de que o tempo é algo que se economiza, se gasta, desperdiça, perde, ganha, troca (Cf. BERBER, 2011).

A metáfora *tempo é dinheiro* também revela outro elemento característico das metáforas, a possibilidade de tornar mais fácil a compreensão de conceitos abstratos (Cf. BERBER, 2011). Isso pode ser observado nos seguintes trechos, o primeiro retirado da música "Ouro de Tolo", de Raul Seixas e o segundo da música "Canção para a minha morte", do mesmo cantor:

(05) "Eu é que não me sento no trono de um apartamento com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar." (SEIXAS,1973)

(06) "A morte, surda, caminha ao meu lado e eu não sei em que esquina ela vai me beijar. Com que rosto ela virá? Será que ela vai deixar eu acabar o que tenho que fazer? Ou será que ela vai me pegar nomeio do copo de uisque?" (SEIXAS, 1976)

Em ambos os trechos, o artista personifica a morte como alguém, de rosto oculto, que o procura. Ou seja, a *morte é um visitante* que bate a sua porta, um caçador que irá pegá-lo desprevinido, impedindo que ele termine aquilo que planejava. Acerca destas personificações, Ferrari (2011) evidencia que além desta, outras personificações comuns a respeito da morte é vê-la como um ceifador, um destruidor, um oponente em um jogo de xadrez. Carvalho e Lima (2012), ao estudarem as metáforas

presentes em poemas de poetas brasileiros também evidenciaram esta personificação, conforme elucidam os seguintes trechos:

(07) "Esqueleto armado de foice, que a mãe lhe um dia levou." (BANDEIRA, 1993, p. 194-5)

Na citação, o poeta, além de personificar a morte coma aparência de um cadáver após o processo de decomposição, ainda lhe culpa por ter lhe roubado sua mãe. Desta forma, outra metáfora conceitual presente neste poema é a *morte é um ladrão*.

Carvalho e Lima (2012) também trazem que é comum ametaforizarão da *morte* como *sono.* Isso se dá devido a experiência corpórea de um morto e alguém adormecido que igualmente podem apresentar-se deitados, de olhos fechados e imóveis.

(08) "E ninguém surge aqui para velar-te o sono! E depois, nesse Morroonde a Alma em sonhos erra, [...] Há de dormir, sempre ao clamor da mesma guerra, [...]" (GUIMARÃES, 2001, p. 55)

Uma forte associação à morte, presente na civilização ocidental, é de ser aquela que detém o poder de obscurecer a vida e tirar dela sua luz. Desta forma, evidencia-se a metáfora *Morte é escuridão,* conforme explicita o trecho a seguir:

(09) "Do seu corpo escurece a luz dos quatro círios: Ela faz-me pensarnum ancestral Condessa Da Idade Média, morta em sagrados delírios." (GUIMARÃES, 2001, p. 54)

Concomitantemente, Carvalho e Lima (2012) destaca mametáfora *Morte é Viagem,* como fortemente utiliza da na poesia brasileira. Nesta, a morte torna-se a passagem para uma nova jornada,ou quem sabe, o fim dela, em que nada pode ser levado consigo. A metáfora conceitual presente nesta ideia é a metáfora *Morte é o destino final*. O trecho dos poemas as eguir evidenciam isso.

(10) "Adeus, meus sonhos, eu prantei o e morro! Não levo da existência uma saudade!" (AZEVEDO)

(11) "Depois de morto, quando eu chegar ao outro mundo [...]" (BANDEIRA, 1993, p. 258)

Cabe ressaltar que tais metáforas conceituais, além de surgirem na linguagem poética, também se fazem presentes nos discursos cotidianos. Frases como "*Ele partiu dessa para melhor" (morte é viagem),* ou "A *morte levou meu filho"*(*A morte é um ladrão*), comuns de serem expressas no dia-a-dia, trazem ideias abstratas, como é o caso da morte, para uma escala mais fácil de ser imaginada e compreendida, e quem sabe, mais pos-

sível de se lidar, uma vez que somente se lida com aquilo que se conhece.

3. Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, uma vez que este se predispõe a responder a um questionamento amplo, relacionando a uma situação estrita. A coleta de dados foi efetuada a partir de entrevistas semiestruturadas. A escolha por este instrumento se deu, sobretudo, devido a suaf lexibilidade durante a sua condução, proporcionando portanto, que outras questões possam emergir ao decorrer dos questionamentos (Cf. SILVA, 1998). Outrossim, segundo Bogdan e Biklen (1994), tal ferramenta permite também a obtenção de dados dos participantes que sejam comparáveis entre si.

A pesquisa contou com dois participantes e o contato com estes se deu através de uma amostragem por coveniência (Cf. BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas foram gravadas com consentimento dos entrevistados, transcritas e analisadas à luz da Identificação de Metáforas (PIM), desenvolvido pelo Grupo Pragglejaz (2009).

Este método objetivo segue quatro etapas,s endo o primeiro a leitura do texto a fim de compreender seu significado. Na segunda etapa, separa-se as palavras do texto em unidades lexicais. Na frase "Você partiu meu coração.", por exemplo, as unidades lexicais são: *Você / partiu / meu / coração*. Posteriormente, é determinado o significado da unidade lexical no contexto utilizado e o compara com o significado atual mais básico para aquela unidade lexical. O grupo Pragglejaz (2009) defende que os significados básicos tendem a ser:

- Mais concretos (mais fáceis de se imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto);
- Que possuem relação com o funcionamento do corpo;
- Com maior precisão;
- Mais antigo historicamente.

Por fim, se observa a ocorrência, ou não, de oposição entreo significado contextual com relação ao significado mais básico. Caso haja uma oposição, aquela unidade lexical pode ser compreendida como sendo metafórica.

Diante das unidades lexicais do exemplo supracitado: *Você / partiu / meu / coração*, podemos determinar os seguintes significados contextuais e básicos e identificar as seguinte smetáforas:

Você

a) Significado Contextual: Diante do contexto, *você* refere-se a um sujeito específico para quem a frase deseja alcançar, ou seja, aquele que feriu os sentimentos do falante.

b) Significado Básico: *Você* é um pronome pessoal de tratamento. Na monarquia portuguesa o rei era denominado de vós, mas diante da importância econômica deste império, surgiu a necessidade de destacar o monarca dos demais membros da corte. Assim, este passou a ser tratado de outras maneiras, como, *Vossa Mercê,* por exemplo*;* No Brasil colônia, este termo acabou sofrendo modificações de uso, transformando-se em *você*, sobretudo devido à falta de escolas para corrigir erros e por não possuir imprensa para fixar visualmente padrões da escrita. Desta forma, *você*, passou a ser utilizado para qualquer pessoa, de maneira informal (Cf. PERES, 2007).

c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual e básico são os mesmos por ser empregado a qualquer pessoa, sem distinção.

d) Usado metaforicamente: Não.

Partiu

a) Significado Contextual: Nesse contexto, *partiu*, refere-se a uma desilusão amorosa vivida por aquele que expressa a frase, podendo ter sido provocada por uma decepção, por exemplo.

b) Significado Básico: *Partir* é um verbo transitivo direto, que se refere a ação de dividir algo em duas ou mais partes. Além disso, pode ser empregado para expressar algo que se quebrou ou foi aberto (Cf. PARTIU, 2022).

c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual se opõe ao significado básico. A ideia que se pretende alcançar na frase pode ser entendida na alusão de que os sentimentos de alguém podem ser quebrados.

d) Usado metaforicamente: Sim.

Meu

a) Significado Contextual: No contexto, *meu* refere-se à posse da pessoa que expressa a frase sobre seu próprio coração.

b) Significado Básico: *Meu* é um pronome possessivo que indica pertencimento e/ou domínio sobre alguém ou alguma coisa (Cf. MEU, 2022).

c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual não difere do significado básico.

d) Usado metaforicamente: Não.

Coração

a) Significado Contextual: Diante do contexto, *coração* refere-se ao sentimento de amor e afeto que o falante deixou de ter para com aquele com quem fala, a partir do momento em que viveu uma desilusão amorosa.

b) Significado Básico: O significado mais básico para a palavra *coração* é o de um órgão torácico que desempenha o papel de bombear o sangue para outras áreas de um organismo (Cf. CORAÇÃO, 2022).

c) Significado Contextual *versus* Significado Básico: O significado contextual difere do significado básico. A palavra pode ser compreendida pela alusão socialmente difundida de que o *coração* é o órgão que detém as faculdades emocionais e onde residem as afetividades.

d) Usado

e) metaforicamente: Sim.

A partir do exemplo acima, utilizado para melhorc ompreensãodo PIM, torna-sepossível evidenciar que a frase “Você partiu meu coração.” possui quatro unidades lexicais, sendo que destas, duas são utilizadas de maneira metafórica.

4. Resultados parciais e discussão

A fim de salvaguardar a identidade dos entrevistados, aqui, ambos ganharam nomes fictícios, a saber: Caíque e Luana. Ambos possuem 23 anos. O primeiro perdeu seu tio-avô e é DJ; já a segunda viveu muitos lu-

tos sequenciais, porém na entrevista, focou na experiência do luto por duas amigas e um amigo. Além disso, ela é estudante de nível superior.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), referir-se a respeito de eventos, atividades, emoções, ideias, como se estes fossem substâncias ou objetos concretos é uma base para a compreensão destes fenômenos, uma vez que, ao identifica-los deste modo, é possível categorizá-los, agrupá-los, quantificá-los e, por consequência, racionalizá-los. Esta ideia emerge no discurso de Caíque e de Luana quando falam a respeito da Covid-19 e damorte, como pode ser observado nas seguintes frases:

Caíque: "A gente nunca imagina que *vai chegar* na gente, né?"

Caíque: "Aí que a gente começa a cair a ficha que tá *chegando* próximo da gente"

Luana: "(...) mas eu sei lidar com a realidade que é a única certeza que eu tenho que algum dia vai chegar e isso me faz pensar muito no que eu vivo hoje, né?"

Nas frases expostas por Caíque, a Covid-19 passa a ser representada como um objeto que se direciona até ele, desta forma a Covid-19 *é um objeto em movimento*. Já na fala de Luana, o mesmo ocorre, entretanto, com a morte, logo, a metáfora que emerge é *a morte é um objeto em movimento*. Para Lakoff e Johnson (2002), correlacionar

algo a um objeto em movimento trata-se de uma metáfora ontológicabásica de ordem orientacional. Estas metáforas são fundamentadas emvirtude de correlatos sistemáticos dentro da experiência humana. Nesta lógica, portanto, a Covid-19 e a morte ganham um sentido para qual se dirige e que gasta determinado tempo para chegar ao seu objetivo.

A expressão "cair a ficha", dita por Caíque, também se faz presente no discurso de Luana, ao falar sobre duas amigas que faleceram: **Luana:** "Quando eu fui olhar as mensagens no celular, que eu vi o nome delas, eu fiquei muito triste. Ali eu comecei a chorar. Foi quando eu tive... Parece que a *ficha caiu*". A ficha, nestas expressões, representa o momento em que se passa a ter consciência de uma notícia, em outras palavras, quando ela cai sobre os entrevistados. Desta forma, evidencia-se a mametáfora orientacional que segue um conceito espacial de cima-baixo, exposta na metáfora *ter consciência é pra baixo*.

A respeito da notícia fatídica da morte, conta **Luana**: "Eu tive o *choque* de realidade de que essas pessoas não existiam mais". Nesta fala, a entrevistada representa a consciênci a arespeito da morte de suas amigas como uma corrente elétrica que atinge seu corpo, portanto, a metáfora *Consciência da morte é corrente elétrica* emerge de sua fala. A partir

do corpo que os seres humanos experimentam o mundo desde a tenra idade. São nos corpos que as dores, como a de um choque, são sentidas. Esta metáfora, então, evidencia o fator referencial do corpo (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002), na forma como Luana a estrutura.

Enquanto se expressam a respeito da morte, Caíque, a seguir, destaca a ideia de que *a vida é uma jornada* e que por consequência *a morte é o fim desta jornada*. Luana, por sua vez, expõe, logo abaixo,que a *morte é uma jornada árdua* e, enquanto fala sobre parentes que se portaram de forma negacionista diante do Covid-19, e acabarampor acelerar a jornada da vida. Estas metáforas tornam-se nítidas no trecho a seguir: **Caíque**: "Tem que tá na terra, fazer, viver, aproveitar o máximo porque *quando morre acaba*"; **Luana**: "E eu não tenho medo da morte, não tenho medo de morrer. Mas eu tenho medo de sofrer com ela. Eu não gostaria de sofrer nesse *percurso*"; "Eu encaro o falecimento como uma coisa natural e nesse caso eles só aceleraram o processo porpura, é...Falta de, de critério e nem era falta de informação mas, era o que eles acreditavam".

Representar a vida e a morte como jornadas significa, para Lakoff e Johnson (2002), afirmar que elas têm um início, etapas lineares a serem percorridas, com coisas a "fazer", como evocado por Caíque. Desta forma, esta jornada possui distintos acontecimentos progressivos que hão de acontecer e que caminha em direção a alguma coisa, ou seja, possui um ponto de chegada. Na frase de Caíque, o destino final fica óbvio: a morte.

A infecção pelo corona vírus foi descrita por Luana como um grande receio, tanto devido ao risco à sua própria vida, mas também, à de seu pai, com quem passou o período de quarentena. Em suas palavras, ela diz: **Luana**: " (...) se eu não morrer disso eu posso *levar o vírus pra casa*, matar meu pai. Eu fiquei morrendo de medo de matar meu pai". Nesta afirmação, a entrevistada expõe que seu corpo,ao estar sujeito a se infectar, poderia passar a conter dentro de si o vírus da Covid-19. Desta forma, seu corpo comporta-se como um contêiner, onde pode haver um conteúdo dentro, ou seja, o corona vírus, e conteúdos fora dele. Outra metáfora de *pessoas são contêineres* também exposta na seguinte fala da entrevistada: **Luana**: "Eu sei que eles tão, né? Em alguma parte dentro de mim. *Eu guardo eles* com bastante carinho".

A personificação é uma metáfora ontológica onde determinado conceito acaba ganhando características humanas, como possuir sentimentos, ter comportamentos, pensamentos,vontades, qualidades e defeitos (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 2002). Durante a entrevista, duas persofinicações

são feitas por Luana, uma referente à morte e outra a respeito da notícia da morte de um amigo, como evidenciado a seguir: **Luana**: "Todo mundo ia pro trabalho protegido e tudo mais. E era todo mundo muito próximo. Sempre vigilante. E eu ainda tenho a sensação de que foi um *acontecimento injusto*"; "Eu comecei a ficar com bastante medo de que a realidade não era essa e que *a gente podia ser pego de surpresa tanto quanto eu fui pela notícia pela morte dele*".

Na primeira fala, Luana expõe sua indignação perante ao fato de que suas amigas que se cuidaram acabaram falecendo. Faz com que a entrevistada sinta que a *morte é uma pessoa injusta*. A contextualização do segundo trecho decorre da explicação de Luana a respeito de que foi uma grande surpresa perder um amigo tão jovem diante das notícias de que estes não eram grupo de risco. Este fato, então, fez com que a entrevistada se sentisse bastante insegura, como se a notícia da morte de alguém fosse um inimigo a espreita que a qualquer momento poderá pegá-la desprevinida.

Caíque, por sua vez, apresenta a seguinte persofinicação em sua fala: **Caíque**: "(...) logo quando tava em alta a COVID em países a fora (...) pra a gente tava normal. Quando deu o primeiro caso de Covid (...) foi o maior impacto na cidade. (...) Nem na rua dele o povo queria passar".

Na fala acima, o entrevistado expõe o receio de se aproximardaquelas pessoas que estavam infectadas, como se este fosse a própria doença. Desta forma, se evidencia que neste discurso *a pessoa infectada é a Covid-19.* Além disso, busca-se evitar esta pessoa, como maneira de se salvaguardar também dos possíveis efeitos que poderiam se desenrolar da infecção, como por exemplo, a morte. Nesta perspectiva, portanto, evidencia-se também a metáfora *a pessoa infectada é a morte*.

5. Conclusão

Passar por um luto diante da Covid-19 apresenta certas particularidades que podem em muito tornar mais penoso o processo de vivenciar esta perda, uma vez que, por exemplo, impediu a socialização com seus iguais e a participação em ritos fúnebres, por exemplo. A isso, pode se somar o fato de que os participantes deparam-se com o luto,j ustamente no momento em que vivem o ápice das capacidades físicas e cognitivas, o que pode lhes causar um grande estranhamento, através desta experiência em que são convidados a pensarem a respeito da vida e da morte.

Porém, como poderiam relatar sobre conceitos tão abstratos? Como poderiam traduzir em palavras sentimentos tão complexos que envolvem perder um ente querido? Tais perguntas são respondidasa través das metáforas verbais. Os entrevistados recorrem a elas para dar movimento à Covid -19 e expressar seu medo pela infecção, utilizam de experiências corpóreas para contar sobre o sofrimento de dar-se conta da perda de alguém que tanto se amava, personificam a morte como injusta e a pessoa infectada como a própria morte e trazem ideias tão abstratas para uma escala humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO. A importância do luto e a forma de passar pela perda deentes queridos quando não podemos estar presentes. Informa, 2020. Disponível em: https://informa.fmu.br/espaco-docente/artigo-aimportanciadoluto/#:~:text=Parkes%20(1987)%20tamb%C3%A9%20descreve%20que,escutar%2C%20para%20estar%20ao%20ado. Acesso em: 24 de maio de 2022.

AZEVEDO, A. *Spectrumgothic*. Disponível em: http://www.spectrumgothic.com.br/literatura/autores/alvares.htm. Acesso em: 10 de abril de 2022.

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, L. N. F.; FRANCISCO, A. L.; EFKEN, K. H. Morte e vida: a dialética humana. *Aletheia*, v. 28, n. 1, p. 32-44, Canoas, jul./dez.2008.

BERBER. S. T. Metáforas e Linguística de Corpus: Metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUC-SP. Impresso), v. 27, p. 1-20, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília-DF, Presidente da República, 2013, Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 20112014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 07/03/22.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Entrevistas*. Investigação qualitativa em educação. Porto-Pt: Porto, 1994. p.134-9

_____; _____. Estudos de caso. In: ____. *Investigação qualitativa em educação*. Porto-PTl: Porto, 1994. p. 89-92

BUSA, A. L. A.; SILVA, G. B. da.; ROCHA, F. O luto do jovem adulto decorrente da Morte dos Pais pelo câncer. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 39, n.1, e183780, Mauá, 2019.

BOUTEILLER, B.; MELLO, C. de B. Luto e melancolia: variações com o texto de Freud. Trad. DE Bernardo Maranhão. *Reverso* [*on-line*]. v. 39, n. 73, p. 35-44, 2017.

CAVALCANTI, A. K. S.; SAMCZUK, M.L.; BONFIM, T.E. O Conceito Psicanalítico do Luto: Uma Perspectiva a Partir de Freud e Klein. *Psicólogo inFormação*, v. 17, p. 87-105, 2013.

CARPINEJAR, F. Os 60 mil não são mortos e simdesaparecidos. In: BERGAMO, M. *Folha ilustrada, Jornal Folha de Paulo*, São Paulo, 2020, julho 5.

CARVALHO, V. S.; LIMA, S. M. C. de. As metáforas da morte na poesia brasileira: um estudo à luz da linguística cognitiva. *Revista de Letras*, v. 31, p. 107-13, Fortaleza, 2012.

CORREIA, F. Emumano, Covid-19 matou mais do que AIDS em décadas. *Olhar Digital*, São Paulo, 30 de Mar. de 2021. Disponível em: https://olhardigital.com.br/2021/03/30/coronavirus/em-um-ano-covid-19-matou-mais-do-que-aids-em-decadas; Acesso em: 07/03/2022

DA COSTA E SILVA, A. F. *Sangue*. Teresina: Oficina da Palavra, 2007.

ELIAS, Norbert. *A Solidão dos Moribundos*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREUD, S. *Luto e melancolia*. In: ____. *A história do movimento psicanalítico*: artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914–1916), 1917. Direção-geral da trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 249-63

GUIMARÃES, Alphonsus de. *Melhores poemas de Alphonsus de Guimarães*. Seleção de Alphonsus de Guimarães Filho. São Paulo: Global, 2001.

HISATUGO, C. L. C. *Uma conversa importante sobre a vida e a morte em tempos de Coronavírus*. 2020. Disponivel em: https://lnkd.in/ehDZnDp.

KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Trad. De Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002 [1980].

RIBEIRO, D. De A.; BRAGA, A. F. D.; TEIXEIRA, L. Desigualdade Socioespacial e o impacto da Covid-19 na população do Rio de Janeiro: análises e reflexões. *Cad. Metrópole*, v. 23, n. 52, p. 102-34, 2021

SANTOS, R. Y.; COSTA, M. A. As metáforas de Vida e Morte. In: III Congresso Internacional sobre a metáfora na Linguagem e no Pensamento, Fortaleza, 2008.

SILVA, P. J. C. Lembrar para esquecer: a memória da dor no luto e na consolação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental (Impresso)*, v. 14, p. 711-20, 2011.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI,G; BIASOLI-ALVES, Z.M. (Orgs). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legi Summa, 1998. p. 159-74

SILVA, R. S. da Sodré da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH* (UFBA), v. 24, n. 63, p. 663-78, 2011.

SCHMIDT, B.; BOLZE, S. D. A.; GONÇALVES, J. R.; GABARRA, L. M. Terminalidade, Morte e Luto em Famílias com Crianças e Adolescentes: Possibilidades de Intervenção Psicológica. In: GARCIA, A.; DÍAZ-LOVING, R.. (Orgs). *Relações Familiares*: EstudosLatino-Americanos.1. ed. Vitória: UFES, 2013. v. 1, p. 89-98

WERLE, M. A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. *Trans/Form/Ação*, v. 26, n. 2003, p. 9, São Paulo, 2003.

Outras fontes:

CORAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: dicio.com.br/coracao/. Acesso em:15/04/2022.

MEU. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: dicio.com.br/meu/. Acesso em: 15/04/2022.

RAUL SEIXAS. *Canto para a minha morte*. São Paulo: Philips Records.

_____. *Ouro de tolo*. São Paulo: Philips Records: 1973. Disco de Vinil (2minutos e 51segundos).

ANÁLISE DO CONTO DE MARINA COLASANTI NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: LITERATURA E GEOGRAFIA

Franqueslane Ferreira de Lima (UFNT)
franqueslane@gmail.com
Irenis Cesar da Silva (Unirg)
irenicesarr@gmail.com
Núria Américo de Azevedo (UFT)
nuria.linda@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva contribuir para a discussão da análise de texto como prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. A metodologia escolhida para desenvolver esse estudo foi a utilização da literatura no ensino de geografia, além da questão estética e lúdica, ela transmite conhecimento a partir da ficção. Para isso, trabalhamos com o conto "Para que ninguém a quisesse", que integram a coletânea *Contos de amor rasgados*, de Marina Colasanti de 1986. Essa escolha metodológica centrou-se no fato de que as obras literárias na sua grande maioria retratam a realidade vivida por uma determinada sociedade em um tempo e espaço determinado, o seu cotidiano, bem como suas necessidades e anseios, o que possibilitará um melhor entendimento ao discente, tendo em vista que são narrativas com enredos muitas vezes fascinantes. Dessa forma, busca-se ampliar o debate sobre o uso destes recursos no ensino de Geografia e como a utilização destes meios nos permite realizar relações interdisciplinares nas práticas educativas, colaborando na construção do conhecimento por parte do aluno e, portanto, na sua formação de cidadão crítico.

Palavras-chave:
Ensino. Interdisciplinaridade. Literatura e Geografia.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the discussion of text analysis as a pedagogical practice in an interdisciplinary perspective. The methodology chosen to develop this study was the use of literature in the teaching of geography, in addition to the aesthetic and playful issue, it transmits knowledge from fiction. For that, we worked with the short story "So that no one would want her", which are part of the collection Torn love tales, by Marina Colasanti, from 1986. This methodological choice was centered on the fact that the vast majority of literary works portray reality lived by a given society in a given time and space, its daily life, as well as its needs and desires, which will allow a better understanding to the student, considering that they are narratives with often fascinating plots. In this way, we seek to broaden the debate on the use of these resources in the teaching of Geography and how the use of these means allows us to carry out interdisciplinary relationships in educational practices, collaborating in the construction of knowledge by the student and, therefore, in their formation of knowledge, critical citizen.

Keywords:
Teaching. Interdisciplinarity. Literature and Geography.

1. Introdução

Este trabalho de pesquisa-ação sobre a utilização de obras literárias no ensino de Geografia se apresenta como uma proposta inovadora integrando diferentes áreas do conhecimento. Segundo Pontuschka, (2009, p. 25), "a interdisciplinaridade, tendo muitas vezes a literatura como foco, cria oportunidades objetivas de trabalho que merecem ser mais bem exploradas na educação".

Nesse cenário, de renovação metodológica, esse trabalho visa apresentar uma proposta pedagógica centrada na análise do conto "Para que ninguém a quisesse", de Marina Colasanti.Esse interessesurgiu do fato desse texto ficcional retratar formas de violência contra a mulher, temática estudada e debatida no mês de março, considerando no calendário escolar como "mês da mulher". Assim a obra proporcionou um debate entre os participantes como professores, alunos e orientadores educacionais; relacionando suas vivências pessoais com o texto literário.

De acordo com Lajolo, o texto deve ser considerado no seu contexto, ou seja, em sua produção, em sua circulação e pelas diferentes situações de leituras, tudo isso, sem prejuízos de apagamentos da rede de relações "quase infinitas", que o permeia. A autora sinaliza, ainda, que "o contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros" (LAJOLO, 1982, p. 108).

Por isso, essa proposta contribui com o letramento literário baseada na construção de sentidos do texto através das aulas da disciplina de Geografia: "(...) trata-se de uma apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como uma forma singular -literária- de construção de sentidos" (PAULINO, COSSON, 2009, p. 68). Além disso, os autores destacam que tal processo de letramento se estende por toda a vida, possibilitando a construção e reconstrução da identidade, em meio aos mais variados textos que circulam culturalmente.

Nessa perspectiva, o texto literário proporciona a oportunidade para o desenvolvimento de habilidades específicas da área, como: habilidade de leitura e interpretação da obra literária, habilidade de reconhecer os elementos que configuram a literalidade e seus significados, mas tam-

bém, a habilidade de estabelecer uma relação íntima entre homem e paisagem, homem e localização espacial, homem e ambiente.

Sobre esta questão, Moreira (2007, p. 143) considera que a relação entre geografia, história e letras, além de ser possível, de fato existe, sendo que "o que embasa essa relação é a categoria do espaço (...) Porque não existe tempo fora do espaço, e espaço fora do tempo, uma vez que o real é o espaço-temporal".

2. Algumas reflexões sobre o estudo da literatura na disciplina de Geografia

As discussões que permeiam o texto literário nos remetem não somente à ficção, imaginário, mas sim à leitura, à formação de leitores, à reflexão, à criticidade e ao mundo vivido. Ainda, se pensarmos no leitor, o texto literário implica subjetividade, construção desentidos, reflexão sobre a realidade.

Esses elementos são importantes na significação do texto e no ensino, pois ocorre pelo fato de no texto literário considerar, em alguns casos, o mundo real e as relações nele estabelecidas. Sendo que, seus personagens, muitas vezes, vivenciam dramas semelhantes ao da vida cotidiana. Acreditamos que o texto literário não exclui as experiências, mas sim nos apresenta mundos possíveis onde a experiência do leitor e as do texto se atravessam possibilitando uma maior compreensão da realidade vivida.

Dessa forma, as obras literárias podem possibilitar ao leitorum vasto conhecimento, constituindo uma leitura que além de prazerosa, possui uma maior facilidade em despertar a curiosidade dos alunos, através de narrativas, com enredos que muitas vezes possibilitam ao leitor o conhecimento do que até então era desconhecido.

Para Pontuschka (2009)

> A literatura dá prazer. A palavra é importante. Como se tem prazer ao sentir a harmonia de um quadro ou uma música. Há professores que só trabalham essa parte, mas a literatura é muito mais que isso. Por ela, os alunos podem descobrir também toda grandeza existente nos homens, para que saibam que essa grandeza existe neles igualmente. (PONTUSCHKA, 2009. p. 237)

Assim, podemos afirmar que as obras literárias apresentam não só ficção, mas grande carga de informações possíveis de serem abordadas

nas aulas de geografia. Os autores muitas vezes procuravam através dos romances retratarem épocas vividas pela sociedade, com isso eles apresentam em suas obras o contexto espaço temporal em que essa sociedade estava inserida.

> A compreensão do texto literário torna-se possível não só pelo auxílio da teoria literária, a ser trabalhada com os alunos a fim de fornecer-lhes um instrumento, como também pela quantidade e pelo aprofundaento de informações sobre o contexto em que se dá a trama vivida pelas personagens. (PONTUSCHKA, 2009, p. 237)

Para trabalhar com essa possibilidade de interdisciplinaridade trazemos exemplos que envolvem não todo o leque de disciplinas, mas centrando em duas que são a Geografia e a Literatura. Como exemplos possíveis dessa articulação trazemos o diálogo estabelecido entre o texto literário por meio da obra "Contos de amor rasgados", de Marina Colasanti de 1986 e o debate sobre o "Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher". Esse projeto foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino de Gurupi-TO. Desse modo, algumas discussões são trazidas nesse texto por irem aoencontro da temática interdisciplinar aqui abordada.

3. Aspectos metodológicos

Essa escolha metodológica centrou-se no fato de que as obras literárias na sua grande maioria retratam a realidade vivida por uma determinada sociedade em um tempo e espaço determinado, o seu cotidiano, bem como suas necessidades e anseios, o que possibilitará um melhor entendimento ao discente, tendo em vista que são narrativas com enredos muitas vezes fascinantes. Dessa forma, busca-se ampliar o debate sobre o uso destes recursos no ensino de Geografia e como a utilização destes meios nos permite realizar relações interdisciplinares nas práticas educativas, colaborando na construção do conhecimento por parte do aluno e, portanto, na sua formação de cidadão crítico.

3.1. Análise do conto "Para que ninguém a quisesse", de Marina Colasanti

Marina Colasanti, escritora contemporânea, que destina seus escritos tanto para o público adulto quanto infanto-juvenil, desenvolve em suas obras, sobretudo nos contos, a discussão contemporânea acerca do universo feminino. A autora abusa das metáforas e das simbologias para

retratar as aspirações femininas. Colasanti aborda as limitações femininas, ainda que as discussões modernas ressaltem que os papéis femininos tenham mudado, o conto analisado evidencia que resquícios da sociedade patriarcal ainda se fazem presente na sociedade contemporânea, sobretudo nos anos 1980, quando foi escrita e publicada a obra de Colasanti.

No conto "Para que ninguém a quisesse", percebemos a violência a qual a mulher está submetida em sua relação afetiva devido ao ciúme e ao sentimento de posse do marido. A forma de dominação que o marido usa no conto é o enfeiuramento da esposa.

> Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos (COLASANTI, 1986, p. 111)

Desse modo, podemos observar que o homem vê a esposa como objeto sobre o qual tem posse, o que é reforçado pelos verbos "mandou", "exigir", quando não é ele próprio que executa as ações como se evidencia em "tirou", "tosquiou-lhe", verbos esses que revelam a relação dominador/dominada, uma vez que todos os verbos que indicam ações estão destinadas ao homem. Isso mostra que é ele quem decide o tempo todo, enquanto a mulher demonstra subserviência aos seus desejos.

Por meio da análise do conto, notamos que o homem "foi obrigado a exigir" tudo isso da esposa, ou seja, isto foi "imposto a ele", ele foi "forçado" a agir desta maneira, provavelmente pela própria sociedade que o educou de acordo com valores patriarcais e que vê a mulher como um ser inferior, que não pode ter sua própria personalidade. Primeiramente, a esposa teve que "descer a bainha dos vestidos" e "parar de se pintar". Contudo, "apesar disso", a beleza da mulher ainda chamava a atenção. Depois, proibiu "os decotes", "os sapatos de saltos altos", de usar "roupas de seda" e "jóias", até chegar ao ponto máximo da violência e dominação, e "tosquiar-lhe os cabelos". Ao fazer tudo isso, o homem vai, aos poucos, eliminando a vaidade, a beleza da mulher e sua autoestima.

Nota-se que todos os aparatos (maquiagem, roupas de seda, sapatos de salto alto, joias) remetem-nos à ideia contemporânea de "beleza feminina", ou seja, é usando-os que a personagem se sente bela. Essa mulher é toda construída por esses aparatos humanos valorizados pela nossa sociedade e que a fazem se sentir aparentemente bela.

A obra literária de Colasanti é riquíssima e permitiu refletir sobre os conceitos ligados a representação da mulher na Literatura, que também é um reflexo da sociedade, a qual está ligada, que impõe limitações comportamentais, incutidas por meio de pensamentos cristalizados.

Dessa forma, Marina Colasanti expõe, em seus contos, mulheres reais, com as quais muitas leitoras atuais podem se identificar, uma vez que seus dramas e angústias ainda rondam o universo feminino, mesmo quase 40 anos depois da publicação do livro. A dependência econômica e emocional ainda é um entrave a ser superado diariamente, atrasando o processo de desenvolvimento da mulher. A mídia, a literatura, enfim, os discursos que operam com o simbólico podem libertar as mulheres das ciladas de gênero ou podem trancafiá-las eternamente, limitando-as e reduzindo-lhes sua humanidade.

4. Considerações finais (ou Conclusão)

Esta reflexão teve como tema central o texto literário e algumas temáticas da geografia em seus aspectos sociais em uma perspectiva interdisciplinar. Para isso, estabelecemos um diálogo entre a Geografia e a Literatura, a fim de contribuir para um ensino que trabalhe os conteúdos de forma articulada e contextualizada.

Cabe destacar, os contos de Marina Colasanti que desvelam as relações de gênero opressivas nos anos 1980, ao mesmo tempo em que apontam para uma objetificação feminina marcada pela dependência emocional ao elemento masculino, mostrando que a luta feminina para se libertar das amarras patriarcais, passa, sobretudo, pela busca de uma identidade voltada para a construção de si como sujeito e não subordinado ao desejo do "outro".

Portanto, inserir a literatura nas aulas de geografia trata-se de uma proposta interdisciplinar e inovadora. Identificar a riqueza de informações sociais, culturais, políticas e até mesmo naturais existentes nas obras literárias, e se apropriar desses elementos para enriquecer os conteúdos da referida disciplina é também uma busca de romper com o tradicionalismo, e avançar rumo a uma prática educacional onde as ciências interagem entre si no intuito de que venha a se efetivar o processo de ensino aprendizagem por parte dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLASANTI, Marina. *Contos de amor Rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Constância Lima. *Feminismo e literatura no Brasil.* Estudos Avançados. 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo, Contexto, 2007.

PAULINO, G. COSSON, R. Letramento Literário: Para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÔSING, T.M.K. (Orgs). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Naeib. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola.* São Paulo: Global, 8. ed., 1994.

ASPECTOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM "JUBIABÁ"

Luana Cristine da Silva (UNEB[10])
luachriss@gmail.com
Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

"Jubiabá" é o quarto romance do escritor baiano Jorge Amado, publicado pela primeira vez em 1935. A narrativa discute a questão do negro na cidade da Bahia do século XX e, ainda, mostra enfoques relevantes da cultura e identidade de afro-brasileiros por intermédio do personagem principal, Antônio Balduíno, influenciado pelo pai de santo Jubiabá, porta-voz de seus ancestrais africanos. No presente texto, almeja-se apresentar os primeiros resultados da investigação que analisa aspectos da cultura afro-brasileira por meio do estudo do vocabulário utilizado pelo autor no romance em tela. A pesquisa em desenvolvimento encontra-se ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos da lexicologia, especialmente aquele filiado à Teoria dos Campos Lexicais proposta pelo linguista romeno Eugenio Coseriu (1977). Com o estudo, busca-se estabelecer a relação entre língua, cultura e sociedade mediante perspectiva sincrônica. Ademais, pretende-se evidenciar traços da memória coletiva africana, através da observação dos usos linguísticos em uma obra da literatura brasileira.

Palavras-chave:
"Jubiabá". Orixás. Campos Lexicais.

ABSTRACT

"Jubiabá" is the fourth novel by Jorge Amado, published for the first time in 1935. The narrative discusses the issue of black people in 20th century Salvador and also shows relevant approaches to the culture and identity of afro-brazilians through the main character, Antonio Balduíno, influenced by Jubiabá, Candomblé religious leader, and spokesman for his African ancestry. In the present text, we aim to present the first results of the investigation that analyzes aspects of afro-brazilian culture through the study of the vocabulary used by the author of the novel. The research in development is anchored by the theoretical and methodological assumptions of Lexicology, especially the one affiliated with the theory of Lexical Fields, proposed by the Romanian linguist Eugenio Coseriu (1977). With the study, we seek to establish the relationship between language, culture and society through a synchronic perspective, to highlight traces of African collective memory, through the observation of linguistics uses.

Keywords:
"Jubiabá". Afro-Brazilian Culture. Lexical Field Theory.

[10] Agradeço à FAPESB pelo fomento através da bolsa de pesquisa.

1. Introdução

A "Ilíada Negra", quarto romance publicado por Jorge Amado, narra a trajetória de Antônio Balduíno, um dos primeiros heróis negros da literatura. O romancista baiano tece percepções acerca da sociedade baiana e tenazes denúncias sobre a condição dos trabalhadores, bem como o crescimento identitário do protagonista ao conhecer os heróis ancestrais da cultura africana através do líder religioso mais famoso da Bahia, o pai de santo Jubiabá.

Desse modo, aspectos da cultura afro-brasileira são postos em foco na narrativa ficcional, através de uma linguagem muito singular e própria do romancista que sintetiza aspectos da religiosidade e dos *modus vivendi* dos afro-brasileiros e de seus ancestrais. Neste cenário e em função da temática, o romance será analisado pelo viés da lexicologia, para tanto, serão utilizadas ferramentas tecnológicas para levantar o vocabulário representativo dos aspectos da cultura afro-brasileira documentados em "Jubiabá" (1935) e organizá-los em macro e microcampos lexicais.

No presente texto, será apresentado um recorte da pesquisa em andamento, especificamente no que tange o campo lexical dos orixás. As lexias foram recolhidas do romance em tela e demonstram a forte relação entre as religiões de matriz africana e a narrativa que discute a representação da vida em sociedade na cidade de Salvador durante os anos 3 do século XX.

2. "Jubiabá" e a cultura afro-brasileira

Em "Cena moderna: a cidade da Bahia", no romance de Jorge Amado, Magalhães afirma que Jubiabá é o nome de um personagem que

> [...] Passa a concentrar referências de um herói no imaginário e na hierarquia do candomblé – pai de santo. [...] O termo Jubiabá remete a um sentido, que traduz uma referência ligada ao campo da origem, do esteio, da base, que dará sustentação ao herói Balduíno (MAGALHÃES, 2011, p. 180 - 181).

Diante do exposto, é possível entrever a influência das origens ancestrais africanas na construção identitária do personagem principal, Antônio Balduíno, o Baldo. O herói encontra no líder religioso uma referência a ser seguida, já que, além de ser o babalorixá do terreiro, atribui-se como um guia, conselheiro e curandeiro do Morro do Capa Negro, bem

como um lembrete a Baldo da necessidade de lutar e nunca abaixar a cabeça para a exploração do povo.

Vale destacar também que a história de ascensão do protagonista e o processo de contribuição que o candomblé exerce no crescimento identitário do personagem tecem uma relação indissociável. Com isso, a consciência de classe ocorre através da percepção da força emancipatória da religião, caminho seguro e representativo. Assim sendo, de acordo com Sobenes (2015),

> A história de vida de Baldo é como uma alegoria dos trabalhadores alcançando sua consciência de classe, porém com um diferencial: a presença de um deus, o orixá marginalizado, Exu, o mensageiro de todos os orixás, o orixá transgressor que leva Baldo para a revolta. (SOBENES, 2015, p. 2)

Nesse sentido, a presença participativa dos orixás e da cultura afro-baiana tem como objetivo abordar a verossimilhança com a realidade, pois Jubiabá existiu e foi um dos babalorixás mais famosos de seu tempo. Líder religioso de um candomblé de caboclo no Morro da Cruz do Cosme influenciou politicamente a sociedade baiana dos anos 30, e lutou contra a violência policial nos cultos afro-brasileiros por ser capitão do exército de Salvador.

Com o romance homônimo, Jubiabá despertava ainda mais curiosidade em torno de sua imagem, tornando mais potente o discurso de Jorge Amado a respeito da sobrevivência, da preservação da cultura, e da valorização dos aspectos ritualísticos do candomblé (SOUZA *et al*., 2017) e da cultura afro-brasileira. Afinal, a religiosidade do povo negro, suas manifestações, rituais, resistência são apresentadas no livro como elementos primordiais (SOUZA *et al*., 2017), mesclando ficção e realidade, espelho autobiográfico característica da literatura amadiana.

3. Os estudos lexicais

A linguagem nos permite inteirar sobre aspectos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade em determinado período. O romancista, ao elaborar seu texto ficcional, forja-o através do uso de uma linguagem. Por esse motivo, a literatura torna-se uma fonte de saber a cerca de uma época por representar "elementos para a leitura de uma sociedade" (TEIXEIRA, 2017, p. 294).

Os estudos lexicais admitem uma leitura lexicológica de um texto literário, permitindo tomá-lo como *corpus* a fim de identificar palavras

que possibilitam o entendimento sobre os *modus vivendi* da comunidade de fala retratada. Nesta direção, Teixeira (2017) afirma que

> [...] se desejarmos conhecer aspectos culturais de outros períodos da nossa história ou de outros grupos sociais, necessário se faz mergulhar nos textos produzidos (orais ou escritos) e analisar o vocabulário ali empregado (TEIXEIRA, 2017, p. 295)

Nesse ponto de vista, o léxico preserva e representa a cultura de uma sociedade, visto que o estudo do vocabulário em "Jubiabá" nos permite ainda entrever as relações entre língua, cultura e sociedade, já que língua e cultura estão entrelaçadas, sendo impossível separar a língua da cultura.

3.1. Teoria dos Campos Lexicais

Proposta por Eugenio Coseriu (1977), a teoria dos campos lexicais lastreia as análises do estudo do léxico que será apresentada no presente texto. Nesta concepção, as lexias são agrupadas em consonância com a aproximação semântica, por possuírem uma mesma substância semântica linguisticamente formada, opondo-se por traços mínimos que a diferenciam e constituindo uma mesma área do conhecimento.

O campo lexical é o conjunto de palavras que pertencem à mesma área de conhecimento e está dentro de uma língua. Com o campo é possível estabelecer uma relação de coordenação entre as palavras. Para Abbade (2011),

> As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação (ABBADE, 2011, p. 1332).

Logo, partido desta hipótese, as lexias do campo lexical dos orixás precisam de um conjunto para ser entendidas individualmente, já que o significado passa a existir conjuntamente, formando, assim, uma organização significativa.

3.2. Aspectos metodológicos

Empregou-se uma metodologia de natureza descritivo-analítica, a partir de uma perspectiva sincrônica, destinada a investigar a relação en-

tre língua–cultura–sociedade, por meio do estudo de uma parte do léxico de um grupo sócio-linguístico-cultural retratado por Jorge Amado em seu romance "Jubiabá".

Para composição do corpus e análise da obra, seguiram-se os fundamentos teóricos e metodológicos dos estudos lexicológicos contemporâneos filiados a Teoria dos Campos Lexicais coseriana. Seguiram-se as seguintes etapas metodológicas:

1) uso do programa computacional AntConc (2014), criado pelo pesquisador Laurence Anthony, para a seleção do corpus, onde selecionamos as lexias que fazem referência ao campo lexical dos orixás;

2) definição da macroestrutura, que compreende a organização externa das entradas, e da microestrutura do campo lexical, que corresponde à organização interna das lexias, isto é, as informações contidas nelas, como a classe gramatical;

3) análise do corpus e elaboração das entradas lexicais a partir dos significados contidos na obra e nos dicionários correntes da língua portuguesa e vocabulários afro-brasileiros.

4. Campo Lexical dos Orixás em "Jubiabá"

Conforme mencionado anteriormente, no presente texto, serão apresento o campo lexical dos orixás em "Jubiabá". Na referida obra, foram inventariadas 7 (sete) lexias, as quais foram classificadas e organizadas hierarquicamente, consoante a sua natureza semântica, conforme pode-se ler no quadro 1.

Quadro 1: Microcampo lexical dos orixás em "Jubiabá" (1935), de Jorge Amado.

"JUBIABÁ": MICRO-CAMPO DOS ORIXÁS
EXU
OMOLU
OXALÁ
OXALUFÃ
OXODIAN
OXÓSSI
XANGÔ

Fonte: Elaboração das autoras.

A seguir, as lexias do microcampo dos orixás estão apresentadas de acordo com a hierarquia estabelecida pelo romance em tela e organizadas de acordo com as informações contidas. Em primeiro lugar, tem-se a entrada lexical, seguida da classe gramatical e do significado contidos na obra, nos dicionários de língua portuguesa e vocabulários afro-brasileiros. Anda, tem-se a abonação, contendo o contexto da palavra no texto literário.

EXU – *s. m.* Orixá mensageiro; dono das encruzilhadas e guardião da porta de entrada das casas.

> Quando o malandro chegara com **Exu** debaixo do casaco foi uma festa. E houve uma macumba que durou a noite toda para desagravar **Exu** que estava furioso e poderia perturbar as outras festas depois. (AMADO, 1935, p. 71)

OMOLU – *s. m.* Orixá da varíola, das doenças de pele. O jovem e forte é chamado Obaluaê. Manifesta-se como um velho decrépito, mal podendo caminhar, com o rosto coberto por um capuz de palha-da-costa.

> Foi quando Joana, que já dançava como se estivesse em transe, foi possuída por **Omolu**, a deusa da bexiga. (AMADO, 1935, p. 64)

OXALÁ – *s. m.* Orixá supremo da criação, pai de todos os orixás, é também conhecido como Obatalá. O velho é Oxalufã, e o jovem, Oxaguiã.

> Os ricos tinham secado o olho da piedade. Mas eles podem, na hora que quiserem, secar o olho da ruindade. E Jubiabá, o feiticeiro, se inclina diante dele como se ele fosse Oxolufã, **Oxalá** velho, o maior dos santos. (AMADO, 1935, p. 65)

OXOLUFÃ – *s. m.* Oxalufam– Oxalá-Lufam, a forma mais velha de Oxalá. Forma anciã de Oxalá como rei de Ifon (Nigéria).

> Ele apareceu, **Oxolufã**, Oxalá velho alquebrado, arrimado a um bordão com lantejoulas. (AMADO, 1935, p. 65)

OXODIAN – *s. m.* Oxaguian – Oxalá-Guian, a forma jovem do velho Oxalá. Oxalá que traz a espada e tem fundamentos com Ogum e Yansã. Forma jovem e guerreira de Oxalá.

> Foi quando, de súbito, Oxalá, que é o maior de todos os orixás, e que se divide em dois – **Oxodian**, que é o moço, Oxolufã, que é o velho, apareceu derrubando Maria dos Reis, uma pretinha de seus quinze anos, de corpo virgem e roliço. (AMADO, 1935, p. 65)

OXOSSI – *s. m.* Orixá iorubano da caça e dos caçadores. Orixá de caça, irmão de Ogum, segundo alguns mitos, dono do mato, Oxoce.

> Uma vez haviam-lhe mostrado a estrela que Zumbi dos Palmares tinha virado. Mas ela não está brilhando aqui. Só brilha na Bahia, nas noites de macumba, quando os negros festejam **Oxossi**, o deus da caça. (AMADO, 1935, p. 139)

XANGÔ – *s. m.* Divindade da justiça. É o orixá dos raios e trovões, rei-herói do povo yoruba, venerado nos meteoritos e machado (oxê) de pedra de dois gumes, que são colocados em um pilão de madeira esculpida (o-dô) a ele consagrado.

> O santo era **Xangô**, o deus do raio e do trovão, e trazia contas brancas pintalgadas de vermelho sobre o vestido branco. Veio e reverenciou Jubiabá que estava no meio dos ogãs e era o maior de todos os pais-de-santo".(AMADO, 1935, p. 63)

4.1. Análise do campo lexical dos orixás em "Jubiabá"

Exu, de acordo com a mitologia afro-brasileira, é o orixá mensageiro e guardião das casas de terreiro e responsável pelo movimento. No sincretismo religioso, comparado ao diabo católico, conotação negativa que o orixá não tem. Já no romance, Exu aparece como um orixá revoltado e bagunceiro, que quer acabar com todas as festas, querendo uma em sua homenagem, mas também acaba indo preso junto com Jubiabá, perseguido pela polícia por ser pai de santo. Na trajetória de Baldo, o influencia na revolta contra as desigualdades sociais da época relacionada ao povo trabalhador.

Omolu é o orixá da saúde, da doença e da morte, sincretizado como São Roque. No contexto da obra, Jorge Amado apresenta como a deusa da bexiga, aparecendo em tempos de festa junto com os outros orixás e convida as mulheres para dançar no terreiro de Jubiabá e reverencia Antônio Balduíno.

Já **Oxalá** é o maior de todos os orixás, sincretizado como Jesus Cristo. Na obra, fonte da análise, é descrito e sincretizado como "o Senhor do Bonfim, que é o mais milagroso dos santos da cidade negra da Bahia de Todos os Santos e do pai de santo Jubiabá" (AMADO, 1935, p. 65 e 66). Em uma passagem, Baldo confunde o pai de santo com Oxalá, na forma do orixá velho, demonstrando o sentimento fraterno e respeitoso que tem com seu mentor.

Oxolufã e **Oxodian** são, respectivamente, a forma mais velha e a forma mais jovem de Oxalá. O primeiro é ligado a calma e a tranquilidade, pois é velho e sábio. Como dito anteriormente, Baldo o confundiu

com Jubiabá por conta da sabedoria. O segundo é um jovem guerreiro, mas no romance, aparece acompanhado dos outros orixás nas festas do terreiro.

Oxossi é descrito como o deus da caça e sincretizado, segundo o autor, como São Jorge. Além disso, aparece como um momento de reflexão para Antônio Balduíno na festa para o santo e discursa acerca da greve: "(...) Que adianta negro rezar, negro vir cantar para Oxossi? Os ricos manda fechar a festa de Oxossi" (AMADO, 1935, p. 196).

Com isso, convida os amigos a participar do movimento grevista relembrando das vezes em que os policiais impediram a realização dos rituais e prenderam Jubiabá, convencendo a todos, "negros e brancos pobres" da importância da luta coletiva para o fim da exploração.

Por último, **Xangô**, o deus do raio e do trovão, da justiça, do poder e da administração, no sincretismo é São Jerônimo. No romance, aparece na festa do terreiro referenciando Jubiabá, "o maior de todos os pais de santo", e seus convidados.

5. Considerações finais

O estudo de textos literários pelo viés da Lexicologia nos permitiu entrever aspectos da cultura afro-brasileira no romance de Jorge Amado. Por isso, pode-se dizer que quando se analisa o vocabulário de um texto ficcional produzido pelo este romancista baiano, é mergulhar em aspectos da cultura da comunidade afro-brasileira, nos dramas, nas lutas e identidade de um povo que com muita potência urdiu a cultura e a identidade do povo brasileiro.

À vista disso, as sete lexias representam o campo lexical dos orixás evocam a ancestralidade africana através da religiosidade. Tais lexias dão uma pequena demonstração do vocabulário utilizado por Jorge Amado para representar as nuances linguísticas e culturais da comunidade afro-brasileira. Corroborando com Teixeira (2017), a saga de Antônio Balduíno retrata suas influências do Candomblé, representados aqui pelas lexias dos orixás. Por fim, esse acervo vocabular fica documentado e pode ser transmitido por várias gerações por meio da cultura e da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: Cadernos do CNLF, v. XV, n. 5, t. 2, *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística de Filologia*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

AMADO, Jorge. *Jubiabá*. São Paulo: Companhia das letras, 2008 (1935).

ANTHONY, Laurence. *AntConc* (Versão 3.4.3) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. 2014. Disponível em: http://www.laurenceanthony.net/. Acesso em: 06 abr. 2022.

BARREIROS, Liliane. L. B. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEx. *A Cor das Letras*, 18(2), 2017, p. 216-41

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia*: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005 [2001].

COSERIU, Eugenio. Princípios de semántica estructural. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, ver. por el autor. Madrid: Gredos, 1977;

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana [recurso eletrônico]*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MAGALHÃES, Carlos Augusto. *Cena moderna*: a cidade da Bahia no romance de Jorge Amado. Salvador: Quarteto, 2011.

SILVA, Luana Cristine da. TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. O campo lexical dos orixás em O Sumiço da Santa. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76 Supl. *Anais do XII SINEFIL*, Rio de Janeiro: CIFEFIL, Jan./Abr. 2020.

SOBENES, Anahy. *Jubiabá*: uma cartilha para feiticeiros e comunistas. In: Simpósio Nacional de História, 28. *Anais dos Lugares dos historiadores: novos e velhos desafios*, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Aracy Maria Nunes de et al. *Uma leitura do candomblé como discurso social*: Jubiabá de Jorge Amado. In: Simpósio Nacional de História, 29, *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia*, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais. Acesso em: 23 de out de 2022.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Ama-

do. Feira de Santana: *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, maio-agosto, 2017.

ASSOCIANDO MÚSICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Laura de Almeida (UESC)
lalmeida@uesc.br

RESUMO

A presente comunicação visa divulgar as ações do projeto do *Programa de apoio ao ensino de graduação* (PAEG/UESC), referentes ao *Projeto de iniciação à docência*, intitulado "Quem canta os males espanta: aprendendo inglês com música", o qual busca inserir a cultura e língua africana no ensino de língua inglesa. O objetivo deste trabalho foi desenvolver pesquisas com gêneros musicais diversos que auxiliem no ensino de língua estrangeira, no caso a língua inglesa, tais como o *hip hop, jazz, blues, reggae,* dentre outros. Para tanto, foram produzidas atividades utilizando de estilos variados de gêneros musicais com o intuito de diversificar o ensino de línguas. A proposta se desenvolveu por meio da análise das letras de músicas dos estilos musicais que em seu aspecto linguístico, mostrando as diferenças entre o inglês padrão e o *Black English*. A fundamentação teórica pauta-se especialmente na teoria sociolinguística de Labov e de Tarallo (1985). A metodologia é de cunho bibliográfico, com base na parte prática da aplicação de oficinas realizadas pelos bolsistas do PAEG em disciplinas para graduandos da UESC. Em suma, o presente trabalho está em andamento e desenvolve ações na língua inglesa por meio da inserção da cultura afro brasileira utilizando a música como ferramenta.

Palavras-chave:
Estilos musicais. Variação linguística. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

This communication aims to disseminate the actions of the program project to support undergraduate education (PAEG/UESC) related to the teaching initiation project entitled "Who sings the evils amazes: learning English with music", which seeks to insert African culture and language in English language teaching. The objective of this work was to develop research with various musical genres that help in the teaching of foreign language, in this case the English language, such as hip hop, jazz, blues, reggae, among others. To this end, activities were produced using different styles of musical genres in order to diversify the teaching of languages. The proposal was developed through the analysis of the lyrics of music styles that in its linguistic aspect, showing the differences between standard English and Black English. The theoretical foundation is based especially on the sociolinguistic theory of Labov and Tarallo (1985). The methodology is bibliographic in nature, based on the practical part of the application of workshops carried out by PAEG fellows in disciplines for undergraduate students of UESC. In a way, the present work is underway and develops actions in the English language.

Keywords:
Musical Styles. Linguistic variation. Foreign language teaching.

1. Introdução

O presente trabalho advém de ações realizadas decorrentes do projeto Programa de apoio ao ensino de graduação (PAEG/UESC), referentes ao Projeto de iniciação à docência intitulado "Quem canta os males espanta: aprendendo inglês com música", o qual busca inserir a cultura e língua africana no ensino de língua inglesa.

O objetivo geral foi abordar a diversidade linguística e cultural dos afrodescendentes por meio de estilos musicais, a saber, *reggae*, *jazz*, *Hip Hop*, *blues* e *Black music*.

A fim de cumprir com o objetivo geral, estipulamos alguns objetivos específicos:

– Selecionar gêneros/ estilos musicais para aplicar no ensino de língua estrangeira;

– Analisar os gêneros/ estilos musicais e suas repercussões no ensino de línguas;

– Relacionar as ferramentas tecnológicas e o ensino/aprendizagem de línguas.

A metodologia empregada é primeiramente de cunho bibliográfico, ou seja, serão realizadas leituras nas áreas de linguística textual, linguística aplicada e outras áreas afins como a psicologia e cibernética. Além disso, serão realizadas pesquisas na internet com o intuito de estudar os gêneros musicais propostos.

O professor coordenador do projeto teve a função de orientar e coordenar os demais participantes da equipe na confecção das aulas e/ou oficinas.

Foram planejados planos de aulas das oficinas e produzidos atividades a serem aplicadas pelos alunos bolsistas com base em letras de música visando o ensino da língua inglesa.

Os bolsistas participarão de reuniões com o professor coordenador do projeto para posteriormente aplicar as oficinas nas aulas.

A justificativa para a temática proposta é atender à demanda de inserir o estudo da consciência negra no ensino da língua inglesa. Justifica-se principalmente para atender ao Parecer CNE/CP nº 03/4 e Resolução CNE/CP nº 01/04, que "institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e

Cultura afro-brasileira e africana". Como também, inserir questões atinentes à Lei 10.639/03 e sua aplicação no Ensino Fundamental e Médio na região; obter elementos que propiciem a inserção, no currículo de educação das séries básicas, de questões ligadas ao conhecimento afro-brasileiro.

Pautamos nos seguintes dizeres da Lei nº 10.639/03:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.
> § 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Com essa pesquisa, pretendemos inserir, no ensino de língua inglesa na UESC a abordagem do tema da consciência negra, através de manifestações culturais e históricas advindas da diáspora africana anglófona.

A situação problema que gerou a necessidade da implantação do projeto foi atender às exigências do mundo atual em que as pessoas ficam muito tempo expostas a gêneros musicais diversos e associar isso com a aprendizagem de línguas de forma descontraída por meio de música. Visamos responder à seguinte pergunta:

- ✓ A música pode ser utilizada como material didático, para o ensino de língua inglesa?

Desta forma, por meio do estudo das ferramentas citadas acima, espera-se contribuir academicamente para o processo de reconhecimento dos elementos facilitadores para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, evidenciando os pontos positivos desse método sem negligenciar os pontos negativos para, dessa forma, expor as técnicas consideradas mais eficazes na execução desse processo.

Pretendemos finalizar, ou melhor, divulgar as ações desenvolvidas e os resultados atingidos por meio de uma atividade de encerramento, por exemplo: apresentações artísticas e culturais por meio de um sarau literário.

Temos por meta desenvolver a motivação e aprofundar os conhecimentos da língua inglesa por meio de diversos gêneros musicais diversos. Após a execução das atividades, aplicaremos um questionário com os participantes da oficina a fim de termos um *feedback* do projeto.

2. Desenvolvimento das ações

No decorrer do primeiro semestre de 2022, foram aplicadas algumas oficinas em disciplinas do curso de Letras.

2.1. Bolsista 1 – oficinas

– oficina de Hip-Hop "Story of O.J" de Jay-z por Andressa a qual teve por objetivos:

- Identificar na letra da música expressões relacionadas ao uso de *Black English*;
- Relacionar a temática da música com o estudo da africanidade e com outros aspectos relevantes para o ensino.

A proposta do trabalho foi despertar nos discentes da disciplina Aquisição da linguagem e ensino de Língua, sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias do ensino de língua inglesa. Utilizamos como método a análise de letras de música e seus videoclipes do estilo musical aqui trabalhado, o *hip-hop*. Com isso, foi feita uma seleção criteriosa das canções afro-americanas do gênero do *hip-hop*. Como primeiro critério, selecionamos músicas que contêm o uso de BEV para trabalharmos o conceito de variantes linguísticas no/do inglês padrão. No segundo critério foi feita a seleção de canções com temáticas que abordassem questões sobre pessoas negras, bem como questões sóciopolíticas. Utilizamos a abordagem comunicativa mostrando sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Despertando assim o senso crítico, e assim uma possibilidade de indagar a si próprio, sobre sua condição como cidadão na sociedade e sobre qual seu papel na sociedade.

Enquanto a música "Lockdown", de Anderson Paak, está tocando, pedimos para que os participantes prestem atenção na letra e no clipe e que ao final da música respondam oralmente, às seguintes perguntas utilizando a letra e videoclipe como base:

a) Qual o estilo da música cantada?
b) Onde nasceu o gênero R&B?
c) Qual a temática da música "Lockdown", de Anderson Park?
d) Qual sua opinião sobre a letra desta canção?
e) Qual a correlação que o cantor faz sobre o *Lockdown* e o movimento BLM?
f) Quais problemas sociais você percebeu na letra e no clipe?
g) Você consegue identificar o *Black English* na letra?

Em relação às perguntas acima, verificamos que os participantes da oficina participaram com entusiasmo das atividades propostas e que a temática proporcionou muita discussão.

3. Considerações finais

Dentre os resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto destacamos:

– Oferecimento de base teórica e prática para que os integrantes do projeto;

– Relação da a temática da música com o estudo da africanidade para os bolsistas de iniciação à docência e alunos da escola;

– Proporcionar material didático para os professores de Língua Inglesa que contemplem as quatro habilidades da língua inglesa (leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva);

– Produção de material didático com auxílio das novas tecnologias para escola;

– Abordar a diversidade linguística e cultural dos afrodescendentes por meio de estilos musicais nas aulas da Língua Inglesa;

– Orientar, auxiliar o licenciando na produção de material de pesquisa com base nas informações coletadas (criar um banco de dados com os resultados da pesquisa);

– Divulgação do que foi produzido nas oficinas ministradas durante o processo de ensino/aprendizagem (letras de música em que apareçam a variante linguística do *Black English*, questionário respondido pelos participantes sobre a proposta apresentada).

Após o término do projeto em sua primeira fase, verificamos que:

A noção que gêneros/estilos musicais podem coexistir com a função de ensinar e ser material didático;

A música traz uma vivencia da adaptação e do letramento involuntário de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de; BARROS, Cristiano Santos; VARGAS, Natasha Susmaga. Estudo da cultura afro americana relacionando o Black English e o reggae. *Cadernos Imbondeiro*, v. 2, n. 1, João Pessoa, 2012.

_____; MOTA, Nahendi Almeida; SANTOS, Denildes Evangelista. Trabalhando a variação linguística com Hip hop no ensino de língua inglesa. *Cadernos Imbondeiros*, v. 2, n. 2, João Pessoa, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 186p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira - 5ª – 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998

FABRICIO, B. *Por uma linguística aplicada indisciplina*. São Paulo: Parábola, 2006. (Língua[gem], 19)

KELLY, Kevin J. Black English, *SPEAK UP magazine*, n. 51-A, p. 34-6, June 1991.

LABOV, W. *Language in the inner city*: studies in the Black English Vernacular, Philadelphia: Pennsylvania Press, 1972a.

_____. *Sociolinguistic patterns for Applied Linguistics*. Pennsylvania Press, 1972b [1966].

_____. *The social stratification of English in New York city*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LACOSTE, Yves. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. 159p.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. *Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?"*: Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. p. 74-98

PRZYBYCIEN, Regina M. Literatura “menor”: Linguagem e Identidade Cultural num Conto. SILVA, M. R. A constituição da identidade de Celie em The Color Purple. In: IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: Diálogos de Gerações, 2009, Campina Grande. Anais. p. 5.

TARALLO, F. L. A pesquisa sociolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. 96p.

Outra fonte:

PARECER CNE/CP Nº 03/04 e Resolução CNE/CP Nº 01/04 – Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BREVES VIESES CONCEITUAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Leila Alves da Costa Monteiro (OAB-TO)
leilacolinas@hotmail.com
Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)
marcondes.feitoza@ifam.edu.br
Israel de Paula Maia (IFTO)
israelmaia@ifto.edu.br
José James Torres da Silva (IFTO)
jjamestorres1@hotmail.com
Taísa Resende de Moraes Vieira (IFTO)
taisa.vieira@ifto.edu.br
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia vieses conceituais acerca das políticas públicas que propiciam a qualidade da educação brasileira, em perspectivas reflexivas e críticas. Observa-se que a busca por um ensino em níveis de excelência é uma dimensão que precisa ser alcançada pelos envolvidos em sistemas educacionais. Objetivou-se fazer análise discursiva de políticas públicas que promovem a valorização de uma educação de qualidade. Compreende-se que aquela universalização dos direitos sociais ocorrida no advento da Constituição Federal de 1988, obteve novas projeções no que diz respeito ao ensino, inclusive, por reconhecer que o direito à escola representa acesso e permanência, mas principalmente, garantia do padrão de qualidade. A metodologia se deu pela a revisão bibliográfica, nas considerações conceituais e em recortes de redes sociais que demonstram a relação entre educação e eficiência no ensino. Dentre os resultados obtidos tem-se a necessidade da concepção de meios legítimos de distribuição desse bem social que é a educação escolar, de forma gratuita e democrática.

Palavras-chave
Conceito. Educação. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article highlights conceptual biases about public policies that provide the quality of Brazilian education, in reflective and critical perspectives. It is observed that the search for teaching at levels of excellence is a dimension that needs to be achieved by those involved in educational systems. The objective was to make a discursive analysis of public policies that promote the appreciation of quality education. It is understood that the universalization of social rights that occurred in the advent of the Federal Constitution of 1988, obtained new projections with regard to education, including by recognizing that the right to school represents access and permanence, but mainly, guaranteeofthe standard ofquality. The methodology was based on a literature review, conceptual considerations and clippings from social networks that demonstrate the

relationship between education and teaching efficiency. Among the results obtained is the need to design legitimate means of distributing this social good, which is school education, in a free and democratic way.

Keywords
Concept. Education. Public policies.

1. Considerações iniciais

Preliminarmente, destaca-se que as políticas públicas precisam ser compreendidas e trabalhadas, incluindo aqui, em especial, sua variante social (políticas sociais) que remetem à ideia do estabelecimento de uma melhor condição socioeconômica aos beneficiados – que diante das distintas desigualdades apresentam fragilidade (e limitação) na reivindicação de seus direitos sociais – pelas mesmas. Além disso, essas políticas carecem de avaliação sistemática, o que exige grande esforço de análise, por serem complexas e variadas (Cf. CALDAS, 2008).

A ideia de política pública é algo complexo, pois não há uma teoria completa e definida sobre o tema, mas sim vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como política pública. As políticas públicas estão diretamente associadas ao Estado. Contudo, há outros atores que agem na construção delas, tanto de cunho privado como público.

E com isso, para entender o papel do Estado na formulação de políticas públicas é importante pautar o conceito e seu histórico no decorrer dos séculos. Dessa forma, consideram-se os estudos de Dallari (2013) como ponto de partida, uma vez que o autor se dedicou a traduzir, didaticamente, as várias concepções existentes em relação à época e aos motivos que determinaram seu surgimento.

Quanto à época, explicita Dallari (2013), dentre as várias teorias apresentadas, três são fundamentais: a) sempre houve a existência do Estado e da Sociedade; b) o Estado constituiu-se para satisfazer as necessidades de grupos sociais; e c) o conceito de Estado é histórico e concreto, tendo surgido quando da ideia e a prática da soberania, não podendo ser entendido como geral e válido para todos os tempos.

No que se refere aos motivos, o autor menciona a existência de teorias as quais afirmam tanto a formação natural, quanto a formação contratual do Estado. Na perspectiva de Dallari (2013), o Estado é formado por contratos que regulam a sociedade e originado pela vontade humana, e aspira o bem geral que lhes é próprio, ou seja, o bem comum.

Assim, o homem realiza pactos e contratos visando o interesse público surgindo, assim, as ações sociais, como no caso das políticas públicas para a educação, foco desse artigo.

Portanto, o presente artigo se justifica fazer análise discursiva de políticas públicas que promovem a valorização de uma educação de qualidade. Compreende-se que aquela universalização dos direitos sociais ocorrida no advento da Constituição Federal de 1988, obteve novas projeções no que diz respeito ao ensino, inclusive, por reconhecer que o direito à escola representa acesso e permanência, mas principalmente, garantia do padrão de qualidade.

2. Os caminhos metodológicos da pesquisa

Para a consecução de pesquisas científicas, considerando os procedimentos de investigação, várias são as modalidades que podem ser adotadas pelos pesquisadores, dentre elas a pesquisa bibliográfica, conforme cita Fontana (2018). A referida modalidade de pesquisa é adotada, praticamente, em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto.

Ocorre ainda a produção de pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando nas obras teóricas já publicadas as informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação (Cf. GIL, 2002), e que é ponto relevante deste tratado.

Nesta perspectiva, com base em Fiorin (1990), o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente.

E relevante metodologicamente também o uso das redes sociais como base para a pesquisa. Essas conexões de comunicação, por exemplo, conforme Juliani (2017), permite que o ambiente de pesquisa tenha uma estatística bem diversificada do andamento de sua página na rede social, através dela é possível ter uma base e possibilita analisar, se o grupo tem sido construtivo e se tem atingido as metas e alcances

desejados de visualização pela sociedade, bem como pode mensurar o engajamento nas publicações, o que remete também aos aspetos qualitativos da pesquisa em linguagem.

3. Políticas públicas: as prerrogativas conceituais

As políticas públicas são então discutidas e estudadas enquanto um sistema que recebe *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, e que, por sua vez, influenciam seus resultados e efeitos. (Cf. EASTON, 1965). São ponderadas como um campo dentro doestudodapolítica quevisaanalisar ogovernopor meio de problemas de ordem pública (Cf. MEAD, 1995); como um conjunto de ações governamentais que poderão produzir efeitos peculiares (Cf. LYNN,1980); ou como somatório das ações governamentais realizadas por agentes políticos que atuam de forma direta, influenciando a vida dos cidadãos (Cf. PETERS, 1986).

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos.Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia (Cf. LYNN, 1980).

Com isso, as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (Cf. PETERS, 1986).

A este respeito, tem-se a conceituação assertiva, que segue:

> [...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as

> intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas (TEIXEIRA, 2002, p. 2)

A referida assertiva que apresenta o conceito de política pública está fundamentada no pressuposto de que o Estado pode e deve ser o agente fomentador da implementação, regulamentação e preservação do interesse público pelas políticas de bem comum, consoante ao que se apresenta na figura 1:

Figura 1: Processo de Política Pública.

Fonte: Spicker (2014, p. 12).

Na análise da figura 1, observa-se uma representação cíclica do processo de uma determinada política pública, colocada em prática a partir do planejamento até sua implantação. Tal ciclo, aqui resumido, foi inicialmente proposto pelo Britânico Paul Spicker (2014), nos sete estágios demonstrados.

Caldas (2008), as políticas públicas são apresentadas com uma sequência lógica desde seu início, começando pelas organizações da sociedade, que possuem demandas a serem atendidas, ocorrendo um levantamento de interesses muitas vezes contrários, em que o processo de política pública mostra-se como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto.

Destaca-se que o entendimento dos modelos e das teorias acima resumidos pode permitir ao analista melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pelas referidas políticas públicas.

4. A qualidade da educação brasileiras: breves discursos críticos

A educação de qualidade enquanto um direito constituído para todos, atende uma realidade divergente. A qualidade do ensino atuou como componente determinante na formação dos quadros políticos e administrativos do Estado. Frente a este cenário, ela não se inseriu como uma preocupação na pauta da sociedade ou do governo brasileiro, visto que a mesma atendia as necessidades que se apresentavam aos longos dos períodos históricos brasileiros

Nesta perspectiva, tem-se a seguinte caracterização:

> Numa perspectiva social, a educação escolar pode ser considerada uma necessidade que gera uma demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma perspectiva, fatores como a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que orientem a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Nesse sentido, não apenas a quantidade de bens produzidos em educação escolar, mas também o próprio conteúdo desses bens pode ser adaptado pelos fatos acima citados. (ROMANELLI, 1982, p. 26)

Beisiegel (2005), com pensamento similar, ao discutir a qualidade do ensino na escola pública esclarece que:

> [...] de fato, as iniciativas adotadas pela administração pública do ensino, voltadas decididamente para a solução dos aspectos quantitativos das reivindicações, não atuaram com a profundidade necessária para dar ao sistema a qualidade e a organização adequadas. Pelo contrário, determinadas medidas adotadas pelos poderes públicos para a expansão da oferta de vagas na rede de escolas oficiais continuaram sendo postas em prática mesmo quando ocasionavam evidentes efeitos negativos na eficiência do ensino e na organização do sistema escolar. (BEISIEGEL, 2005, p. 22)

Por conseguinte, evidenciam-se as teorias aqui discutidas e sua relação com a prática dos estudantes que se vivem a realidade do ensino profissionalizante em seu cotidiano, conforme a análise que segue na figura 2:

Figura 2: Postagem sobre o livro como política pública.

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

A figura 2 foi retirada da rede social *Instagram*, cuja postagem se deu no dia 06 de abril de 2020, tendo um total de 49 (quarenta e nove) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, em que se percebe a valorização e propagação do livro. Destaca-se que pensar a leitura, a escrita e o próprio livro como assuntos de políticas públicas, implica reconhecer que esses elementos possuem valores positivos e não neutros nessa temática. Isso ocorre porque estão ligados a processos sociais que as convertem em poderosas ferramentas para o aprofundamento da democracia e da participação social.

Quanto à Constituição de 1988, observa-se que a educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória; desse modo, é expressa como direito do cidadão e dever do Estado e da família (Cf. BRASIL, 1988).

Para que a educação fosse declarada como direito social público subjetivo, um longo e árduo caminho foi percorrido, em que sua origem remonta à Alemanha do final do século XIX. Pondera-se uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em síntese, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A forma de fazê-lo é acionando as normas jurídicas quanto aos direitos objetivos e subjetivos (Cf. DUARTE, 2004).

Outro aspecto significativo vem nas considerações de Abrita (2013), pois a administração pública deve ser cada vez mais voltada para a busca de eficiência na aplicação dos recursos que lhe são confiados. Com o crescente controle social, práticas de planejamento e governança são cada vez mais exigidos dos governos quando da aplicação dos recursos do Estado, de forma que seja possível suprir adequadamente as necessidades dos cidadãos que lhe confiaram seus impostos. Atualmente o orçamento público pode ser entendido como um instrumento político, e construído politicamente.

Ainda no que diz respeito aos investimentos a serem aplicados no âmbito da educação, a noção de políticas públicas deve considerar a importância de estruturas cada vez mais integradas, flexíveis e enxutas, em que o ambiente educacional seja suportado pela sociedade como um todo – e a sustentando, em via reversa – envolvendo diversas camadas de atores e exigindo ao mesmo tempo um aumento na produtividade e na

eficiência da aprendizagem. Destaque-se que educação deve ser vista como investimento, jamais gastos (SERDYUKOV, 2017).

Silva (2022) enfatiza que muitas políticas públicas e investimentos precisam ser avaliadas para concatenarem mais adequadamente com as realidades existentes. Tais políticas que vislumbrem os cidadãos de forma específica, levando em conta suas peculiaridades em termos socioculturais, linguísticos e históricos.

5. Considerações finais

Chegou-se à conclusão que a discussão apresentada, a partir do resgate de fatos históricos, é relevante para a compreensão dos embates que se travam no processo de entendimento sobre o papel do Estado como um agente fomentador, implementador e de preservação de políticas de bem comum, que tenham como objetivo o interesse social, como no caso da educação de qualidade.

Evidenciou-se que tendo como finalidade o desenvolvimento humano qualitativo, as políticas públicas buscam compreender toda e qualquer etapa voltada à formação humana, entendendo que a qualidade da educação deve ser considerada de forma sistêmica, um conjunto diligentemente elaborado, que engloba todas as modalidades e níveis de ensino, com dispositivos que permitam o processo de avaliação continuada dessa qualidade.

Compreendeu-se que os recursos e investimentos são necessários para que uma instituição de ensino funcione bem, seja investindo em materiais didáticos, em laboratórios, ou em um corpo docente mais qualificado, que vão servir de incentivo para os estudantes e facilitar a aprendizagem em todas as fases do processo, da educação infantil até a pós-graduação *stricto sensu*.

Merece aspecto conclusivo o fato de que a partir dos resultados, que não é suficiente a simples dedicação de mais recursos para a área, em tentativa de superar a problemática existente, e sim, fazer planejamento e uma política pública, a curto, médio e longo prazos, de forma a se assegurar a eficiência e eficácia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRITA, M. B. Análise do investimento público em educação no Brasil de 2000 até 2011: uma abordagem de elasticidade-renda. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 9, n. 17 (2013). Disponível em: www.10.3895/rts.v9n17.2618. Acesso em: 12ago2022.

BEISIEGEL, C. de R. *A qualidade de ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALDAS, R. W. *Políticas públicas*: conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

DALLARI, D. de A. *Elementos de teoria geral do Estado*. 32. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectivas*, v. 18, n. 2, p. 113-18, São Paulo, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19set2022.

EASTON, D. *A framework for political analysis*. Engle wood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FIORIN, J. L. *Tendências da análise do discurso*. Estudos Linguísticos, v. 19, p. 173-9, 1990.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis-SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo-SP: Atlas, 2002.

JULIANI, D. P. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n. 3, 2017.

LYNN, L. E. *Designing public policy*: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. *Policy Currents*, [S.l.], p. 1-4, feb. 1995.

PETERS, B. G. *American Public Policy*: Chatham House, 1986.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

SECCHI, L. *Políticas públicas*: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERDYUKOV, P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 2017, v. 10, n. 1, p. 4-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352569560_Innovation_in_Education. Acesso em: 15out2022.

SILVA, P. H. G. da. *Uma proposta de Projeto Político Pedagógico para as Escolas Estaduais Indígenas Mãtyk e Tekator*: contribuições para uma educação escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. Tese (Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura.) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, *Campus* Araguaína, Araguatins-TO, fevereiro de 2022.

SPICKER, P. *Social Policy*: theory and practice. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2014. Disponível em: http://www.spicker.uk/books/socpol3.htm Acesso em: 10out2022.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticaspúblicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Revista AATR*, Salvador, 2002. Disponível em: http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf Acesso em: 11set2022.

COMUNICAÇÃO JUDICIAL: O USO DA LINGUAGEM PELO OFICIAL DE JUSTIÇA E O ACESSO À INFORMAÇÃO

Flávia Teixeira Silva Pires (UENF)
flaviatspires@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@uenf.br

RESUMO

A linguagem se origina a partir da interação humana social, iniciando na família em sua forma verbal e não verbal. Já a língua, é usada na comunicação, sofrendo influências do contexto temporal, social, cultural, regional e educacional. O indivíduo quando vivencia um conflito e tem seu direito lesionado, ou quando é vítima em alguma circunstância, busca a tutela do Estado como auxílio e proteção aos direitos civis, ocasião em que a linguagem técnica dos operadores do Direito, ou uma comunicação cheia de ruídos, podem ser obstáculos para o acesso eficaz à justiça. Diante disso, lança-se luz à importância da comunicação como habilidade em assegurar informação clara e compreensível a respeito das comunicações judiciais, promovendo o acesso à justiça de modo efetivo, e o exercício de uma vida cidadã social. Objetiva-se demonstrar que a atuação do oficial de justiça no uso da linguagem e comunicação, ameniza óbices no entendimento do Direito, observando aspectos sociais locais e do destinatário da ordem em si. Ademais, o recurso da linguagem simples, utilizado na expedição dos mandados judiciais e na fala do oficial de justiça, favorecem o entendimento da parte e o acesso à justiça. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com análise de artigos indexados e pesquisa bibliográfica em livros que tratam da temática e na *internet*.

Palavras-chave:
Comunicação judicial. Linguagem simples. Oficial de justiça.

ABSTRACT

Language originates from social human interaction, starting in the family in its verbal and nonverbal form. Language, on the other hand, is used in communication, suffering influences from the temporal, social, cultural, regional and educational context. The individual, when he experiences a conflict and has his or her right, injured, or when he is a victim under some circumstances, seeks the protection of the State as aid and protection of civil rights, when the technical language of the operators of the law, or a communication full of noise, can be obstacles to effective access to justice. Therefore, the importance of communication as an ability to ensure clear and understandable information about judicial communications, promoting access to justice effectively, and the exercise of a social citizen life is shedding light. The objective is to demonstrate that the action of the bailiff in the use of language and communication, softens obstacles in the understanding of law, observing local social aspects and the recipient of the order itself. Moreover, the use of simple language used in the dispatch of court orders and in the speech of the bailiff, favor the understanding of the party and access to justice. The methodology used was qualitative, with analysis of indexed articles and bibliographic research in books dealing with the theme and on the Internet.

Keywords:
Bailiff. Judicial communication. Simple language.

1. Introdução

A desigualdade social existente no país traz consequências em diversos aspectos da vida em sociedade, e somada à variedade linguística encontrada, observa-se a dificuldade de muitos falantes no acesso à justiça. Por vezes alguns jurisdicionados hipossuficientes encontram dificuldade de compreender a linguagem técnica dos operadores do direito, e não buscam a tutela de seus direitos ou mesmo que consigam o ingresso em Juízo, se sentem perdidos diante da dificuldade de se comunicar.

Sendo a comunicação um meio hábil de interagir, e tendo em mente que o ser humano se relaciona de forma verbal ou não verbal, há que se observar o sujeito da relação processual em toda sua complexidade e diversidade. Os falantes apresentam variedades linguísticas ricas, e se expressam através da língua, com suas influências e regionalismos, como também através de suas expressões corporais, buscando uma forma de estabelecer a comunicação.

Considerando que a linguagem se apresenta como esse elo de ligação entre os indivíduos, os operadores do Direito precisam lançar luz sobre a arte de comunicar, e não é diferente com o servidor oficial de justiça, que tem sua função perpassando essencialmente sobre o ato de fala e escuta, ou seja, sobre a comunicação a fim de que a comunicação judicial se mostre efetiva.

Diante da virtualização do Judiciário, há recursos que precisam ser utilizados para viabilizar o entendimento da linguagem técnica do Direito para pessoas que não tem o domínio como os excluídos digitais, pois apesar de alguns terem o acesso a *internet*, não compreendem esse ambiente virtual nem conhecem a linguagem jurídica. A linguagem simples é um importante recurso que pode facilitar a compreensão de documentos jurídicos que precisam ser comunicados tanto presencialmente quanto no ciberespaço, garantindo o acesso à informação.

2. A importância da comunicação

A comunicação se dá na sociedade por meio de expressões verbais e não verbais, portanto a linguagem é importante em todas as suas formas. A língua, comunicação verbal, é a forma em que a linguagem se

expressa e promove interação em todos os âmbitos da sociedade. Os indivíduos se comunicam por meio da língua, que se manifesta de diversas formas, influenciadas por seu contexto social e regionalismos. O homem busca formas de se comunicar e expressar, independentemente de seu contexto social, uma vez que os relacionamentos, e, por conseguinte, a comunicação, é algo inerente ao ser humano.

O autor do livro "A linguagem humana: do mito à ciência", afirma que

> Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é uma língua. A linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. (FIORIN, 2013, p. 13)

No processo de comunicação, os seres humanos se reúnem e interagem não só em torno de regras e estruturas, mas também compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos por meio de diversas redes de comunicação. Logo, tanto a língua, como a forma em que ela se manifesta através dos indivíduos, que se traduz na capacidade de se comunicar, denominada linguagem, se unem, tornando-se objeto de estudo da sociolinguística. Essa por sua vez, considera todo esse processo com suas variedades um fenômeno linguístico, do qual não podemos submeter a nenhuma redução, sob pena de excluirmos falantes das relações em sociedade com suas diversas experiências. É preciso enxergar o processo de comunicação que se dá através da linguagem num amplo contexto, considerando variedades geográficas e sociais, com aspectos culturais entre outros.

Nessa mesma linha de intelecção, segue essa descrição sobre o correto olhar a respeito da linguagem:

> Quando falamos, então, que os lingüistas estudam a linguagem, queremos dizer que, embora observem a estrutura das línguas naturais, eles não estão interessados apenas na estrutura particular dessas línguas, mas nos processos que estão na base da sua utilização como instrumentos de comunicação. Em outras palavras, o lingüista não é necessariamente um poliglota ou um conhecedor do funcionamento específico de várias línguas, mas um estudioso dos processos através dos quais essas várias línguas refletem, em sua estrutura, aspectos universais essencialmente humanos. (MANUAL DE LINGUÍSTICA, 2011, p. 16)

Diante da diversidade existente no Brasil, deve-se considerar a língua como uma aptidão para comunicação. Não há lugar para se considerar a fala de alguém que frequentou os bancos escolares como melhor

do que a fala de pessoas que jamais tiveram essa mesma oportunidade. O preconceito linguístico, que ocorre ao se eleger um padrão como correto em detrimento dos demais, se mostra como uma perspectiva restrita a respeito da comunicação, além de ser inapropriada e sem pertinência. A linguagem rica em suas formas é uma competência, como descreve o autor: "Assim, podemos falar da linguagem como capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar, mas também das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade" (FIORIN, 2013, p. 14).

A linguagem é como um instrumento de ligação entre os indivíduos, que se inicia no seio da família e se desenvolve em sociedade a partir do momento em que a interação nos diversos relacionamentos interpessoais se expandem para fora abrangendo outros espaços. A forma de expressão da linguagem variará de acordo com o que cada indivíduo aprendeu e desenvolveu em sua família e comunidade onde vive, reproduzindo muitas vezes padrões de fala e comportamentos de seus semelhantes. A linguagem, por conseguinte, nos difere dos demais seres ao mesmo tempo que traz um elo de ligação e interação. Conforme bem delineado pelos autores colaboradores do livro Manual de linguística:

> Cada grupo social tem um comportamento que lhe é peculiar e isso vai se manifestar também na maneira de falar de seus representantes: os cariocas não falam como os gaúchos ou como os mineiros e, do mesmo modo, indivíduos pertencentes a um grupo social menos favorecido têm características de fala distintas dos indivíduos de classes favorecidas.
>
> Além disso, um mesmo indivíduo em situações diferentes usa a linguagem de formas diferentes. Quando está no trabalho, discutindo questões profissionais com seu chefe, por exemplo, o falante tende a empregar uma linguagem mais formal, mas em casa, conversando com os familiares, a tendência é o falante utilizar uma linguagem mais simples, com termos mais corriqueiros e populares. (MANUAL DE LINGUÍSTICA, 2011, p. 19)

Diante dessa realidade, onde a língua como parte da linguagem forma laços e une pessoas, faz-se necessário entendê-la como a arte da comunicação, que se manifesta seja escrita ou verbal para dinamizar as relações, e segue em constante variação de acordo com as mudanças da sociedade. Quando falantes se comunicam, temos o resultado de tantos elementos perpassando pelas relações interpessoais e promovendo conexões, à medida que a mensagem é compreendida entre emissor e receptor.

Ao falarmos de comunicação judicial, é de fundamental importância que o oficial de justiça compreenda a diversidade linguística e socio-

linguística para fazer um bom uso da comunicação, a fim de transmitir o comando judicial contido no mandado com clareza, considerando o destinatário e os aspectos de sua forma de comunicar. Diante do contexto, a comunicação ocorrerá de maneira mais simples ou se configurará mais técnica.

3. A linguagem do oficial de justiça e sua interdependência com os aspectos sociais

No que tange ao emprego da linguagem para se comunicar uma ordem judicial, há que se considerar também o fenômeno linguístico, que se apresenta sempre heterogêneo e em contínua alteração, uma vez que homem e sociedade estão em constante mudança, logo a diversidade linguística existente precisa ser considerada no ato de uma comunicação judicial, a fim de garantir a compreensão da mensagem que se quer comunicar, tendo em conta o contexto social do jurisdicionado. O que se trata de uma análise sociolinguística do destinatário da ordem, conforme se observa a respeito do objeto da Sociolinguística:

> Pondo de maneira simples e direta, podemos dizer que o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIM, 2021, p. 31)

No processo comunicativo é preciso analisar os aspectos sociais de determinada comunidade, a fim de buscar a linguagem e forma adequada de abordagem para que a comunicação do ato judicial se mostre efetiva, levando ao cidadão uma real compreensão dos termos contidos no mandado judicial e que por vezes não são familiares a sua linguagem e forma de comunicar. Uma comunidade rural se comunica de forma diferente de uma comunidade ribeirinha ou urbana, por exemplo.

Na Conferência da ONU que aconteceu no RJ em 2012, sobre Desenvolvimento Sustentável, foram criados 17 objetivos chamados de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são um apelo abrangendo diversas áreas, para acabar com a pobreza e trazer um tratamento digno às pessoas. Entre esses objetivos está o 16º, que fala da necessida-

de de proporcionar o acesso à Justiça para todos construindo instituições eficazes e inclusivas em todos os níveis.

E considerando, que a comunicação pública é um direito do cidadão, uma vez que o acesso à informação é garantido pela Constituição de 1988 a todos, descrito entre os direitos e garantias fundamentais, conforme preceituado em seu artigo 5º, inciso XIV, sendo assegurado sem distinção de qualquer natureza a todos os brasileiros e estrangeiros que aqui residem, o acesso à informação resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional. Considerando, ainda, que conforme preceituado também no artigo 5º, inciso XXXIII, que todos têm direito de receber informações dos órgãos públicos, seja de interesse particular, coletivo ou geral, a serem prestadas no prazo da lei, ressalvado eventual sigilo que seja necessário à segurança da sociedade e Estado (BRASIL, 1988), faz-se necessário lançar luz sobre a comunicação realizada de forma clara e efetiva a todos.

É de fundamental importância que os textos e demais informações públicas acessados por e-mail ou sites, assim como as comunicações judiciais, entregues presencialmente ou virtualmente, sejam compreensíveis, assim como a comunicação oral desses mesmos documentos. A boa comunicação acontece quando emissor e receptor se compreendem sem ruídos, de igual forma, um documento jurídico comunica bem, quando transmite ao destinatário a informação almejada de maneira que ele entenda. Faz-se necessário que os documentos produzidos no meio jurídico sejam claros ao público a que se destinam, e, nessa seara, buscar meios que facilitem e os adequem fará diferença na comunicação.

Constata-se que uma boa comunicação se traduz naquela em que seu destinatário e receptor da mensagem escrita ou oral a compreende ao ponto de saber o que fazer com a mensagem recebida. Os atos praticados pelo oficial de justiça são diversos, além de caracterizados pela imprevisibilidade, e para cada diligência o bom senso deve acompanhá-lo no desempenho de sua função, a fim de não só adequar sua linguagem a cada caso vivenciado, como também perceber o estado do destinatário da ordem, que por vezes definirá a postura do oficial dentro das formalidades legais somada ao discernimento e sabedoria na condução da comunicação. Entretanto, o bom senso não prescinde dos recursos tecnológicos e linguísticos disponíveis e que podem ser usados para garantir ao jurisdicionado o acesso límpido à informação e à justiça.

Aquilo que o homem se propõe a fazer e o modo como se comporta, fala muito sobre ele. Especificamente no que tange à comunicação

judicial, a abordagem do Oficial de Justiça de certa maneira, leva até o destinatário da ordem o conceito que ele formará a respeito do Judiciário. Esse âmbito comportamental é determinante sobre o que se comunica. A maneira como qualquer servidor se comporta, definirá como o jurisdicionado formará sua experiência com o Poder Judiciário.

Especificamente, tratando-se de mandados judiciais, que levam ao jurisdicionado uma comunicação a respeito de seu processo, a busca de técnicas usadas em sua expedição, tanto no seu visual quanto na linguagem, proporcionará uma comunicação mais clara. Técnicas que se utilizadas na expedição desse mandado e no cumprimento do mesmo, seja no ciberespaço ou de forma presencial, trarão adequação necessária entre o respectivo documento e seu destinatário.

4. A importância da linguagem simples na comunicação dos documentos jurídicos

Inúmeras vezes o jurisdicionado recebe uma comunicação e não compreende seu conteúdo, seja porque não domina a linguagem técnica do Direito, seja porque não tem domínio do ciberespaço, ou apresenta dificuldades de falar via telefone ou *WhatsApp*, até mesmo para ler uma intimação recebida remotamente ou pedir explicação a respeito de seu conteúdo. Um documento redigido com escrita formal e técnica em muitas ocasiões é um documento inacessível para maior parte da população.

Diante da Justiça virtualizada, dos constantes avanços e da existência de pessoas que não tem acesso à internet e não compreendem o formalismo do Direito, os excluídos digitais, vislumbra-se na utilização de técnicas como a denominada linguagem simples e o recurso do *Visual Law*, importantes estratégias para facilitar a comunicação judicial tratando o jurisdicionado com respeito e dignidade, uma vez que o oficial de justiça terá mais estratégias que facilitarão a realização da diligência.

A linguagem simples deve ser observada tanto em textos escritos em papéis, quanto nos sites públicos. Considerando que a informação é um direito do cidadão, os textos oficiais precisam atender à clareza como um requisito da comunicação, por conseguinte assegurando esse direito constitucional a todos, uma vez que tal recurso ameniza as barreiras linguísticas e sociolinguísticas eventualmente existentes em determinada relação. O interesse da linguagem simples é justamente garantir transparência e acesso eficaz à informação, como se depreende da seguinte descrição:

> Linguagens burocráticas, institucionalizadas, especializadas, com termos nebulosos, frases evasivas, parágrafos tortuosos, com escrita ruim ou complexa, podem e devem ser combatidas usando uma linguagem com estilo claro e simples. Eficácia, transparência, responsabilidade, participação pública e acesso à informação, são os principais interesses a serem assegurados pela Linguagem Simples. (SILVA; VITORIANO, 2021)

A comunicação que considera o uso da linguagem simples, de acordo com o Movimento Plain Language Association International (PLAIN), uma associação internacional para defensores e usuários da linguagem simples em todo mundo surgido nos Estados Unidos nos anos 40 e no Reino Unido, nos anos 70, se entende como:

> Uma comunicação está em linguagem simples se seu texto, estrutura e design forem tão claros que o público-alvo possa encontrar facilmente o que precisa, entender o que encontra e usar essa informação. (PLAIN LANGUAGE, 2016)

Até mesmo o visual de um texto, sua disposição e diagramação, seu design contribuem para a compreensão. O recurso do *Visual Law* é outro importante facilitador na confecção e comunicação de documentos jurídicos, a fim de proporcionar uma informação mais clara ao primeiro olhar do cidadão.

A legislação atual já preceitua o uso do recurso de *Visual Law*, como estratégia para tornar a linguagem dos documentos jurídicos, suas estatísticas e análise de dados mais claros, usuais e acessíveis, a fim de viabilizar o acesso às informações, conforme se depreende da Resolução do CNJ nº 85/2009 em seu artigo 32, inciso IV e parágrafo único, que recomenda o uso desse recurso (Cf. BRASIL, 2009).

Com a Justiça virtualizada, os núcleos de Justiça 4.0 e as informações prestadas nos sites, as técnicas de *visual law*, além de inovadoras, contribuem para tornar as consultas nos sites mais atrativas e instrutivas, como também oferece uma comunicação empática entre as partes do processo, uma vez que torna o documento mais compreensível, já que apresentam um visual mais limpo e linguagem simples. Margaret Hagan, declara que esse recurso de design é uma estratégia essencial, que tem como finalidade promover uma comunicação que seja útil às partes:

> O Design oferece métodos e prioridades para transformar o setor jurídico, para tornar os resultados jurídicos mais alinhados com aqueles que seus usuários desejam e para criar novas visões ambiciosas de como os serviços jurídicos podem ser prestados. Uma abordagem de design para serviços jurídicos coloca as pessoas e seus contextos como foco, questiona como seu status quo poderia ser melhorado e, em seguida, considera o potencial da tecnologia como uma intervenção. (HAGAN, 2022)

Ademais, há que se considerar não só termos e linguagens pertinentes, recursos gramaticais e design, para que a linguagem técnica usada nos documentos jurídicos se faça compreensível, como também a forma de abordagem, que se traduz numa linguagem não verbal, o que facilitará o processo de comunicação, sobretudo em contatos que ocorrem em ambientes físicos, conforme descreve Chul Han (2018):

> A parcela verbal da comunicação é muito pequena. As formas não verbais de expressão como gesticulação, expressões de rosto ou linguagem corporal constituem a comunicação humana. Elas lhe concedem a sua tatilidade [*Taktilität*]. Com tátil não se quer dizer o contato corporal, mas sim a pluridimensionalidade e multiplicidade de camadas da percepção humana, da qual fazem parte não apenas o visual, mas também outros sentidos. A mídia digital furta à comunicação a tatilidade e a corporeidade. (HAN, 2018, p. 44)

Faz-se necessário pensar no individual, mas também no coletivo institucional e paralelamente pensar nas diligências cumpridas de forma presencial e virtual, refletindo sobre como os indivíduos se comportam, porque mesmo que se cumpra ritos e regras legais estritamente, toda ação implementada é influenciada por marcas da personalidade de cada um no cumprimento de mandados, ou seja, no desempenho de sua função institucional.

Oficiais de Justiça, que representam o Poder Judiciário frente ao cidadão comunicando uma ordem judicial de forma empática e humanizada, demonstram para esse indivíduo específico um Judiciário que se importa não só com a lide processual e aplicação do direito atrelado ao livre convencimento do Juízo, mas também com o conflito pessoal que envolve o processo, olhando para além de papéis e mandados virtuais. Sobretudo, enxergam os sujeitos em cena corporificados no mandado em seu poder de atuação, e que clamam por uma comunicação clara, compreensível, empática e efetiva.

Essa atuação retrata um profissional que se preocupa e age a partir de uma estrutura macro, que considera o Poder Judiciário e suas finalidades, mas também é direcionado pela estrutura micro, que revela a forma em que esse agente vive no seu cotidiano, sua cosmovisão de vida. Toda pessoa é aquilo que acredita. E ao pensarmos que com a Justiça virtualizada e a partir da pandemia da Covid-19, o oficial de justiça está desempenhando sua função de forma híbrida, ele também pode atuar de forma individualizada e pessoal com abordagem empática e humanizada seja presencialmente, seja no ciberespaço. No dizer de Alliez Éric,

> O atual e o virtual coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro. Não é mais uma singularização, mas uma individuação como processo, o atual e seu virtual. Não é mais uma atualização, mas uma cristalização. A pura virtualidade não tem mais que se atualizar, uma vez que é estritamente correlativa ao atual com o qual forma o menor circuito. (ALLIEZ, 1996, p. 54)

Surge um grande desafio para o Oficial de Justiça, que precisou se reinventar e adaptar ao trabalho remoto com a pandemia, tentando levar ao jurisdicionado uma explicação clara do comando do Juízo, e também trazer ao processo uma certidão que favoreça o seu andamento e ao mesmo tempo traga segurança jurídica ao ato. Não há máquina nem modernidade capaz de sustentar avanços se não houver esforço, comprometimento, respeito às diferenças e empatia, características que vem de relacionamentos, portanto predominantemente humanas e não frias. Mas por outro lado, essa tecnologia é capaz de proporcionar aproximação em tempo real rompendo barreiras geográficas, quando o destinatário do mandado a ser cumprido pelo oficial, possui recursos e meios de compreensão desse mundo tecnológico.

Foi o próprio homem que deu ao longo do tempo o poder que as máquinas tem hoje, e a modernidade e tecnologia com todos os avanços chegaram ao Poder Judiciário para ficar, portanto aos servidores cabe apenas a adequação necessária para acompanhar os avanços. Isso é uma realidade que vem sendo pensada no Brasil desde 2016, e trabalhada em laboratórios de Inteligência Artificial desde 2017, trazendo vantagens, mas também questões que precisam ser pensadas no âmbito de uma comunicação efetiva.

5. Conclusão

A linguagem em suas variadas formas une pessoas. Diante dessa realidade, o oficial de justiça no desempenho de sua missão pode atuar como um canal de comunicação capaz de oportunizar um diálogo claro, simples e objetivo. Essa atuação que considera o falante, sujeito da relação processual, em seu contexto sociolinguístico tem o poder de eliminar eventuais ruídos de comunicação.

O Oficial de Justiça ao considerar o contexto e a fala do jurisdicionado, tem a possibilidade de escolher a melhor abordagem de diálogo, uma vez que a arte da comunicação no âmbito do Poder Judiciário perpassa pelo conteúdo da mensagem a ser transmitida e formalidades legais, mas sem prescindir do principal, que é a compreensão dessa mensa-

gem pelo receptor e destinatário da ordem. Uma linguagem que tem como foco o público a que se destina, está apta para eliminar ruídos de comunicação.

O avanço e as inovações tecnológicas trazem recursos e estratégias que devem ser utilizadas para se alcançar o fim que as comunicações judiciais almejam, que é comunicar com efetividade. A linguagem simples e o *visual law* são importantes recursos técnicos, que viabilizam a compreensão da mensagem com efetividade à medida em que fornecem ao cidadão uma informação clara, simples e objetiva, de modo que ele identifique o que precisa ser feito.

O Oficial de Justiça que atua na linha de frente do Poder Judiciário,com um mandado a cumprir que contemple o cidadão em seu contexto usando recursos facilitadores, e ainda tem uma visão holística considerando as diversidades existentes e promovendo o acesso à informação, representa um juízo que se importa com o indivíduo e seu conflito da vida, materializando então, uma comunicação judicial eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. *O atual e o virtual.* In: Alliez, E. *Deleuze Filosofia Virtual*. Trad. de Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 47-57

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução 85 de 08 de setembro de 2009*. Dispõe sobre a Comunicação Social no âmbito do Poder Judiciário. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/98. Acesso em: 22 jun. 2022.

FIORIN, José Luiz. *A linguagem humana*: do mito à ciência. In: ____ *et al*. Linguística? Que é isso?. 1. ed. [S.l.]: Contexto, 2013. p. 13-43

HAGAN, Margaret. *Law by Design*. Disponível em: https://lawbydesign.com/. Acesso em: 12 de maio de 2022.

HAN, Byung-Chul. *No enxame*: perspectivas do digital. Trad. de Lucas Machado. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. V. 1. Brasil, Cortez, 2021.

SILVA, A. R.; VITORIANO, M. Linguagem simples em arquivos públicos: mapeando a atuação do NARA. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 14(1), 302-17, Brasília, , 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=lmsUcBAAAAAJ&citation_for_view=lmsUcBAAAAAJ:uJ-U7cs_P_0C. Acesso em: 30 jul. 2022.

Outras fontes:

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declara cao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 30 jul. 2022.

PLAIN LANGUAGE. *What is plain language?* Ano. Disponível em: https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/. Acesso em: 19 jul, 2022.

COMUNIDADES TRADICIONAIS E PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PESCARTE: PEDAGOGIA SOCIAL, LINGUAGEM E TEMAS GERADORES PARA CONSCIENTIZAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL

Manuela Chagas Manhães (UENF e UNESA)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira (UENF)
sulamitaribeiro16@gmail.com
Kaio Lucas Ritter Motta (UNESA)
kaiolucas.ritter@gmail.com
Victor Muniz Thomas (UNESA)
victort@id.uff.br

RESUMO

Esta pesquisa é financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, que é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento Ambiental Federal, conduzida pelo IBAMA. Além disso, é colaborativo com o Programa de Pesquisa e Produtividade da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Buscamos entender o conhecimento cultural de povos tradicionais da Região dos Lagos e o fortalecimento desses dentro de umcontexto social desfavorecido e precário, visando dar voz aos povos, para tanto, objetivamos entender ao longo da pesquisa maneiras de interven-ção social que possam melhorar a condição de vida, respeitando seusmodos de vida. Diante dos sujeitos de ação, entendemos o método freiri-ano, enquanto base da perspectiva da educação não escolar, entre elas a Pedagogia Social, orienta o Projeto de Educação Ambiental Pescarte, já que as experiências vivenciadas definem pontos essenciais de sua cultura e conhecimento encaminhados pela oralidade, para o processo pedagógica das comunidades tradicionais, entre elas de Arraial do cabo,cabo frio e Armação dos Búzios. Logo, entendemos que o método daspalavras geradoras de Paulo freire constitui a conscientização, a reflexão individual e coletiva das culturas de povos tradicionais, onde a linguagem verbal e não verbal são os grandes instrumentos para que haja oreconhecimento endógeno entre osmembrosde taiscomunidades.

Palavras-chave:
Linguagem. Palavras geradoras. Comunicação e Pea Pescarte.

ABSTRACT

This research is funded by the Pescarte Environmental Education Project (PEA), which is a mitigation measure required by Federal Environmental Licensing, conducted by IBAMA. In addition, it is collaborative with the Research and Productivity Program of the Estácio de Sá University (UNESA). We seek to understand the cultural knowledge of traditional peoples of the Lagos Region and the strengthening of these within a disadvantaged and precarious social context, aiming to give voice to the peoples, living conditions, respecting their way of life. Faced with the subjects of action, we understand

the Freirean method, as the basis of the perspective of non-school education, among them Social Pedagogy, guides the Pescarte Environmental Education Project, since the lived experiences define essential points of their culture and knowledge forwarded orally, for the pedagogical process of traditional communities, among them Arraial do Cabo, Cabo Frio and Armação dos Búzios. Therefore, we understand that Paulo Freire's method of generating words constitutes awareness, individual and collective reflection of the cultures of traditional peoples, where verbal and non-verbal language are the great instruments for endogenous recognition among members of a community. such communities.

Keywords:
Language. Generative words. Communication and Pea Pescarte.

1. Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento Ambiental Federal, conduzida pelo IBAMA e apoiado pelo Programa de Pesquisa e Produtividade da Universidade Estácio de Sá. No processo de formação do indivíduo, são levados em considerações, fatores que permitem que o educador esteja em uma posição de entendimento, ação e prática educativa. A Linguagem por sua vez constrói um importante mecanismo para o educador na intervenção educativa perpetuando por toda a formação do educando, mecanismo este que se utiliza a linguagem.

De acordo com o entendimento de Paulo Freire (1996), o diálogo no processo educacional progressista é o reconhecimento e lugar de voz na fala do outro. Na comunidade da pesca artesanal seus saberes e conhecimentos devem ser trabalhados, respeitados e elucidados na ação educativa e na relação do educador com o educando.

Assim sendo, a idealização da educação na comunidade pesqueira é um fator atenuante a precariedade e vulnerabilidade sobre o acesso a esses espaços, tanto pelo difícil acesso físico e o não conhecimento sobre os caminhos que levam a educação participativa do indivíduo nos espaços de aprendizagem.

Ou seja, não existe uma única maneira de conhecer e aprender sobre os conhecimentos e saberes da comunidade da pesca, logo que, as comunidades são diferentes, suas formas de conhecimentos são diferentes, seus costumes e tradições, suas falas e suas gírias, suas ferramentas de trabalho e suas relações pessoais entre pescadores e com a comunidade a sua volta, enumerar as possibilidades é reconhecer a importância da

sua cultura e de suas falas, protagonizar os indivíduos e seus conhecimentos é fundamental para que o educador saiba agir e comunicar seu conhecimento por meio do entendimento da oralidade do pescador. Para tanto, nosso artigo busca compreender o método freiriano, daspalavras/temas geradoras, a partir da metodologia interacionista do PEA PESCARTE, enquanto pedagogia social, pedagogia de projetos, para o processo de ensino e aprendizagem, buscando levar os sujeitos da ação educativa a reflexão, conscientização e emancipação social e econômica, partindo, para isso, da sua cultura, do movimento endógeno, no qual os membros da comunidade são os grandes protagonistas.

2. A importância da linguagem na educação e o PEA PESCARTE

> *"não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo"* (FREIRE, 1987, p. 77)

O Programa de Educação Ambiental – Pescarte utiliza a metodologia freiriana em todo o seu desenvolvimento da ação educativa, com isso é fácil a percepção de todo engajamento sobre o crescimento e fortalecimento da comunidade de pesca na utilização e reconhecimento por meio da oralidade, cultura, trabalho e comunicação.

Dar lugar de voz a comunidade de pesca e principalmente aos pescadores e pescadoras é fundamental junto da metodologia freiriana trabalhar a dialogicidade e a identidade, fazer com que cada fala seja ouvida e entendida, que todos seus questionamentos sejam trabalhados, gerando reconhecimento por parte da comunidade de que seus anseios e suas falas são os geradores das medidas de políticas públicas em prol do bem comum da comunidade e de seus membros.

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 1996, p. 86) (grifo do autor)

Entendendo as perspectivas da linguagem na educação, nas comunidades tradicionais, a dialogicidade entre os protagonistas da ação educadora objetivando o questionamento coletivo sobre seus próprios princípios culturais e diários a sua realidade. A linguagem é o principal instrumento que nos guia a entender como agir em processos educacionais e processos de fortalecimentos de comunidades inteiras vulneráveis

aos abusos do racismo ambiental, que visa submeter populações inteiras como a da pesca a degradação ambiental e estigmatização do indivíduo.

Nessa perspectiva, a linguagem como fonte da comunicação via oralidade, dialogicidade traz para os diferentes espaços escolares e não escolares, maneiras de compreender a relação de passado, presente e futuro, em particular, nas comunidades tradicionais, favorecendo a conservação de histórias, lendas, saberes e fazeres, permitindo que os membros das comunidades compartilhares elementos culturais e imateriais, adaptando-se as novas exigências da modernidade, para que seja possível a sobrevivência de tais comunidades.

A linguagem, então, é cerne de nossa questão, ao entendê-la como grande instrumento de interação social, é permitido que os diferentes atores sociais possam se apropriar de si, de suas tradições, seu modo de vida, reconhecendo os demais membros como pares pelo jogo de imagens que é constituído no dia a dia, o que, permite, que haja a organização comunitária para o pleito de justiça social e ambiental.

3. Contexto da Pedagogia não escolar e o método freireiano

Na comunidade pesqueira, a metodologia da pedagogia não escolar é uma das principais ações no espaço educativo do PEA Pescarte, entendendo sua forma de trabalho e relações econômicas com a sociedade, sua manifestação cultural e religiosa, espaços públicos, suas relações com outros pescadores dentro e fora de sua colônia, planejamentos e estratégias visando a ação da educação transformadora dentro da comunidade pesqueira, aumentando seus acessos a espaços de decisões políticas se discorre por meio da metodologia de aprendizagem fora dos padrões clássicos de educação. Por meio da oralidade se evidencia fatos sobre seus saberes, a educação é por sua vez desenvolvida não só no âmbito acadêmico, mas sim no cotidiano.

Inserimos um fato para análise referente a relação do pedagogo no espaço não escola remetendo-se a quebrar barreira contra as imposições econômicas e sociais que vem afetando as comunidades mais pobres e vulneráveis, o vínculo educação e economia estendesse na cadeia produtiva do pescador artesanal com a exploração predatória da pesca industrial, aumentando assim a exposição do pescador ao risco pela falta do difícil acesso ao pescado.

Nesse aspecto, nos questionamos sobre o papel da pedagogia não escolar e porque o método de Paulo Freire é evidenciado. Como a pedagogia enxergaria tal fato e tentaria mitigar? E como evidenciar ao educando, ações efetivas, por meio de processos legais visando a não continuidade da pesca sem responsabilidade ambiental e econômica? Como fazer isso? Diante do que observamos em nossas pesquisas o papel dos educadores ambientais assim como dos demais envolvidos, formadores e pesquisadores que estão em estreito contato com os pescadores, torna-se um dos grandes pilares. Assim sendo, a equipe pedagógica se alertar por meio da vivência com a comunidade, traz para o meio social as ações que são estruturadas no método de intervenção social, pelo uso da própria cultura dos sujeitos da ação, a fim de ter significado e representações consistentes, levando o educando a compreensão das entrelinhas, que até então, passavam despercebidas.

Desse modo, as ações pedagógicas são focadas na relação dialógica, na participação coletiva, nos debates. Tais metodologias juntas às estratégias, objetiva-se para que de forma não direta, os educandos venham a compreender sua própria realidade de uma nova perspectiva, a perspectiva de poder solucionar com seus próprios entendimentos sobre seus direitos e deveres como pescadores artesanais e a valoração de seu modo de vida, permitindo que haja a constituição do reconhecimento social comunitário, a rememoração, a valoração de suas tarefas sociais, de seu trabalho , de sua cultura e do outro, da gestão democrática.

> Considerando-se, ainda, os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino. (LIBÂNEO 2005, p. 28)

Este vínculo de educação e economia é uma das principais pautas relacionadas ao fortalecimento da comunidade pesqueira por meio da metodologia pedagógica não escolar, entender os fatos, os problemas enfrentados e com isso promover problematizações que gerem ao educando conhecimentos críticos sobre sua própria vivência, o conhecimento sobre seus direitos, o letramento e a comunicação efetiva. Tais pontos elencados são os aportes para um bom início de resistência aos usurpadores dos poderes.

Junto do processo que elenca a importância da linguagem na educação, a definição do conceito das palavras geradoras, de acordo com Paulo Freire, é o entendimento e levantamento do universo vocabular do educando, trazendo para as comunidades tradicionais respeito às suas tradições e modos de vida. As oficinas, entrevistas e produções científicas trabalhadas no PESCARTE é um exemplo de entendimento e valorização dos saberes culturais e linguísticos da comunidade Pesqueira assim como essa produção científica. O Processo de educação para Paulo Freire tem o entendimento que as pessoas entendem como inacabados.

> Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros, envolvidos num processo contínuo de "emancipação". (FREIRE, 1996, p. 29)

A emancipação descrita reflete sobre o entendimento e crescimento das falas dos pescadores nos espaços públicos que são negligenciados o tempo inteiro. Ir contra a essa realidade é um desafio que a de ser trabalhado, pois enfrentar a burocratização imposta pelo Estado pelo não reconhecimento da atividade de pesca, a limitação territorial posta pelos empreendimentos que refletem a especulação imobiliária, são os causadores do enfraquecimento da cultura tradicional da pesca artesanal, suas tradições ritos, culinária e costumes são cada vez mais esquecidos, o EMANCIPAR é quebrar barreiras tanto por meio da educação como pelo fortalecimento da cultura.

As reuniões e conversas com a comunidade reforçam o entendimento dos educadores sobre as palavras de utilização e vivência dos pescadores em seu âmbito social, favorecendo a elaboração de estratégias educacionais através dessas perspectivas de fala; isso significa dizer que é primordial a relação com a cultura da comunidade para que haja uma ação efetiva na transformação educacional dos pescadores e pescadoras. Como forma de exemplificar, traremos o ponto que concerne a relação de gênero. O papel da mulher na pesca é tão precioso quanto ao do pescador, assim, submeter tal reflexão ao grupo focal faz com que haja uma consciência coletiva e por meio dessa uma alteração de condicionamento dentro da cadeia produtiva da pesca, valorando os diferentes sujeitos ao longo de sua cadeia produtiva, tornando as mulheres protagonistas também.

Tal exemplo deve ser utilizado na devolutiva à comunidade com outra perspectiva, perspectiva essa diferente do habitual, tal ação utiliza as palavras geradoras citadas por Paulo Freire como "fases de aplicação do método". Isso consiste em um diagnóstico e levantamento do universo vocabular do grupo, escolha das palavras selecionadas, seguindo os crité-

rios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas, criação de situações existenciais características do grupo, criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates e, por fim, na criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras, se aproximando da realidade sociocultural dos membros da comunidade envolvidos na ação educativa.

4. Metodologia de Intervenção Social: Pea Pescarte emancipação social e gestão democrática

Através do entendimento das ações educacionais e sociais, o desenvolvimento de metodologia de intervenção sociais; o diagnóstico participativo é um dos caminhos ao avanço democrático da participação popular assim também como o diagnostico quantitativo que contribui com o processo de ação (execução), monitoramento e avaliação da intervenção social.

O fortalecimento da comunidade da Pesca tradicional é o principal alvo do uso dessa metodologia do PEA Pescarte, logo, visando a organização comunitária, para o reconhecimento do poder público para atender as demandas de subsistência da comunidade pesqueira sobre os efeitos da exploração petrolífera e especulação imobiliária, especificamente, nos municípios de Arraial do Cabo, Cabo Frio e Búzios fica em evidenciado a discrepante da realidade.

> Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos no contexto da Educação Ambiental Pública seguem as diretrizes determinadas pela Nota Técnica 01/2010, publicada pelo IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente, o que torna, para todos os efeitos, as ações executadas dentro do escopo dessa nota técnica e com supervisão do IBAMA uma política pública. Essa política, por sua vez, segue consoante à atual Política Nacional de Meio Ambiente, competência esta do Ministério do Meio Ambiente. Entre seus pontos fundamentais, pode-se entender a construção de uma educação ambiental pública que supere a falsa encruzilhada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. (TOMOTEO, 2019, p. 102)

Elaborar tal ação que "supere a falsa encruzilhada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social" é de grande importância para os problemas enfrentados na comunidade pesqueira, a educação por sua vez, eleva os seus indivíduos para um grau de aplicabilidade social tão preciso e cirúrgico que as falas passam a ser ouvidas e seus pedidos passam a ser compreendidos, o lugar de fala da comunidade pesqueira depende do receptor que está lidando com a mensagem, fazer com que

quem ouça (os operadores do direito no âmbito público) enxergue o pescador e pescadora artesanal, por sua vez, agrega aos valores cívicos uma boa posição perante a sociedade que vive em seus planos de ações restritos à elite empresarial que predominam nas cidades turísticas.

Torna-se perceptível que os saberes culturais de uma comunidade e sua identidade é o cerne da continuidade de suas atividades não só como a pesca, mas também como meio de sobrevivência, como meio de recreação. Logo, é fundamental a compreensão dos processos sociais e culturais que circundam os membros da comunidade para o método de intervenção social possa levá-los ao questionamento sobre si, sobre a sociedade, sobre seus companheiros. O primeiro passo é compreender que a pesca não é diversão; a pesca é trabalho árduo, há toda uma cadeia produtiva que envolve diferentes tarefas, a pesca é sustento de famílias, que são vulneráveis e vivem a precarização do trabalho, algumas vezes solitária e em outras em grupo, ou seja, há uma cadeia de atividades que envolvem os diferentes interlocutores, homens e mulheres, mais novos e mais velhos; há o sentido de ancestralidades, conhecimentos obtidos pela oralidade, pela observação, pelo contato com a natureza.

Assim, há toda uma simbologia que representa sua ancestralidade e seus modos de vida, seus saberes, sua arte, seu artesanato, sua existência e sobrevivência nos das atuais. Isso significa dizer que, compreender a potencialidade da cultura por meio da arte que é pescar, traz para seus membros, para os envolvidos os seus saberes que sempre estão em contatos com a natureza, repleto de sentido, significados pela leitura e aprendizado cotidiano, que são passados de geração em geração, de perigos constantes no dia a dia. Todos esses pontos que são elencados permitem que essas comunidades tenham visibilidade social, diante do esquecimento histórico, corrosivo de nosso tempo, e possam, então, tornarem se membros organizados, coesos pela autoidentificação, para que haja o pleito das justiças sociais, diante do poder público e, combater as desvalorizações da própria sociedade com os pescadores.

5. Considerações finais

Fica evidenciado o papel do PEA Pescarte, para que haja a mobilização social e, consequentemente, a organização comunitária. Para tanto, o formato da pesquisa traz como princípio metodológico o método de intervenção social que é pautado no método freiriano, que, por sua vez, é fundamentado no uso da linguagem dos sujeitos da ação para um proces-

so de ensino e aprendizado, por meio das palavras geradoras. Assim sendo, a Pedagogia social, é aquela que ocorre para além dos espaços escolares e busca trazer a formação para os sujeitos da educação a reflexão crítica, o seu estar no mundo pela conscientização. Logo, esta ultrapassada os muros da escola, e passa a ser aplicada nos diferentes espaços, entre eles nas distintas comunidades, que são formadas por indivíduos, membros da comunidade em questão, que compartilham elementos culturais materiais e imateriais, que são vivenciados em seu cotidiano.

Desse modo, a linguagem torna-se o grande instrumento para a relação dialógica entre os envolvidos, os sujeitos da ação, os pesquisadores, os educadores e formadores, assim, compreender suas particularidades, suas histórias, seus termos chave: as palavras geradas, são maneiras de facilitar todo o processo, para que haja a conscientização, a reflexão, a mobilização, objetivando a coesão social entre os membros da comunidade, para que esses sujeitos sociais, se organizarem diante de seus direitos e deveres e possam cobrar a efetivação dos mesmos diante da sociedade e do Estado Democrático de Direito.

Nosso país é um país múltiplo, diverso, que traz diferentes culturas e modos de vida, que ainda, estão à margem da cidadania, por isso, entendemos que o Pea Pescarte com sua metodologia tem favorecido aos sujeitos da ação a compreensão do seu papel, das suas tarefas sociais, dos seus saberes, favorecendo que haja a autoestima, o reconhecimento social comunitário, alicerçado nos seus saberes e fazeres, provocando a reflexão crítica para que, possam se emancipar e combater as injustiças sociais vivenciadas ao longo da história de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCURE, Lenira Ferraz. Comunicação verbal e não verbal. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac, 1996.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *Cidade, ambiente e política*: problematizando a Agenda 21 local. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição da memória*: uma perspectiva histórico cultural. Ijuí: UNIJUÌ, 2000.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em: 01 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CUNHA, Marcio Werneck da; CHAVES, Chrisiane Paiva. *Armação dos Búzios*. Rio de Janeiro: Viana & Mosley. 2002.

CUNHA, Marcio Werneck da. *Búzios*: Armação Histórica. (Resumo dos ensaios sobre geografia, pré-história e história do Município de Armação dos Búzios). 1997.

DIEGUES, Antonio Carlos e ARRUDA, Rinaldo S. V. (Orgs). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1977].

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 [1967].

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?*. 8ª ed. São Paulo Cortez. 2005.

_____. *Organização e gestão escolar*. teoria e prática. 5. ed. Revista ampliada-Goiânia: Alternativa. 2004.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio, Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente. *Campos dos Goytacazes*, Rio de Janeiro: UENF/EdUENF, 2019.

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO SALVADOR: A RUA CHILE

Maiza Keelly Barbosa dos Santos (UNEB)
mkeelly2010@gmail.com
Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)
gsobral@uneb.com.br

RESUMO

A Cidade do Salvador, primeira capital do Brasil, desfrutou de grandes prestígios, bem como tem passado por períodos de declínios, desde o período colonial até os dias atuais. Em seu processo de urbanização, destaca-se a Rua Chile, primeira via de acesso do Brasil desde a chegada dos portugueses. Diante de sua importância para o desenvolvimento da cidade e do país e das transformações pelas quais passou nos 473 anos da cidade, neste trabalho, apresenta-se uma análise discursiva do referido espaço urbano, embasada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, filiada a Pêcheux. A partir do estudo, foi possível conhecer algumas práticas sociais que se manifestam na e pela linguagem.

Palavras-chave:
Discurso. Espaço urbano. Rua Chile.

ABSTRACT

The City of Salvador, the first capital of Brazil, enjoyed great prestige, as well as having gone through periods of decline, from the colonial period to the present day. In its urbanization process, Rua Chile stands out, the first access road in Brazil since the arrival of the portuguese. Given its importance for the development of the city and the country and the transformations it has under gone in the 473 years of the city, this work presents a discursive analysis of that urban space, based on the theoretical assumptions of French Discourse Analysis, affiliated with Pêcheux. From the study, it was possible to know some social practices that are manifested in and through language.

Keywords:
Speech. Urbanspace. Rua Chile.

1. Considerações iniciais

A cidade do Salvador tem seu charme individual e particularmente turístico. Seus moradores e visitantes, de diversos lugares, ao transitar pelo bairro do Comércio se encantam com a vista da Cidade Alta. Ao subir o Elevador Lacerda, chegam a Praça Municipal e do parapeito tem-se a vista mais encantadora da Baía de Todos os Santos.

Esta vista panorâmica foi determinante para a atuação de uma das estratégias dos colonizadores no século XVI em determinar o local para a

construção da primeira capital do Brasil – A Cidade-Fortaleza. O local em específico possibilitava a observação dos navios que aportavam na costa, além de controlar as transações de entradas e saídas das mercadorias.

Tais transações ocorriam por meio da rua principal da cidade, a atual Rua Chile. Muitas pessoas, sejam elas nativas ou turistas, que transitam pelo Centro Antigo da Cidade do Salvador (CAS) nem imaginam que a pequena rua que faz ligação da Praça Castro Alves com a Praça Municipal, levando-os também ao Pelourinho no Centro Histórico da cidade foi a primeira rua do país e a porta de entrada para a exportação, comércio e desenvolvimento da nação.

2. Salvador: a cidade-fortaleza

Desde a chegada dos portugueses, o Brasil vive em constante transformação. Sua constituição inicial era a divisão e distribuição de capitanias hereditárias de 1534–1549. Por não ter alcançado o êxito econômico e administrativo esperado, a Coroa Portuguesa determinou a reorganização e instituiu Tomé de Souza para ser o primeiro Governador Geral e em 1549 a cidade do Salvador tornou-se a primeira capital do Brasil.

Esta escolha deu-se não apenas ao fato da região ser a maior exportadora de pau-brasil e possuir grande extração de cana-de-açúcar, mas também por sua localização estratégica de vantagens militares para atacar caso houvesse alguma tentativa de invasão. Sua localização também facilitava o escoamento dos produtos que seguiam para a colônia e agilizava a entrada dos materiais que chegavam para a construção da cidade, além de ser localizada na parte alta da região. Assim, Sampaio (1949) afirma:

> Não ficava o local escolhido á egual distancia dos extremos da costa, a esse tempo, ocupada pelos portuguezes [...]. Mas a bahia era excelllente, ampla e segura, prestando-se para uma mui conveniente estação das armadas da India e para as que se destinassem a castigar a intromissão crescente dos francezes no Atlântico do Sul. Razões de ordem economicadictavam a demais essa preferencia em prol da Bahia de Todos os Santos. Era ella, na verdade, o ponto mais central na costa do pau-brasil, mercadoria então da maior valia no paiz, antes que o assucar lhe tomasse a dianteira entre as diversas produções da colônia. As culturas ahi ensaiadas, como por exemplo, a da canna e dos algodões tinham provado excelletemente e davam para ahi assentarem innumeros engenhos e bastas fazendas. O gentio numeroso, esforçado e se attrahido como amigo e aliado, como convinha, forneceria braços para as lavouras e para a defesa e con-

> servação da terra. Na mão dos francezes é que tão importante posição, como dessa bahia, não podia ficar. (SAMPAIO, 1949, p. 171)

Neste excerto, observa-se que a escolha do local para a construção da cidade se deu pelo fato de os franceses, por volta de 1546, terem tomado posse das terras baianas saqueando a região que compreendia o arraial de Vila Velha, suprimindo todo o armamento. Os franceses ainda aliaram-se aos tupinambás com o objetivo de expulsar definitivamente os portugueses para ocupar toda a terra.

Como estratégia de defesa, os colonizadores determinaram o local geograficamente seguro para implantar a nova forma de organização político-administrativa na Baía de Todos os Santos, conseguindo recuperar a posse do território.

A principal via de acesso da parte alta da cidade do Salvador foi a Rua Chile. Esta é a primeira via construída e de vital importância para a economia no período, pois por ela passavam todas as mercadorias extraídas e materiais necessários para a sobrevivência dos seus trabalhadores e exploradores que saiam e chegavam através do porto da cidade.

2.1. A Rua Chile

Com apenas 400 metros, a primeira rua do Brasil, localizada na região do Centro Antigo de Salvador (CAS), concentrou por mais de dois séculos todo poder econômico e administrativo do país.

Após 214 anos, em 1763 o foco da exploração lusitana passa a ser o ouro, já que houve declínio na produção da cana de açúcar e na exploração do pau-brasil. Sendo assim, a cidade do Salvador deixa de ser a capital federal para dar lugar à cidade do Rio de Janeiro. Tal transferência abalou significativamente a economia e o desenvolvimento da antiga capital.

Com a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 a situação ficou ainda pior para os comerciantes locais. A quantidade de pessoas em situação vulnerável ampliou consideravelmente, aumentando a proliferação de doenças tanto no porto quanto na cidade. Entre o final do século XIX e início do século XX ocorreram mais problemas para a economia da cidade do Salvador, como seca, carestia, pobreza e doenças. Havia muitos homens libertos e sem empregos.

No século XVI, a localidade possuía apenas sete ruas sendo a principal delas a Rua Direita dos Mercadores (atual Rua Chile). Antes

desta denominação a rua mais antiga do Brasil já desfrutou de outros nomes, entre eles, Rua Direita dos Mercadores (já citada), Rua Direita do Palácio, Rua Direita das Portas de Santa Luzia e etc. Assim como na arquitetura, a expansão da urbanização trouxe para a região algumas transformações no que diz respeito às nomeações das vias de acesso à cidade. Ao se nomear uma rua automaticamente se dá novos sentidos para ela, o mesmo acontece com a nomeação de uma cidade.

Ano século XVIII, a via era denominada Rua Direita do Palácio, passando a chamar-se Rua Chile no início do século XX, esta nomeação ocorreu principalmente para reparar o dano causado à sociedade chilena.

De acordo com o Museu Interativo da Saúde na Bahia (2009), em 1901 o país foi tomado pela epidemia da peste bubônica e febre amarela e a cidade do Salvador recebia como visitantes quatro autoridades chilenas (dois embaixadores e dois secretários da diplomacia) que logo faleceram acometidos pela peste. O fato tornou-se público e a população que já solicitava reparações sanitárias provocou agitação nas ruas da cidade solicitando melhorias aos responsáveis. O governador em exercício, Severino Vieira, anunciou que faria uma homenagem aos funcionários do Chile quando os representantes da Marinha Chilena, a quarta mais poderosa da época, chegassem para transportar os corpos.

A mudança oficial do nome Rua Direita do Palácio para Rua Chile ocorreu em 17 de julho de 1902 através da Lei de número 577 para homenagear a esquadra da Marinha de Guerra Chilena. O Governador recebeu os chilenos no porto da cidade e em 25 de julho a cidade foi tomada por festejos que duram duas semanas. Neste mesmo cenário há o apagamento/silenciamento dos nativos acometidos pelas doenças provocadas pela falta de assistência sanitária do poder público.

Ao perder a sua importância para o comércio de exportação no século XIX, a Rua Chile, no século XX, se ressignifica e tempos depois passa a ser o ponto de encontro do comércio varejista. Como afirma Santos (2008):

> O comércio varejista de luxo encontra-se principalmente nas ruas Chile, Misericórdia, Ajuda, Carlos Gomes, quase toda a avenida Sete de Setembro e uma parte da avenida Joana Angélica. Sobre um total de 310 entregas feitas em domicílio por um magazine da rua Chile, durante uma semana de maio de 1957, 240 foram feitos a clientes que habitavam nos bairros ricos, sendo o resto entregue a outros, nos bairros de classe média. A esse tipo de comércio acha-se ligada a frequência das ruas onde está instalado: a Rua Chile constitui uma espécie de vitrine da cidade. (SANTOS, 2008, p. 82)

Pode-se observar que após a modificação no nome da rua o ambiente se tornou mais atrativo para a população que possuía maior poder aquisitivo que transformou o local em seu ponto de encontro. Neste período, visando retorno econômico diversas casas comerciais de grande porte se apressaram para instalar suas lojas na via ampliando o charme da rua Chile, transformando-a novamente em um polo economicamente satisfatório.

A rua mais importante da cidade foi sinônimo de sucesso e prosperidade até aproximadamente o ano de 1975. Com a inauguração do *Shopping* Iguatemi, localizado na Avenida Tancredo Neves, a elite que frequentava as lojas famosas do centro da capital, como *Slopper* e Duas Américas, passaram a desfrutar das novidades oferecidas pelo primeiro centro comercial de grande porte da cidade. Em seguida, moradores e profissionais liberais, como médicos e advogados, proprietários dos consultórios e escritórios da Rua Chile também optaram pela transferência dos seus locais de trabalho para a Avenida Tancredo Neves. Logo a região se estabeleceu como centro econômico da cidade.

Ao longo dos anos que se seguiram, o Centro Antigo de Salvador passou por um longo período de degradação. De acordo com Braga; Santos. (2009), a população que passou a residir na região era de baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade, muitos descendentes de ex-escravizados. O abandono territorial por parte dos poderes públicos ocasionou no crescimento dos cortiços e prostíbulos que já existiam desde a década de 30 do mesmo século, além da venda e uso de drogas.

A área do CAS foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN em 1984, porém o reconhecimento como Patrimônio da Humanidade ocorreu em 1985, pela UNESCO, período em que a região voltou a ser observada, sobretudo pelo governo do estado como potencial econômico através do turismo.

Atualmente, a Rua Chile se encontra em mais um projeto de revitalização, o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC Cidades Históricas, promovido pelo Governo Federal, tendo como objetivo recuperar o patrimônio cultural representado pelos monumentos históricos, promover o desenvolvimento urbano e social local possibilitando geração de renda.

De acordo com Fonseca (2015), através deste programa, na Rua Chile, se iniciou a remodelação urbanística. Já o governo do Estado através da CONDER (Companhia de Desenvolvimento Urbano do estado da

Bahia) executa o projeto "Pelas Ruas do Centro Antigo de Salvador" que tem como objetivo a revitalização da região central da cidade a fim de requalificar e pavimentar as vias, incluindo melhoria em acessibilidade com piso tátil, rampas e ciclofaixa, além de implantar o sistema de fiação subterrânea a obra trouxe de volta os paralepípedos e os trilhos antigos dos bondes. Esta parte do projeto foi concluída em 2020, sendo que a próxima etapa é implantar um projeto habitacional para os funcionários públicos da região.

Dentre os diversos prédios que fizeram parte da elegância proporcionada pela Rua Chile no início do século XX é possível destacar o antigo Palace Hotel – o primeiro hotel de luxo da Bahia – inaugurado em 1934, foi construído pelo comendador Bernardo Martins Catharino inspirado em um prédio da cidade de Nova York. Até meados dos anos 1970, o hotel era um local de referência aos visitantes da capital, hospedando diversas personalidades como a cantora Carmem Miranda, o ator Grande Otelo, o escritor Pablo Neruda e o cineasta Orson Welles. Havia um cassino bastante movimentado que encerrou suas atividades em 1946 quando, no país, tornou-se proibido os jogos de azar. Entrou em decadência no final dos anos 1980, porém deixou de funcionar completamente no início do século XXI e ficou totalmente fechado por dez anos.

Atualmente reformado, o Palace Hotel alterou o seu nome para Fera Palace Hotel e está em pleno funcionamento desde 2017, contando com um serviço requintado que permite aos hóspedes experenciar a gastronomia e cultura local.

Outra construção de destaque é o Palácio do Rio Branco. Localizado no início da rua, enfrente à Praça Municipal, o monumento é um dos mais importantes da história da nação por ter sido erguido em conjunto com a primeira capital do Brasil. Imponente, a construção original datada de 1549 com o objetivo de ser a sede do Governador–Geral foi bombardeada em 1912, ficando em ruínas. A arquitetura atual foi concluída em 1919.

No século XVIII, a Casa do Governo era chamada de palácio, porém somente em 1808 é que a Família Real hospedou-se no local. A partir de então os logradouros ao redor do monumento passou a usar esta nomeação oficialmente, como por exemplo, Rua Direita do Palácio, Praça do Palácio, Ladeira do Palácio, entre outros.

Após mudança da localização da sede do governo em 1972 para o CAB – Centro Administrativo da Bahia – o prédio passou por reformas e

se tornou um museu. O prédio abriga a Secretaria de Cultura do Estado e o Museu dos Governadores, porém há alguns anos encontra-se fechado para a visitação pública.

3. O espaço urbano: uma análise discursiva

O discurso, objeto de estudo da Análise do Discurso (AD), é a palavra em movimento, a língua produzindo sentidos. A linguagem é representada pelo sentido enquanto instrumento simbólico. Pêcheux (1997) afirma que o discurso é o efeito de sentidos entre os locutores. Desta forma, o discurso é uma manifestação e materialização da ideologia decorrentes da produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não pode ser considerado consciente (decidindo os enunciados), mas aquele que ocupa um lugar social e é a partir dele que enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite certas inserções e não outras.

Dessa afirmação é possível depreender que o sentido não existe em si mesmo. O sujeito não é livre para dizer o que quer, uma vez que é levado pelo inconsciente a ocupar seu lugar em determinada formação social, atestando o seu assujeitamento já que o indivíduo é interpelado em sujeito através da ideologia (Cf. PÊCHEUX, 1995).

Visando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, a AD categoriza os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos de domínio simbólico. Para a AD, não há sentido por trás do texto, mas sim gestos de interpretação que o constitui e que o analista, com o seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. Desta forma, a AD acaba rompendo com a ideia de sujeito livre, unívoco e na posição origem.

A diversidade de sentidos produzidos é possível através da atuação do interdiscurso. Todas as formulações que já foram feitas em algum lugar e já esquecidas e que determina o que dizemos é o Interdiscurso. Para que cada palavra tenha sentido é preciso que elas já façam sentido. Para isso é necessário que o que foi dito seja apagado da memória para que possa fazer sentido em outra formulação. É por isso que todo discurso é aberto a diversas relações de sentido.

A partir dos pressupostos teóricos disponibilizados pela Teoria da Análise do Discurso é possível compreender como o espaço urbano se constitui discursivamente.

Segundo Orlandi (2004, p. 31), "o discurso urbano como dissemos, se dá segundo diferentes modalidades: o nome das ruas, letreiros, grafitos, painéis etc". Assim, a cidade é tomada de materialidades que produzem sentidos. O espaço urbano e o sujeito não podem ser apresentados como homogêneos e completos. Neste caso, é importante salientar que este espaço é atravessado pela memória e diversas são as possibilidades de re(produção) de efeitos de sentidos.

Nesta direção Orlandi (2004, p. 19) questiona, "como a cidade constitui um espaço de interpretação particular, podemos perguntar: como os sujeitos interpretam a cidade, como eles se interpretam na cidade, como a cidade impõe gestos de interpretação, como a interpretação habita a cidade etc.". Desse modo, o local que é visto como um local de entretenimento cultural, por exemplo, possibilita ao sujeito que ali transita se reconhecer e se identificar, não de forma homogênea já que são interpelados por diversas ideologias, com os discursos e/ou materialidades presentes.

Diferentes discursos fizeram e fazem parte da região aqui apresentada – A Rua Chile. Observa-se que o local que por muito tempo reproduziu efeitos de abandono e decadência com a mudança do nome de Rua Direita do Palácio para a Rua Chile, no século XX, logo se (re)significou e tornou-se uma potência comercial, porém atualmente ele retoma os sentidos anteriores de abandono e vandalismo, após o fechamento das casas comerciais no final do século XX, além do silenciamento histórico, pois entre os moradores da cidade é possível encontrar aquele que não sabe da existência da via, tampouco a sua relevância histórico-cultural.

Diversos casarões estão disponíveis para venda, com isso a rua fica deserta, trazendo a insegurança para os que por ali transitam, além de proporcionar o aumento da marginalidade, do consumo de drogas e da prostituição. Com a possibilidade de ampliar a visibilidade do polo turístico de grande rentabilidade, a proposta apresentada pelo governo do estado é a reocupação destes casarões por funcionários públicos distanciando o vandalismo da localidade, contudo os nativos e atuais moradores da região que ocupam as ruas como seus lares são desprezados, nenhuma solução foi apresentada para a mudança destes indivíduos do local.

De acordo com Orlandi (2003a, p. 42), "o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem, Ele é eficaz, (...) assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações sociais de poder". Assim, o sentido atribuído ao espaço urbano pelo sujeito discursivo apre-

senta um caráter material, já que este sentido existe dentro de uma formação discursiva. Neste momento o sujeito tem a possibilidade de transitar por outra formação discursiva.

Na Praça Municipal, início da Rua Chile, pessoas em situação de rua pedem ajuda financeira aos visitantes que são expostos a duas realidades: a cidade festiva e alegre e da cidade com grande crescimento da miséria. Há ainda aqueles que exercem atividades informais de pinturas que fazem referência ao grupo musical Timbalada, geralmente, assediando estes visitantes, intimidando-os até que comprem seus serviços de guia turísticos. Símbolos como fitas coloridas da Igreja do Senhor do Bonfim também são oferecidas como mercadorias. Esta igreja, especificamente, está em outro ponto da cidade, mas a atmosfera religiosa faz parte da região que contém muitas igrejas em seu entorno.

Uma das construções mais antigas da Rua Chile, o Palácio do Rio Branco, anteriormente, Casa do Governador, representou por mais de dois séculos tanto o poder econômico e administrativo, quanto o prestígio da nação. No final do século XX, após a transferência do centro administrativo estadual para outro bairro da cidade, tornou-se museu e um dos pontos turísticos mais charmosos da capital. Fechado para visitação há alguns anos, os nativos deixarão de conhecer, compreender e/ou (re)significar a importância da sua representatividade identitária, já que os administradores pretendem transformar o espaço histórico-cultural em um hotel de luxo, atendendo, principalmente, às necessidades de lazer turístico e de crescimento econômico.

Por abrigar, desde a construção da cidade, prédios públicos de referência, a rua representa para a sociedade um lugar para expressar suas inquietações (sociais, identitárias, culturais, e etc.), com isso diversas manifestações são direcionadas à Praça Municipal, local onde se encontra o prédio da Prefeitura Municipal do Salvador, a fim de chamar a atenção dos poderes públicos para que os seus protestos sejam atendidos. De acordo com Orlandi, 2007:

> Para o nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então, o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a ideia de silêncio como vazio, como falta. (ORLANDI 2007, p. 34-5)

A partir deste excerto, pode-se observar que a necessidade de se fazer presente em um local público, justamente onde os gestores locais podem ser encontrados, demonstra que as relações de poder separam a sociedade dos administradores da cidade. Quando, por exemplo, no espa-

ço urbano que é analisado neste trabalho, alguma classe trabalhadora protesta, diversos sentidos podem ser produzidos. Para o poder público o sentido é de desordem, confusão, baderna, por exemplo, e para reestabelecer a ordem solicita o apoio das frentes de segurança (Guarda Municipal e Polícia Militar) que atuam, na maioria das vezes com rispidez; entre a população há aqueles que se identificam percebendo a ação como um ato de denúncia e valorização social, porém outros atribuem o sentido de vandalismo e repulsa.

O mesmo local, em outros momentos, vira palco das manifestações culturais, desta vez são os governantes e representantes políticos locais que se destacam figurativizados pelas relações de poder quando aparecem em meio à população, por exemplo, participando do desfile em comemoração a Independência da Bahia que se concretizou no dia 2 de Julho de 1823. O poder aqui se sobrepõe ao patriotismo. A comemoração cívica homenageia através da imagem do Caboclo e da Cabocla todos os homens e mulheres (brancos, pobres, negros e tupinambás) que lutaram como soldados regulares e voluntários em favor da independência da Bahia. Neste momento, o patriotismo é projetado nestas figuras emblemáticas que representam a força, dignidade e o orgulho de ser cidadão desta terra.

4. Considerações finais

A partir deste estudo, é possível perceber as diversas formações ideológicas – capitalistas, políticas, discriminatórias, entre outras – que determinam as práticas sociais no espaço urbano da Cidade do Salvador, aqui apresentado pela a Rua Chile.

A cidade – espaço urbano – é sempre preenchida por diversas significações. A Rua Chile se destaca, inicialmente a partir das suas nomeações, cada uma delas representa a sua relação com o simbólico, como este significa e se organiza já que é marcado pelo passado e pelo presente, principalmente quando suas denominações são substituídas por outras, como ocorreu, por exemplo, quando houve a mudança de nome da Rua Direita do Palácio para Rua Chile no século XX.

A partir da análise da Rua Chile observa-se como o espaço urbano se constitui como um lugar para experiências turísticas, culturais, sociais, abrindo espaço para o capitalismo.

Cada uma das materialidades destacadas apresenta (re)significações desde a fundação da cidade, em 1549, inscrevendo-se na história a partir do funcionamento do interdiscurso possibilitando diversos discursos como o de local turístico e cultural, local de práticas religiosas, local de diversão, além de local do vandalismo e abandono, local da exclusão, local do silenciamento, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Secretaria de Cultura; UNESCO. *Centro Antigo de Salvador:* Plano de Reabilitação Participativo. Salvador: ERCAS; UNESCO, 2010. 344p. Disponível em: https://issuu.com/secultba/docs/plano_reabilitacao_centro_antigo/46. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRAGA, Paula Marques; SANTOS JR., Wilson Ribeiro dos. Programa de Recuperação do Centro Histórico de Salvador: políticas públicas e participação social. *Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo*. USP, 2009.

FONSECA, Adilson. *Rua Chile ganha complexo turístico*. Jornal Tribuna da Bahia. 30 de junho de 2015. Disponível em: https://leiamaisba.com.br/2015/06/30/rua-chile-ganha-complexo-turistico. Acesso em: 12 ago. 2022.

ORLANDI, Eni. P. (Org.). *Cidade atravessada*: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas-SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2003a.

_____ (Org.). *Para uma enciclopédia da cidade.* Campinas: Pontes, Labeurb/UNICAMP, 2003b.

_____. *Cidade dos Sentidos.* Campinas-SP: Pontes, 2004.

_____. *A Linguagem e o seu funcionamento*: As formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006 (a). p. 97-147

_____. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. São Paulo: Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1995.

_____. *O discurso*: Estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al*. *Papel da Memória*. Trad. de José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 2007. p. 49-57

PÊCHEUX. M.: FUCHS C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET. F.; HAK. T. (Orgs) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani. *et al*., 3. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

RISÉRIO, Antônio. *Uma história da Cidade da Bahia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004. 619p.

ROSSI, Gabriela. *Rua Chile:* honra e glória do comércio baiano. Press Color Gráficos Especializados LTDA. Salvador, 2017. 76p.

SAMPAIO, Theodoro. *História da Fundação da Cidade do Salvador.* Obra Póstuma. Tipografia Beneditina Ltda. Bahia. 1949.

SANTOS, Milton. *O Centro da Cidade do Salvador*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Salvador: EDUFBA, 2008.

Outras fontes:

CORREIO DA BAHIA. *Rua Chile, no Centro, é entregue após obras de requalificação.* 24 de setembro de 2020**.** Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/rua-chile-no-centro-e-entregue-apos-obras-de-requalificacao/. Acesso em: 13 ago 2022.

Epidemia no século XX na Bahia. Disponível em: http://www.institutocoutomaia.com.br/nossa-historia/. Acesso em: 20 de mai. 2022.

IPHAN. *Centro Histórico de Salvador-Bahia*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/35/. Acesso em: 12 ago. 2022.

MISBA – Um seu Interativo de Saúde da Bahia. História da Saúde na Bahia. 2009. Disponível em: http://www.misba.org.br/salvador/. Acesso em: 20 de mai. 2022.

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. CAS - *Centro Antigo de Salvador* [livro eletrônico]: território de referência. Salvador: SEI, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA

Alneci do Rego Monteiro Morales (UEMS)
alnecimonteiro@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar chaves de Barros (UEMS)
adrianadebarros@uems.br

RESUMO

A Fonética e Fonologia são ramificações da Linguística, visam estudar os sons e como eles se articulam na formação de palavras, são duas ciências indispensáveis para a aquisição de uma língua. Diante desse fato, procurei enfatizar a importância desses estudos para o desenvolvimento da fluência leitora, bem como apresentar uma análise e reflexão de como os livros didáticos têm abordado esses estudos. A leitura é um processo cognitivo complexo que abrange vários segmentos: fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico, porém, é possível observar que os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental têm priorizado os aspectos morfológicos e sintáticos, deixando os estudos da Fonética e Fonologia em segundo plano. Muitos alunos que chegam aos anos finais do ensino Fundamental ainda apresentam muitas dificuldades em leitura e a Fonética e Fonologia poderiam contribuir grandemente para o desenvolvimento dessa habilidade. O que se observou, inicialmente, é que o livro didático dá pouca ênfase aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, dedica muito espaço aos aspectos sintático e morfológico, devido, talvez, a ideia de que os estudantes dessa etapa de ensino já possuem esses conhecimentos e, por isso, não há necessidade de serem abordados.

Palavras-chave:
Fluência leitora. Livro didático. Fonética e Fonologia.

RESUMEN

La Fonética y la Fonología son ramificaciones de la Lingüística, tienen como objetivo estudiar los sonidos y cómo se articulan en la formación de las palabras, son dos ciencias indispensables para la adquisición de una lengua. Ante este hecho, traté de enfatizar la importancia de estos estudios para el desarrollo de la fluidez lectora, así como presentar un análisis y reflexión de cómo los libros de texto han abordado estos estudios. La lectura es un proceso cognitivo complejo que abarca varios segmentos: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, sin embargo, es posible observar que los libros de texto de los últimos años de la Enseñanza Fundamental han priorizado los aspectos morfológicos y sintácticos, dejando los estudios de Fonética y Fonología de fondo. Muchos estudiantes que llegan a los últimos años de la escuela primaria todavía tienen muchas dificultades en la lectura y la Fonética y la Fonología podrían contribuir en gran medida al desarrollo de esta habilidad. Lo que se observó inicialmente es que el libro de texto da poco énfasis a los aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua, dedica mucho espacio a los aspectos sintácticos y morfológicos, debido, quizás, a la idea de que los estudiantes en esta etapa de la enseñanza ya tienen este conocimiento y, por lo tanto, no hay necesidad de ser

Palabras clave:
fluidez lectora. Fonética y Fonología. Libro de texto

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo compreender e analisar as contribuições dos estudos da Fonética e Fonologia para o desenvolvimento da fluência leitora e averiguar como são abordados e trabalhados os conteúdos que englobam essas áreas nos livros didáticos (doravante LD) dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente os livros destinados aos alunos do 7º, 8º e 9º anos, que correspondem ao 3º ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, escolhi o livro didático "Geração Alpha", dos autores: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, Mirella Cleto e Cibele Loprest Costa (2018), da editora SM. Escolhi esse material por ser o livro adotado pela unidade escolar em que trabalho no ano corrente.

Esse trabalho foi proposto e desenvolvido na disciplina de Gramática, Variação e Ensino, que integra o Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), como forma de realizar uma reflexão crítica dos conteúdos nos LD de LP e das relações teóricas na formação acadêmica.

O objetivo de abordar essa temática é enfatizar a importância de desenvolver nos alunos as convenções da língua escrita, em especial, no âmbito da acentuação gráfica. Esse conhecimento facilita o desenvolvimento da leitura oral, pois os alunos conseguirão pronunciar corretamente as palavras e, consequentemente, isso contribuirá na assimilação dos sentidos.

Esse trabalho se pautará em estudo bibliográfico de autores consagrados que abordam essa temática, tais como: Luiz Carlos Cagliari, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Maria Cecília Lopes e na análise do LD de LP "Geração Alpha", observando o espaço dedicado a essas duas áreas, Fonética e Fonologia, e como são abordadas.

O estudo da Fonética e Fonologia contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita, por isso é importante que os LDs dediquem um espaço privilegiado a essas áreas, porém o que se observa é que esses materiais têm dedicado pouco espaço a esse estudo, especialmente nos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, priorizando os aspectos morfológicos e sintáticos da língua.

2. Considerações sobre a Fonética e a Fonologia

A decodificação de palavras é uma etapa importante do processo da aquisição da leitura, o aluno que chega ao III Ciclo do Ensino Fundamental e ainda não consegue pronunciar bem as palavras, possivelmente, também apresenta dificuldade em compreendê-las. Sobre isso, Irandé Antunes (2003, p. 79) afirma que "qualquer pessoa que não compreende o que está lendo em voz alta não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade, enfim". Portanto, a decodificação é uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura e merece especial atenção pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Um leitor fluente possui as três dimensões da fluência em leitura: decodificação, velocidade adequada e prosódia. Ao adquirir essas três dimensões, o leitor terá a capacidade de ler em voz alta com velocidade adequada, precisão e expressividade. A Fonética e a Fonologia podem contribuir grandemente para a aquisição dessas habilidades, pois, por meio desses estudos, o aluno pode compreender como funciona o modo de produção, percepção, combinação e funcionamento dos sons na língua. A falta desses conhecimentos interfere diretamente no desenvolvimento da competência leitora e escrita.

Embora haja proximidade entre essas duas ciências, elas se distinguem quanto ao objeto de estudo. A Fonética é o estudo dos sons de uma língua, dos seus aspectos acústicos e fisiológicos, no que se refere à produção, articulação e variedades. Ou seja, a Fonética preocupa-se com os sons da fala em sua realização concreta. Segundo Silva (2013, p. 23) "a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana".

Já a Fonologia, segundo Lopes (2012) é:

> A Fonologia, por sua vez, busca estudar o sistema de sons da fala, apresentando a descrição deste sistema, sua estrutura e funcionamento, o que permite a análise de sílabas, morfemas, palavras e frases. Ou seja, a fonologia estuda os sons capazes de distinguir significados (fonemas). [...]. A Fonologia estuda a maneira como os fonemas (representados pelos símbolos fonéticos) se organizam e se combinam formando estruturas linguísticas maiores e as variações que estes fonemas podem apresentar. (LOPES, 2012, p. 20)

Em outras palavras, a Fonologia estuda a organização dos sons e como eles se estruturam para formar sílabas, palavras e frases, represen-

tados na escrita pelos grafemas, porém, em muitas palavras, essa correspondência não é equivalente. Isso deve ser ensinado às crianças desde o período da alfabetização, que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas, como o que acontece com o fonema /z/ que na escrita pode ser representado pelas letras Z, X e S. Cagliari (2008) destaca que não se deve ensinar para o aluno que a escrita é uma transcrição da fala, e sim que se escreve de um jeito, mas se fala de outro. Assim, o professor deve ensinar a ler apontando os sons das letras e o modo como elas se unem para formar palavras. Quando a criança consegue distinguir os sons individuais que ouve, ela poderá relacioná-los à representação visual, seja uma letra ou uma palavra.

Para isso, é importante que o aluno conheça, desde cedo, as relações fono-ortográficas, ou seja, as relações entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), como se separam e se juntam para formar novas palavras. Essa competência é denominada de consciência fonológica da linguagem. Adquirir essa habilidade não é um processo simples, pois a relação entre fonemas e letras não segue uma regularidade, ela é construída por convenções. Morais (2013) afirma que

> [...] o fonema é essa entidade abstrata que serve para distinguir o significado entre as palavras, e que, por ser abstrata está na mente de todas as pessoas pertencentes à mesma comunidade linguística, enquanto o som tem realidade física, é como esse fonema se realiza quando falamos e varia conforme o dialeto que falamos (em que lugar adquirimos o nível sociocultural, a idade, a posição na palavra, etc.). O mesmo ocorre com o grafema e com a representação ortográfica de uma palavra: são formas abstratas em nossa mente que permitem reconhecê-los, sejam quais forem suas realizações gráficas. (MORAIS, 2013, p. 11)

Com essas palavras, Morais evidencia a importância da distinção das letras, a maneira de pronunciá-las e a competência para manipulá-las, ou seja, a necessidade de desenvolver a consciência fonológica. Essa habilidade, segundo ele, deve ser ensinada no período da alfabetização.

Dessa forma, podemos concluir que a consciência fonológica é uma habilidade que envolve a identificação e a manipulação intencional das unidades sonoras, como letras, sílabas e palavras. É o reconhecimento que temos um conjunto finito de letras e sons que podem ser estruturados de diferentes maneiras para formar um número infinito de palavras, sendo de suma importância para que consigamos ler e escrever. A aquisição dessa habilidade é gradual, começa ainda na primeira infância e vai se desenvolvendo, conforme vai ampliando o seu repertório linguístico. No período da alfabetização, a criança precisa adquirir sistematicamente

esse conhecimento para desenvolver de forma profícua a fluência leitora. Porém, se o aluno por alguma razão não conseguiu desenvolver essa competência no período da alfabetização, é preciso que esse trabalho prossiga até os anos finais do Ensino Fundamental para que esse aluno consiga desenvolver essa habilidade e se torne um leitor fluente.

Mesmo que essa aprendizagem não tenha ocorrido de forma satisfatória no tempo previsto, os educadores precisam persistir no trabalho de desenvolver a proficiência leitora, realizando intervenções no sentido de recuperar e potencializar aprendizagens. Uma atividade que certamente contribuirá para o desenvolvimento da leitura é a própria leitura. Essa deve ser uma prática cultivada diariamente nas salas de aula, não somente pelo professor de língua portuguesa, mas por todos que objetivam a aprendizagem integral dos alunos. Segundo Cagliari (1994, p. 25), "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa". Cagliari ressalta o papel principal da escola, formar leitores. Leitores capazes de compreender os textos lidos e de se posicionar criticamente diante deles, garantindo a esses aprendizes a autonomia para pensar e fazer suas próprias escolhas.

Os estudos da Fonética e Fonologia, apesar de serem essenciais para o desenvolvimento da leitura, geralmente são abordados de forma superficial pelos LDs, especificamente os destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Talvez motivados pela ideia de que o aluno ao chegar nessa etapa do ensino já tenha domínio da leitura e escrita, o que, infelizmente, não acontece com muitos aprendizes. Muitos alunos demonstram sérios problemas com relação a essas habilidades, tais como: lentidão, troca de letras com sons e grafias parecidas, falta de prosódia. Essas questões não podem ser ignoradas, por isso, é preciso que a escola insista no trabalho com a leitura, dando oportunidades a esses alunos de desenvolverem as competências leitoras, mesmo que tardiamente.

O LD é um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, especialmente nas escolas públicas, que dispõem de poucos recursos pedagógicos, embora saibamos que é possível utilizar vários recursos de fácil acesso, como jornais, livros paradidáticos, desenhos, jogos, filmes, músicas, com fins didáticos. Porém, percebe-se a dificuldade de alguns professores explorarem esses outros recursos, limitando as suas aulas ao LD. Por isso, é muito importante que esses livros estejam alinhados às necessidades da comunidade escolar e que possam servir de auxílio ao

professor, a fim de recuperar as deficiências na leitura e, ao mesmo tempo, potencializá-la.

3. Fonética e fonologia no LD

Os livros didáticos do 7º, 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental em análise da coleção "Geração Alpha", são compostos por oito unidades, cada uma das quais é estruturada em torno de um gênero textual central e de outros gêneros secundários. Cada unidade é dividida em dois capítulos que apresentam as seguintes seções:

O critério adotado para a organização das análises do LD seguirá a seguinte ordem:

- 7º ano: 1 Fase do III Ciclo
- 8º ano: II Fase do III Ciclo
- 9º ano: III Fase do III Ciclo

Essa ordem possibilitará a observação sequencial dos conteúdos analisados, bem como o enfoque dado aos conteúdos fonéticos e fonológicos em cada etapa/ano escolar.

4. Analisando o LP do 7º ano

Seguindo o critério acima descrito, o primeiro livro analisado é o do 7º ano, I Fase do III Ciclo. Os conteúdos das áreas em investigação começam a ser abordados na Unidade 1, Capítulo 2, na seção *Escrita em Pauta*, nas páginas 34 e 35, com o emprego do X e do CH. Os autores introduzem o tema com a cantiga popular "Fui no Tororó" e com alguns esclarecimentos sobre o gênero; depois, propõem três questões para que os alunos observem o som que se repete em algumas palavras que aparecem na cantiga e identifiquem as letras as quais representam esse som.

Quadro 1: Atividade sobre o emprego do X e do CH.

EMPREGO DO X E DO CH

1. As cantigas populares fazem parte da cultura oral de vários povos. Além das repetições, elas utilizam vários recursos sonoros que facilitam a memorização da letra. Leia um trecho da cantiga "Fui no Tororó" e responda às questões.

Fui no Tororó

Fui no Tororó

Beber água não achei.

Achei linda morena,

Que no Tororó deixei.

Aproveita, minha gente,

Que uma noite não é nada.

Quem não dormir agora

Dormirá de madrugada.

Domínio público.

a) Na primeira estrofe da cantiga, há algumas palavras que rimam entre si.

Identifique-as e copie-as no caderno.

b) Que sons se repetem nessas palavras?

c) Que letras são diferentes e representam o som de /x/?

Fonte: Costa *et al*. (2018, p. 34).

Na sequência, o emprego do X e do CH. Os autores introduzem o tema com a cantiga popular "Fui no Tororó, mas sugerem que o mais importante é que os alunos sejam instruídos a consultarem o dicionário em caso de dúvida. Na página 35, os autores propõem mais 3 exercícios em que os alunos são desafiados a preencherem as lacunas de algumas palavras com X e CH, com ênfase no aspecto ortográfico.

A abordagem dessa temática pelo LD é muito positiva, pois, como já foi salientado anteriormente, a relação entre sons e letras precisa ser ensinada aos alunos. É necessário que eles compreendam que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas e que alguns sons são representados por mais de uma letra na escrita. Outro aspecto importante enfatizado pelo LD é a pesquisa ao dicionário, recurso este que pode ser de grande auxílio nas aulas de LP. Professores e alunos precisam utilizar esse material como ferramenta de aprendizagem.

No Capítulo 2, da Unidade 2, também na seção "Escrita em Pauta", os autores abordam os ditongos abertos EI, EU e OI, páginas 72 e 73. Introduzem o tema com títulos e linhas finas de textos jornalísticos; logo após, os alunos são desafiados a identificarem os ditongos com sons abertos, sem nenhum esclarecimento inicial sobre ditongo. Na questão seguinte, os alunos devem classificar as palavras com sons abertos em monossílabos tônicos, oxítonas e paroxítonas que aparecem nos textos expostos, também não há uma explicação quanto à classificação tônica das palavras. A terceira questão pede que os alunos criem hipóteses para justificar a acentuação gráfica de algumas sílabas com ditongo aberto. Só após, os autores explicam que os ditongos abertos sempre serão acentuados quando aparecerem na silaba tônica de oxítonas e monossílabos tônicos e quando ocorrerem na sílaba tônica de paroxítonas não são acentuadas. Em seguida, são propostos mais dois exercícios que dão ênfase a essa regra.

Essa abordagem é mito importante para o desenvolvimento da fluência leitora dos aprendizes, pois, para atingir esse fim, é condição necessária o domínio da prosódia, ou seja, a correta emissão de palavras quanto a posição da silaba tônica e a entonação adequada. A prosódia tem a função de moldar os enunciados produzidos pelo sujeito de acordo com suas intenções e objetivos que deseja alcançar. Os sinais de pontuação exercem a função de marcadores prosódicos na língua escrita, pois esses sinais representam na escrita as variações melódicas que podem existir em textos oralizados. Por isso, a importância de os LDs tratarem dessa questão.

O objetivo de trabalhar esse conteúdo, segundo os próprios autores do LD, é levar os alunos a assimilarem as convenções da língua escrita, em especial, no âmbito da acentuação gráfica dos ditongos abertos nas oxítonas, monossílabos tônicos e ditongos em paroxítonas.

Na página 73, no boxe "Etc. e tal", os autores explicam a variação fonética e ortográfica das palavras louro/loiro e dous/dois, dando ênfase a questão da variação linguística. Essa abordagem é feita de forma suscinta, cabendo ao professor aprofundar essa questão.

A próxima abordagem de aspecto fonológico está nas páginas 104 e 105, com o conteúdo emprego do S, Z e X, no capítulo 2 da unidade 3, na seção *Escrita em Pauta*. A abordagem é feita da seguinte maneira: os autores apresentam várias palavras em que aparecem as letras mencionadas, pedem aos alunos que leiam em voz alta e identifiquem as palavras em que essas letras representam o mesmo som da letra Z da palavra "za-

bumba". Depois, os autores esclarecem que as letras S, Z e X podem representar o mesmo som /z/ e apresentam algumas regras que orientam o emprego dessas letras. Em seguida, propõem mais uma atividade com uma tira, os alunos precisam interpretar a tira, identificar o humor e as palavras que possuem o fonema /z/ de zabumba.

Quadro 2: Atividade sobre o emprego do X, S e Z.

a) Que problema a personagem alega ter enfrentado na infância? Que sinal gráfico indica o que as outras personagens acham da declaração dela?

b) Qual é a revelação surpreendente que provoca o humor da tira? Qual hipótese é possível levantar sobre o motivo de o pai obrigá-lo a essa atitude?
c) Releia a tira e copie no caderno as palavras que têm o mesmo som que o da letra z em zabumba.

d) Dizemos que um conjunto de palavras faz parte da mesma família quando elas têm uma raiz que se repete. É o caso, por exemplo, das palavras casa, casinha, casarão, que partilham a raiz cas-. No caderno, registre pelo menos duas palavras que apresentam a mesma raiz que as palavras que você apontou no item c.

Fonte: Costa *et al*. (2018, p. 104).

Aqui, novamente, os autores enfatizam a relação entre som e letra, agora para mostrar que o fonema /z/ pode ser representado por mais de uma letra e que há regras convencionais que determinam essa representação. Isso deve ser ensinado aos alunos, que nem sempre os sons são equivalentes às suas representações gráficas, como o que acontece com o fonema /z/ que na escrita pode ser representado pelas letras Z, X e S.

A abordagem seguinte é o emprego de C, Ç, S e SS, está na unidade 6, no capítulo 2, nas páginas 216 e 217, também na seção *Escrita em Pauta*. Para introduzir, os autores utilizaram trechos da obra *Mania de Explicação*, em que a personagem define as palavras "felicidade", "sucesso", lembrança" e "exemplo". Inicialmente, os alunos devem responder três questões que envolvem a compreensão textual, uma outra em que eles precisam observar o som da letra C na palavra felicidade e de-

pois identificar outras palavras que apresentam o mesmo som, porém representadas por letras diferentes.

Na sequência, os autores novamente explicam que na escrita da língua portuguesa um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e dígrafos e que, por isso, muitas vezes, temos dificuldade para escrever algumas palavras. Nesse caso, os autores novamente sugerem o uso do dicionário.

Em seguida, apresentam as regras que orientam o emprego dessas letras e mais dois exercícios, no primeiro, os alunos devem justificar o emprego dessas letras com base nas regras de uso, no segundo, devem preencher corretamente as lacunas de algumas palavras escritas com C, Ç, S e SS. A seção favorece a apropriação da linguagem escrita.

Nas páginas 284 e 285, os autores novamente abordam essa questão com os dígrafos SC, SÇ e XC, na seção *Escrita em Pauta*, no capítulo 2, da unidade 8. O conteúdo é introduzido com uma das curiosidades do texto "8 clichês científicos que na verdade são mentiras", da revista Mundo Estranho. Primeiramente, os alunos precisam responder três questões de interpretação textual. Na sequência, são propostos mais sete exercícios em que os alunos precisam identificar os dígrafos e levantarem hipóteses para as regras que justificam o emprego desses dígrafos. Ao explorarem o emprego dos dígrafos SC, SÇ e XC, os autores pretendem auxiliar os alunos no processo de escrever palavras com correção ortográfica, seguindo as convenções da língua escrita.

O emprego desses e outros dígrafos, geralmente, causam muitas dúvidas na escrita, não somente aos alfabetizandos, como aos já alfabetizados. Por isso, a abordagem dessa temática pelos LDs é importante e necessária não somente no período da alfabetização, mas ao longo da vida escolar, para que os discentes não tenham a falsa ideia de que a ortografia é determinada pela fonética unicamente, e assim, não corram o risco de querer escrever conforme falam.

Como sabemos, a língua falada e a língua escrita apresentam diferenças bem grandes, especialmente, quando se trata de sons representados na escrita por duas letras, ou seja, pelos dígrafos e que essa representação não é regular, já que fonema e letra nem sempre serão iguais. Desse modo, para que os alunos entendam a relação entre fala e escrita, é imprescindível que a escola insista no trabalho de transmitir as convenções da língua escrita não somente no período da alfabetização, mas deve es-

tender por vários anos de escolarização e o LD deve contribuir positivamente nesse sentido.

5. Analisando o LD do 8º ano

No LD destinado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de aspecto fonológico começam a ser abordados na unidade 2, capítulo 2, na seção *Escrita em Pauta*, nas páginas 68 e 69, o conteúdo abordado é homônimo. Os autores utilizaram duas tiras, em ambas aparecem a palavra "pata", a primeira se referindo ao animal e a segunda, a parte inferior do animal. As questões pedem que os alunos reconheçam a palavra que se repete e identifiquem o sentido de cada uma delas analisando o contexto.

Na sequência, apresentam a definição de homônimos e mais alguns exercícios em que os alunos são desafiados a identificarem as diferenças de sentido entre pares de homônimos analisando o contexto. As palavras apresentadas são: gosto (verbo) e gosto (substantivo), sessão e seção, vendo (verbo vender) e vendo (verbo ver). Dessas, apenas o par de homônimos gosto – verbo e gosto – substantivo apresentam variação fonológica, embora, os autores não tratam dessa questão de forma explícita.

Quadro 3. Atividade sobre os dígrafos SC, SÇ e XC.

Observe, nas frases a seguir, a mesma palavra em contextos diferentes.
I. Eu gosto de ler contos com criaturas fantásticas.
II. O gosto pela leitura sempre me acompanhou.
a) Qual é a diferença entre as duas palavras destacadas?
b) Qual é a relação morfológica entre elas?

Fonte: Costa *et al*. (2018, p. 1844).

O estudo dos homônimos pertence prioritariamente à Semântica, contudo não deixa de fazer referência ao aspecto fonológico, pois se trata de palavras que possuem som e grafia iguais ou semelhantes com sentido diferente. Para que os alunos consigam identificar os pares de homônimos, eles precisam inicialmente observar os fonemas e como esses são representados na escrita das palavras, para então, com base no contexto, consigam identificar o significado das palavras.

Outra referência ao aspecto fonológico está na unidade 3, capítulo 2, com o conteúdo parônimos, nas páginas 102 e 103. A abordagem é fei-

ta da seguinte maneira: apresentação de dois textos, o primeiro uma lista em que aparece o verbo absorver, e o segundo texto é um fragmento de uma notícia em que aparece a palavra absolver, os exercícios pedem que os alunos pesquisem o sentido de cada uma delas. Em seguida, apresentam a definição de parônimos e mais dois exercícios em que aparecem vários parônimos, os alunos precisam pesquisar o significado e depois empregá-los em frases.

O estudo dos parônimos também pertence à Semântica, todavia também apresenta enfoque fonético e fonológico, pois, para percebê-los, os alunos precisam identificar e diferenciar sons. Ao abordarem os homônimos e parônimos, os autores não fizeram menção explícita à Fonética e Fonologia, deram ênfase ao aspecto semântico.

Na unidade 4, capítulo 2, o LD aborda o emprego do S e Z nas terminações -ez / -eza e -ês / -esa. Para introduzir o tema, os autores utilizaram a canção "Paratodos", de Chico Buarque, que traz na letra alguns adjetivos pátrios. A partir da leitura do texto, é proposto que os alunos criem adjetivos pátrios com as terminações citadas e, na sequência, criem substantivos abstratos com essas terminações. As atividades não fazem referência explícita ao aspecto fonológico, porém, ao realizar os exercícios, os alunos precisam atentar-se para o aspecto sonoro e como este é representado em cada palavra.

No final da página 103 é apresentado um boxe em que explica a variação histórica da palavra "vossa mercê" e "cê". Essa última abordagem não propõe uma reflexão aprofundada acerca da variação linguística, o que seria muito interessante e oportuno, tem como foco transmitir aos alunos um conhecimento linguístico como forma de curiosidade. Nada impede, porém, que o professor, a partir daí, proponha uma discussão mais aprofundada do tema, utilizando, para isso, outros exemplos de palavras que também sofreram variação no decorrer do tempo e, até mesmo, outros recursos não disponíveis no LD.

O estudo da variação linguística é importante para mostrar aos aprendizes que a língua é viva e dinâmica, que ela passa por mudanças constantes e que, como resultado, temos uma diversidade de falares. A respeito desse assunto, Bagno (2002), afirma que

> [...] parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 32)

Com isso, Bagno não está afirmando que a escola não deva ensinar a variedade de prestígio da língua, mas que deve propor discussões acerca das diferentes variedades linguísticas, a fim de que os alunos percebam a legitimidade da língua que utilizam em suas práticas sociais e, assim, tentar combater atitudes discriminatórias.

6. Analisando o LD do 9º ano

No LD destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a primeira referência aos conteúdos das áreas em investigação está no capítulo 2, da primeira unidade com o estudo da ortoépia e prosódia. Os autores utilizaram uma tira e uma canção popular para apresentar o tema, na sequência, os alunos têm que realizar exercícios que envolvem interpretação textual e conhecimento de variedades linguísticas, com foco na variação social e regional. Depois, apresentam a definição de ortoépia e prosódia, fazendo referência à variação linguística e ao preconceito linguístico. Na página 35, é apresentada várias palavras que variam conforme a variedade linguística empregada.

Quadro 4: Atividade sobre o ortoépia e prosódia.

Antônio Cedraz. Turma do Xaxado

ORTOÉPIA E PROSODIA

1. Leia a tira a seguir, com personagens da turma do Xaxado, e responda questões propostas.

Qual é o fato que provoca humor nessa tira?

b) Que palavras presentes na tira não seguem a norma-padrão? Transcreva-as, indicando também a grafia correta de acordo com a convenção ortográfica de nossa língua.

c) Nessa situação de uso, essas palavras não são consideradas problemas ortográficos. Por quê?

d) O que o uso dessas palavras revela sobre as características do menino que chega atrasado?

Fonte: Costa *et al*. (2018, p. 35).

Os autores abordam a questão da variação linguística, porém, como é comum em muitos livros didáticos, tratam a variação como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, como afirma Bagno (2007):

> Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais "correto", mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p. 120)

Segundo Bagno, a abordagem da variação linguística apenas como traços regionalistas e rurais não condiz com a realidade, pois a variação é um fenômeno que acontece em todas as regiões, urbanas ou rurais, e em todas as classes sociais, escolarizadas ou não. Quando o LD aborda dessa forma a variação, os alunos podem não adquirir uma compreensão real sobre a variação linguística, além disso, esse ensino pode contribuir para o aumento do preconceito linguístico, pois os alunos poderão relacionar a variação linguística a falantes pobres, não escolarizados e provenientes das regiões rurais.

Nessa seção, os alunos são levados, segundo os autores, a compreenderem a língua como fenômeno cultural e social. Os fenômenos fonológicos ficaram bem evidentes, embora não apareçam as terminologias Fonética e Fonologia. Em todo o livro foi encontrado apenas essa abordagem ao aspecto fonético e fonológico da língua.

No LD analisado, os autores abordam alguns conteúdos que trabalham com elementos fonético-fonológicos, especialmente no livro referente ao 7º ano, porém de maneira implícita, porque não há menção, relação ou contextualização com a área da Fonética e da Fonologia. Faltam conteúdos imprescindíveis não apenas à plena compreensão de certos temas que os próprios livros trazem à tona, mas ao conhecimento, por parte dos alunos, do funcionamento da fonética e da fonologia de sua própria língua materna, o que propicia prejuízos de diferentes ordens à sua formação linguística.

7. Considerações finais

Essa análise comprova que o LD destinado ao último Ciclo do Ensino Fundamental dá pouca ênfase aos aspectos fonético e fonológico da língua, dá mais ênfase aos aspectos sintático e morfológico da língua. Talvez por buscar estar em consonância com as orientações curriculares nacionais que destina os conhecimentos de Fonética e Fonologia para os anos iniciais por terem a equivocada ideia de que eles somente são ne-

cessários nos primeiros anos de escolaridade dos alunos, quando eles estão se apropriando da escrita e consolidando essa habilidade.

A partir dessa análise, é possível concluir que a superação dos problemas apresentados nos LD, precisa ser, primeiramente, revisto pelo currículo oficial nacional, para que, então, passe a constar nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por fim, nos livros didáticos. Assim, a Fonética e Fonologia poderão ter maior espaço no livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental e abordados de tal forma que contribuam para ampliação do domínio da língua.

O desenvolvimento da habilidade de fluência de leitura não é algo que desenvolve com o tempo, essa habilidade depende de prática e de estímulos e, é claro, que para ler com fluência, o aluno também depende de um bom conhecimento da morfologia, conhecimentos sobre regras de pontuação e sintaxe. Portanto, a escola precisa insistir na abordagem dos aspectos fonológicos, trabalhar com o vocabulário, a pontuação e a prosódia, para que, consiga formar bons leitores e, assim, cumprir com sua missão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: ____. *Aula de Português*: Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2003.

LOPES, Maria Cecília. *Compreensão oral em Língua Inglesa*. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2012.

MORAIS, José. *A arte de ler-psicologia cognitiva da leitura*. São Paulo: Cosmos, 1996.

_____. *Criar leitores – Para professores e educadores. Barueri*, São Paulo: Manole, 2013

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

_____. *Língua materna*: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

COSTA, Cibele Loprest; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Geração Alpha*: língua portuguesa: anos finais: 7º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. *Geração Alpha*: língua portuguesa: anos finais: 8º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella. *Geração Alpha*: língua portuguesa: anos finais: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SILVA, Taís Cristófaro. *Fonética e Fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

CRÍTICA FILOLÓGICA E MATERIALIDADE TEXTUAL NA DRAMATURGIA DE ILDÁSIO TAVARES

Rosa Borges (UFBA)
rosaborges@ufba.br

RESUMO

Ildásio Tavares (1940–2010) é um autor múltiplo e se mostra plural em sua prática de escrita nos documentos que integram seu acervo. Nele, encontram-se textos e obras, em especial, destaco sua produção dramatúrgica, e os materiais que se ligam a tal produção (paratextuais) para, a partir da análise da materialidade dos textos, mostrar como o autor e outros agentes sociais e culturais deixam ali as marcas de suas intervenções, seja para produzir alterações no texto ou para censurá-lo, no caso dos textos produzidos no período da ditadura militar. Em perspectiva filológica, faço uma leitura crítica das marcas expressas na materialidade dos testemunhos de "Caramuru" para trazer a público características dos gestos de criação escritural e das intervenções de outros sujeitos, considerando o contexto sócio-político e cultural de produção, transmissão, circulação e recepção (práticas escriturais e leitoras) do texto da referida peça teatral.

Palavras-chave:
Dramaturgia. Filologia. Materialidade.

RESUMEN

Ildásio Tavares (1940–2010) es un autor múltiple y plural en su práctica de escritura en los documentos que componen su colección. En él hay textos y obras, en particular, destaco su producción dramatúrgica, y los materiales que se vinculan a dicha producción (paratextuales) para, a partir del análisis de la materialidad de los textos, mostrar cómo el autor y otros actores sociales y los agentes culturales dejan allí las huellas de sus intervenciones, sea para producir cambios en el texto o para censurarlo, tratándose de textos producidos durante el período de la dictadura militar. En una perspectiva filológica, realizo una lectura crítica de las marcas expresadas en la materialidad de los testimonios de "Caramuru" para acercar al público las características de los gestos de creación escritural y las intervenciones de otros sujetos, considerando los contextos sociopolíticos y culturales de producción, transmisión, circulación y recepción (prácticas escriturarias y lectoras) del texto de la citada obra.

Palabras clave:
Dramaturgia. Filología. Materialidad.

1. Considerações iniciais

No campo da Filologia, busquei analisar, pelo viés da crítica filológica, a materialidade que veicula o texto, considerando os suportes textuais em seus processos de produção, transmissão, circulação e recepção,

nos contextos sócio-político e cultural da época. O texto, objeto da Filologia, não se entende fora de sua materialidade, que, por sua vez, é produtora de sentido e significante (Cf. MCKENZIE, 2005 [1986]; CLIMENT-ESPINO, 2017). Proponho estudar as práticas escriturais e leitoras no que tange ao texto da peça teatral "Caramuru", de Ildásio Tavares, a partir do exame da materialidade de seus testemunhos, um total de doze, sendo nove textos completos e três fragmentos: datiloscritos com rasuras manuscritas, datiloscritos que passam a limpo o texto, datiloscritos enviados aos órgãos censórios ou modificados para a publicação e um impresso, texto publicado na coleção *Dramaturgia da Bahia*.

A análise de documentos dos arquivos literários, a partir dos materiais transmissores de textos, faz-se de grande relevância para os estudos de nossa literatura. Em se tratando de textos dramáticos que podem ser tomados para fins distintos, leitura ou encenação, registram-se neles marcas de vários agentes que atuam nos distintos processos de produção do texto e da cena, e de publicação, e, por este motivo, consideramos, para sua análise, que as formas materiais do texto determinam o significado (Cf. MCKENZIE, 2005 [1986]). Os textos, manuscritos, datiloscritos (estes são maioria) e impressos, produzidos no período da ditadura militar na Bahia, sugerem propostas inovadoras de edição (eletrônica, interativa, hipertextual e hipermídia) que visam dar visibilidade às características de cada um dos textos/documentos que constituem o dossiê da obra estudada. Desde 2006, estamos atualizando nossa prática editorial e o livro eletrônico *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas* traz as atuais abordagens e metodologias editoriais utilizadas pelo grupo de pesquisa.

Na prática filológica, interessa-nos colocar em relação lugares distintos do saber, em especial, a crítica genética (Cf. GRÉSILLON, 2007 [1994]) e a sociologia dos textos (Cf. MCKENZIE, 2005 [1986]), para dar conta de realizar uma leitura crítico-filológica dos materiais reunidos no ato da *recensio*, construindo, assim, o dossiê a ser estudado, composto de texto, pré-textos, pós-textos e paratextos. A arquivologia também contribui com a filologia ao oferecer elementos que possibilitam organizar a massa documental para fins de estudo e edição. O dossiê da peça teatral "Caramuru" é constituído dos 12 testemunhos que trazem diferentes versões do texto, de matérias publicadas em jornais baianos e da documentação censória. A partir de tal material, farei uma leitura crítica, em perspectiva filológica, da materialidade textual e dos entrelaces da tradição, tecendo algumas considerações quanto aos gestos de criação e às inter-

venções de outros sujeitos, considerando o contexto de produção do texto selecionado

2. Leitura filológica de "Caramuru" a partir da materialidade de seus testemunhos

Começo por apresentar Ildásio Tavares (1940–2010), um autor múltiplo que se mostra plural em sua prática de escrita nos documentos que integram seu acervo. Foi tradutor, professor, letrista, ensaísta, poeta, contista, romancista, dramaturgo, colunista, entre outros papéis. No Acervo Ildásio Tavares (AIT), encontra-se uma vasta massa documental, em especial, destaco sua produção dramatúrgica e os materiais que se ligam a tal produção (paratextuais) para, a partir da análise da materialidade dos textos, mostrar como o autor e outros agentes sociais e culturais deixam ali as marcas de suas intervenções, seja para realizar alterações no texto ou para censurá-lo, no caso dos textos produzidos no período da ditadura militar e submetidos ao exame censório.

Listam-se seis textos dramatúrgicos, se considerarmos que três deles integram um conjunto de textos do espetáculo (1) "Medo: Três peças em um ato" (escritos 1967): "A volta/morte do agregado", "Medo e Funeral doméstico", submetidos à Censura em 1976, encenados no mesmo ano e publicados em 2004; (2) "Caramuru" (1975); (3) "O Barão de Santo Amaro", datado de 6 de abril de 1976 a 26 de julho de 1977 (texto transformado em outro: "Lídia de Oxum"); (4) "Mulher de roxo" (1987); (5) "O vendedor de jóias" (1987) e (6) "Lídia de Oxum: uma ópera negra" ([1987]; 1995). Destes, estão publicados na coleção *Dramaturgia da Bahia* (TAVARES, 2004): "Lídia de Oxum", "Homem e mulher" ("A morte do agregado", "Medo e Funeral doméstico"), "Mulher de Roxo", "Caramuru" e "O vendedor de jóias".

Dentre os textos acima mencionados, selecionei "Caramuru" ou "Toda a verdade sobre as mudanças do fidalgo D. Diogo Álvares Côrrea em terras de Pindorama" ("Caramuru") em seus diferentes testemunhos para produzir uma leitura crítico-filológica das marcas expressas em sua materialidade e que resultam dos gestos de criação e de intervenção de outros sujeitos, considerando o contexto sócio-político e cultural de produção, transmissão, circulação e recepção (práticas de escrita e leitura) do texto da referida peça teatral. É preciso "[i]nvestigar dónde, cuándo, por qué, cómo y por quién fue escrito el texto y qué lecturas posibilitan el conocimiento de esos hecho (...)" (CLIMENT-ESPINO, 2017, p. 21),

pois "(l)os testimonios son efectivamente individuos históricos, con una fisionomía propria, portadores en su seno muchas veces de elocuentes huellas y datos (...)" (PÉREZ PRIEGO, 1997, p. 36). Os testemunhos do texto, examinados em seus aspectos material, histórico e cultural, veiculam em sua materialidade as ações de vários sujeitos, para além do Ildásio Tavares, as pessoas que datilografaram os textos, os agentes que atuaram nos órgãos censórios, entre outros. A participação de cada um faz-se significativa nos processos que envolvem os textos e sua sociologia.

Assim sendo, considero, em diálogo com a Filologia, os campos teóricos da Crítica Genética e da Sociologia dos Textos para tecer a leitura crítico-filológica dos testemunhos de "Caramuru". Pelo viés da Crítica Genética, serão analisados os processos de escritura e as mudanças feitas ao texto por conta da encenação (processo que se mostra complexo em suas diferentes versões) e da publicação (texto homogeneizado para ser oferecido ao leitor). Quanto à Sociologia dos Textos, serão identificadas as marcas deixadas na materialidade do texto pelos diferentes agentes que nela atuam (escritor, atores, censores, entre outros). No campo da Filologia, deve-se tomar em conta a história da tradição e transmissão dos textos, examinados em suas especificidades, a partir da relação disciplinar interativa que lhe é própria.

"Caramuru" foi submetido à Censura em 1975, encenado pela primeira vez em 1978 no Teatro Castro Alves (TCA) e publicado em 2004 na Coleção *Dramaturgia da Bahia*. Trata-se de uma produção da Companhia Baiana de Comédias, dirigida por Jurema Penna. O espetáculo foi concebido para ser montado ao ar livre, de preferência no bairro do Rio Vermelho, e, desse modo, foi solicitado ao Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP). Conforme matéria no jornal *Diário de Notícias*, datado de 19 setembro 1978 ("CARAMURU" ..., 1978), a montagem da peça ocorreu no Teatro Castro Alves, de 20 de setembro a 1º. de outubro de 1978, às 21 horas. Foi uma obra que resultou da ação colaborativa de várias pessoas. Nela, o dramaturgo faz uma sátira à convencional história de Caramuru, abordando sobre o princípio da colonização no Brasil. A história se passa no século XX, tendo como apresentador Américo Vespúcio, que cobra os ingressos e convida a plateia a assistir cada cena.

Quanto à transmissão do texto da referida peça, têm-se, no Lugares de Memória (LM), seis testemunhos não datados de "Caramuru" (3 completos e 3 fragmentos, sendo que, para um deles, há apenas 1 folha). No Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), têm-se cinco testemu-

nhos, sendo que três deles, localizados no Espaço Xisto Bahia (EXB), reproduzem a mesma matriz, diferenciando-se apenas pelos registros do processo de circulação do texto ao ser encaminhado para exame censório, passando, inicialmente, pela Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) e, na sequência, pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) do Arquivo Nacional (AN). Quanto aos outros dois, um se encontra na Escola de Teatro da UFBA (ETUFBA) e o outro é a cópia digitalizada do texto publicado em 2004. Recentemente, solicitei à Coordenação Regional do Arquivo Nacional em Brasília o processo censório desta peça, e recebi mais um texto com registros da ação de outro censor, e que resultou de novo pedido de julgamento censório, logo, mais um testemunho. Ao todo, têm-se, até o momento, 12 testemunhos, sendo 9 completos, e 5 versões do texto (Cf. Quadro 1[11]):

Quadro 1: Testemunhos[12] e versões de "Caramuru".

	TESTEMUNHOS	VERSÕES
"Caramuru"	**C75T1**(SBAT-DCDP-EXB) **C75T2**(DCDP-EXB) **C75T3**(DCDP-AN) **C75T4**(DCDP-EXB)	Reproduzem o mesmo texto Versão 1
	CsdT5 (LM) **CsdT6**(LM)	Reproduzem o mesmo texto Versão 2
	CsdT7(ETUFBA)	Versão 3
	CsdT8(LM)	Versão 4
	C04T9(ATTC)	Versão 5

Fonte: elaborado pela autora.

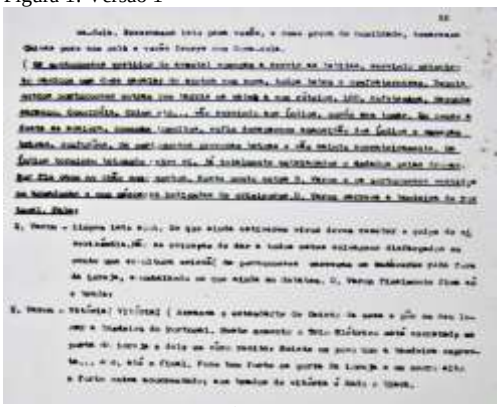
A partir da última folha do texto de "Caramuru", ressaltam-se as versões que mostram um processo de retomada do texto para modificá-lo. Embora, nesta folha, as versões 2 e 3 e ainda as 4 e 5 se aproximem, elas apresentam outras diferenças na construção do texto que as afastam (Cf. Quadro 2).

[11] Os fragmentos não foram considerados nesta análise. Em artigo publicado em 2022 na *Revista Brasileira de Literatura Comparada* (BORGES, 2022), dei outra ordem para os testemunhos de "Caramuru" e fiz uma leitura diferente da que aqui se apresenta.

[12] Os testemunhos são assim indicados: **C** para "Caramuru" (título); ano (dois dígitos finais) /sem data (sd); **T** para Testemunho seguido da enumeração (1, 2, 3....), por fim, o acervo de origem (**C75T1**(SBAT-DCDP-EXB) / **CsdT5** (LM)).

Quadro 2: Cotejo da parte final do texto de "Caramuru" em diferentes versões.

Figura 1: Versão 1

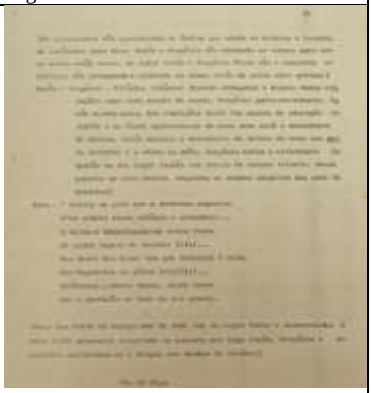


Fonte: TAVARES, 1975, f. 22/26. Testemunhos 1, 2, 3 e 4 (texto submetido à Censura).

Figura 2: Versão 2

Fonte: TAVARES, [197-], f. 52. Testemunhos 5 e 6 (reproduzem o mesmo texto).

Figura 3: Versão 3



Fonte: TAVARES, [197-], f. 37. Testemunho 7 que se encontra na ETUFBA.

Figura 4: Versão 4

Figura 5: Versão 5

Fonte: TAVARES, [19--], f. 29. Testemunho 8 (sem data).

Fonte: TAVARES, 2004, p. 75. Testemunho 9.

Fonte: elaborado pela autora.

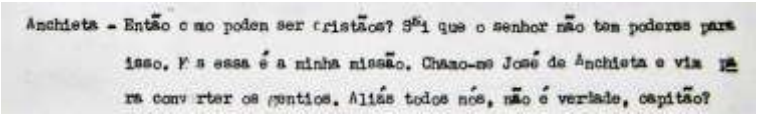
O texto, com 26 folhas, encaminhado à Censura para exame censório, apresenta-se em 4 testemunhos (**C[75]**T1-T2-T3$_{(DCDP-AN)}$-T4$_{(DCDP-EXB)}$), um que ficou na SBAT, sem cortes, conforme carimbo da instituição na primeira folha, três cópias do *script* enviadas à DCDP, acompanhadas de dois pareceres emitidos por técnicos do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal da Superintendência Regional da Bahia (SCDP/DPF/SR/BA) (OFÍCIO n° 2385, 26 ago. 1975). O terceiro testemunho parece ser uma cópia do texto já com cortes indicados por um técnico anterior e, a partir dela, foram feitas as anotações por outro técnico, para que o texto da peça fosse classificado como LIVRE (PARECER 012/76, 31 de dezembro de 1975), conforme solicitação feita em dezembro de 1975 e processo concluído em janeiro de 1976. O quarto testemunho teria sido aquele devolvido ao requerente com os cortes assinalados de acordo com o que se registra no segundo certificado de censura, pois o primeiro está relacionado ao texto do segundo testemunho, também devolvido ao requerente na primeira etapa do processo censório (de julho a setembro de 1975).

Havia em um dos documentos censórios a observação de que se o espetáculo fosse apresentado em palco, seria solicitada nova censura. Talvez os testemunhos 5, 6 e 7 fossem um caminho para realizar alguma modificação no texto com o propósito de apresentá-lo em local fechado, inicialmente, com 52 folhas (**CsdT5-T6**$_{(LM)}$), passando a 37 (**CsdT7**$_{(ETUFBA)}$). Neste processo, identificam-se rasuras, revisões feitas

aos textos dos datiloscritos e uma redução do texto, suprimindo ou transformando passagens do mesmo. Outra mudança relevante foi transformar o texto, de prosa para versos, objetivando a elaboração de uma ópera, e assim está publicado na coleção referida anteriormente, identificado como uma "ópera baiana", de autoria de Keiler Rego e Ildásio Tavares, o que se confirma nos testemunhos 8 (**CsdT8**$_{(LM)}$) e 9 (**C04T9**$_{(ATTC)}$) de *Caramuru*, este último publicado em 2004.

Nos excertos que seguem, destaco algumas das modificações autorais realizadas nos testemunhos de "Caramuru" que ilustram o processo criativo de Ildásio Tavares no que tange à sua dramaturgia. Nos testemunhos 1, 2, 3 e 4, José Anchieta apresenta-se para os índios (Cf. Figura 6), enquanto nos testemunhos 5, 6 e 7, nos trechos transcritos abaixo, é Vespúcio quem o apresenta (Cf. Quadro 3).

Figura 6: C75T1-T2-T3-T4.


Anchieta - Então c mo poden ser cristãos? Sei que o senhor não tem poderes para
isso. E s essa é a minha missão. Chamo-me José de Anchieta e vim pa
ra conv rter os gentios. Aliás todos nós, não é verdade, capitão?

Fonte: TAVARES, 1975, f. 14.

Para além da mudança na fala dos personagens, as rasuras de acréscimo de ponto de seguimento, supressão, substituição por sobreposição e acréscimo na entrelinha superior realizadas em T5 foram aceitas em T7:

Quadro 3: Rasuras e momentos genéticos nos testemunhos 5 e 7[13].

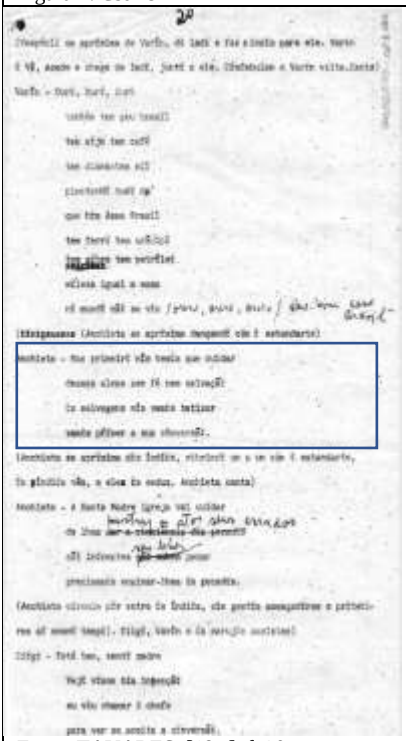
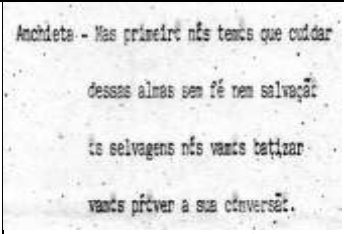
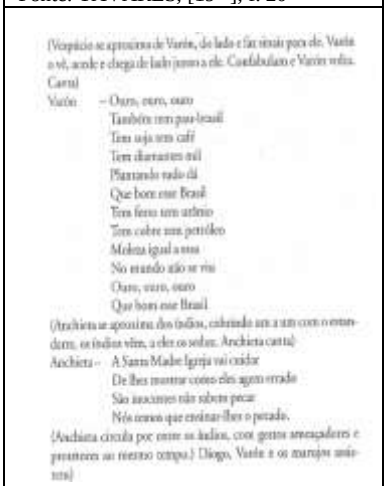
CsdT5 (f.33)	**CsdT7 (f.24)**
Seu nome, José Anchieta, e veio aqui trazer o sagrado sacramento do batismo para essas infelizes almas sem penitência ou possibilidade de salvação [.] ~~vendo que~~ <c>/C\omo os apóstolos de Cristo, [↑veio para] converter os gentios, pelo menos é o que pensa e acredita.	Seu nome, José Anchieta, e veio aqui trazer o sagrado sacramento do batismo para essas infelizes almas sem penitência ou possibilidade de salvação. Como os apóstolos de Cristo, veio para converter os gentios, pelo menos é o que pensa e acredita.

[13] Foram utilizados os seguintes operadores para registro das rasuras: [abc] colchetes para acréscimo; ~~abc~~ tachado para supressão; <a>/b\ parênteses angulares e barras para substituição por sobreposição.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta mesma passagem, observo, nos testemunhos 8 e 9, com algumas diferenças entre eles, que há outra alteração no conteúdo e na construção do texto para ser cantado, pois o objetivo é transformar "Caramuru" em uma ópera. Em T8, a ideia de conversão dos gentios se mantém, enquanto em T9, este trecho é suprimido, como se pode notar nas imagens que seguem (Cf. Quadro 4).

Quadro 4: Rasuras e momentos genéticos nos testemunhos 8 e 9.

Figura 7: CsdT8	Figuras 8 e 9: CsdT8 (f.20) e C04T9
	 Anchieta - Mas primeiro nós temos que cuidar dessas almas sem fé nem salvação os selvagens nós vamos batizar vamos prover a sua conversão. Fonte: TAVARES, [19--], f. 20
Fonte: TAVARES, [19--], f. 20	 (Vespúcio se aproxima de Varón, do lado e faz sinais para ele. Varón o vê, acede e chega de lado junto a ele. Confabulam e Varón volta. Canta) Varón – Ouro, ouro, ouro Também tem pau-brasil Tem soja tem café Tem diamantes mil Plantando tudo dá Que bom esse Brasil Tem ferro tem urânio Tem cobre tem petróleo Moleza igual a essa No mundo não se viu Ouro, ouro, ouro Que bom esse Brasil (Anchieta se aproxima dos índios, cobrindo um a um com o estandarte, os índios vêm, a eles os sobre. Anchieta canta) Anchieta – A Santa Madre Igreja vai cuidar De lhes mostrar como eles agem errado São inocentes não sabem pecar Nós temos que ensinar-lhes o pecado. (Anchieta circula por entre os índios, com gentos ameaçadores e prometeres ao mesmo tempo.) Diogo, Varón e os marujos assistem) Fonte: TAVARES, 2004, p. 67

Fonte: elaborado pela autora.

Algumas das rasuras realizadas em T8 foram aceitas em T9 e outras mostram-se diversas. São elas: acréscimo dos versos **[ouro, ouro, ouro]** e **[Que bom esse Brasil]** (comparem-se T8, l. 12, e T9, l. 14 e 15); substituição por supressão e acréscimo na entrelinha superior: **de lhes**

~~dar a consciência dos pecados~~ [↑mostrar os atos seus errados] (T8, l. 21), modificado para "**De lhes mostrar como eles agem errado**" (T9, l. 19), burilando o texto; **são inocentes ~~não sabem~~ [↑sem saber] pecar** (T8, l. 22), mantido o verso em T9 (l. 20): "**São inocentes não sabem pecar**". O último verso da fala de Anchieta também se mostra diferente nos testemunhos 8 e 9, respectivamente: "**precisando ensinar-lhes os pecados.**" (T8, l. 23) e "**Nós temos que ensinar-lhes o pecado** (T9, l 21).

Além das alterações genéticas, aqui destacadas para ilustrar o processo criativo deste escritor/dramaturgo, ressalto, no exame dos documentos que precedem à publicação, diferentes momentos de produção textual: primeiro momento, escrita a máquina; segundo momento, alterações feitas com caneta de tinta azul ou preta resultantes de uma releitura do texto datilografado; terceiro momento, texto passado a limpo ou texto publicado. Poderíamos, diante de tal situação textual, propor futuramente uma edição crítico-genética do texto para oferecer ao leitor a progressão do escritor (o processo de escritura) na composição da sua obra dramatúrgica até a publicação, ou ainda uma edição genética para mostrar os vestígios de uma dinâmica criadora quanto ao processo de produção textual.

Considerando que "Caramuru" foi produzido na época da ditadura militar e submetido ao exame censório, faz-se importante tratar a respeito do contexto sócio-político e cultural no qual Ildásio Tavares escreveu o texto desta peça. Nesta época, todo tipo de manifestação cultural era proibido pela Censura, textos, canções, peças teatrais, filmes, etc. O estudo dos textos teatrais produzidos neste período evidencia questões de ordem política, como o posicionamento dos órgãos censórios e a atitude dos escritores diante deles. Os cortes nos textos, de natureza moral, política, religiosa e social, eram justificados com base no artigo 41 do Decreto nº 20.493/46[14], nos artigos 2º e 3º da Lei nº 5.536/68[15], no art. 1º do Decreto-

[14] Decreto datado de 24 de janeiro de 1946 que "Aprova o Regulamento do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento Federal de Segurança Pública". Consultar o Decreto, na íntegra, no site: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/ decreto-20493-24-janeiro-1946-329043-publicacaooriginal-1-pe.html.

[15] Lei da Censura, datada de 21 de novembro de 1968, sancionada pelo presidente A. Costa e Silva (período de 1967 a 1969), que "Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura, e dá outras providências" (LEI N. 5.536/68). Consultar a Lei, na íntegra, no site: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5536-21-novembro-1968-357799-publicacaooriginal-1-pl.html.

lei nº 1.077/70[16], no art. 20 do Decreto nº 69.845/71[17]. Tais documentos regulamentavam as ações dos agentes dos órgãos de censura. Assim, no campo da diversão pública, seria censurado tudo o que atentasse contra a segurança nacional, ferisse princípios éticos e contrariasse direitos e garantias individuais (FAGUNDES, 1974)[18].

Os documentos censórios possibilitam a leitura de tais ações deixadas na materialidade textual. Dois dos pareceres fazem referência ao Decreto nº 20.493, citando o Artigo 41, por este motivo, o transcrevo a seguir:

> Art. 41. Será negada a autorização sempre que a representação, exibição ou transmissão radiotelefônica:
> **a). contiver qualquer ofensa ao decôro público**;
> b). contiver cenas de ferocidade ou fôr capaz de sugerir a prática de crimes;
> c). divulgar ou induzir aos maus costumes;
> d). fôr capaz de provocar incitamento contra o regime vigente, a ordem pública, as autoridades constituídas e seus agentes;
> **e). puder prejudicar a cordialidade das relações com outros povos**;
> **f). fôr ofensivo às coletividades ou às religiões**;
> **g). ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interêsse nacionais**;
> h). induzir ao desprestígio das fôrças armadas. (DECRETO nº 20.493/46, grifo meu)[19]

Desse modo, passo a ler alguns dos gestos que se mostram nos processos de transmissão, circulação e recepção dos textos de teatro, a partir da documentação censória. Quanto aos registros realizados pelos censores na materialidade dos suportes que transmitiram o texto da peça teatral selecionada, destaco os cortes para melhor caracterizar a prática censória, bem como algumas das informações que constam de ofícios, pareceres e certificados de censura. No ofício nº 2385 (26 ago. 1975, p. 2), encaminhado à DCDP, fala-se da pretensão do dramaturgo, "um intelectual da terra" em "encenar o espetáculo em praça pública sob o patro-

[16] Decreto-Lei, datado de 26 de janeiro de 1970, baixado pelo presidente Emílio G. Médici (período de 1969 a 1974). Consultar Decreto-Lei, na íntegra, no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.htm.

[17] Decreto datado de 27 de dezembro de 1971 que regulamenta a Lei nº 5.726 de 29 de outubro de 1971. Consultar Decreto nº 69.845/71, na íntegra, no site: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115073/decreto-69845-71.

[18] As informações aqui trazidas estão desenvolvidas no capítulo XIV, "Critérios gerais de censura", das páginas 129 a 150, do livro *Censura & Liberdade de Expressão*, publicado em 1974.

[19] Destaquei em negrito as alíneas mencionadas nos pareceres de *Caramuru*.

cínio do MEC" em setembro de 1975. Pelo que lemos nos jornais que circularam à época, esta peça não foi encenada como se pretendia. Anos mais tarde, em 1978, foi encenada no palco do Teatro Castro Alves, sob a direção de Jurema Penna.

Em 10 de julho de 1975, Ildásio Tavares solicitou proceder à censura prévia da peça, anexando três cópias do *script*. O texto foi submetido ao exame censório no Serviço de Censura de Diversões Públicas da Superintendência Regional da Bahia, resultando em dois documentos, um relatório e um parecer. No primeiro documento, indica-se a supressão de dois tópicos à página 22: "alusão a substâncias tóxicas, a rotularem barris" e "quadro do preto (...)", pois considera a mensagem do texto "perigosa forma em relação aos aspectos raciais, máxima na Bahia e na conjuntura histórica em que nos encontramos." (RELATÓRIO nº 18, 21 jul. 1975, p. 4-5). No segundo, indicam-se cortes, às páginas 3 e 6, relativos às passagens que fazem referência à "Coca-Cola", por "[i]nsinuação crítica a presença americana no país", e na 22, "o negro escravo sendo torturado", com a observação de que tal quadro "foge a toda a temática da peça" (PARECER nº 22, 30 jul. 1975, p. 6). Menciona ainda o artigo 41 do decreto 20.493, alíneas "e" ("puder prejudicar a cordialidade das relações com outros povos") e "g" ("ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interêsse nacionais") (DECRETO nº 20.493, 24 jan. 1946), para justificar a supressão das passagens assinaladas.

Em 26 de agosto de 1975, o chefe do SCDP/SR/BA encaminha para o diretor da DCDP/DPF/Brasília para fins de exame censório da peça teatral as três cópias do *script* e os dois pareceres acima mencionados para serem comparados com os pareceres emitidos pelos técnicos da DCDP. Os pareceres emitidos por tais técnicos, em 10 de setembro de 1975, foram: Parecer nº 7685/75 (10 set. 1975, p. 34), no qual assinala que "[a]lguns cortes foram feitos nas partes que agravam o seu conteúdo, principalmente quando da matança dos gentis [*sic*] e ofensas à igreja onde os portugueses portavam o estandarte de Cristo.", mas não foram indicadas as páginas; Parecer nº 7686/75 (10 set. 1975, p. 35-6) que traz os seguintes argumentos para os cortes realizados:

> [...] Juntamente com os aspectos da colonização portuguesa, coloca situações atuais que representam a "colonização" norte-americana no Brasil, através da presença da coca-cola e do uísque (capitalismo). As atividades dos Jesuítas são satirizadas, dizendo que o cristianismo nada trouxe de positivo para a civilização dos nativos e faz críticas ao Vaticano. Ainda, introduz elementos alheios de toda à história, como a distribuição de LSD e outras drogas tóxicas aos índios pelos portugueses, bem como o que estes trouxeram: doenças e todo tipo de vício e violências.

Neste parecer, indicam-se os cortes às páginas 2, a folha entre 2 e 3 (2-A), 3, 4, 7, 14, 19 e 22, conforme Regulamento aprovado pelo Decreto 20.493, de 24 de janeiro de 1946, art. 41, letras "a" ("contiver qualquer ofensa ao decôro público"), "e" ("puder prejudicar a cordialidade das relações com outros povos"), "f" ("fôr ofensivo às coletividades ou às religiões") e "g" ("ferir, por qualquer forma, a dignidade ou o interêsse nacionais") (DECRETO nº 20.493, 24 jan. 1946) (PARECER nº 7686/75, 10 set. 1975).

O certificado nº 6.235/75, datado de 12 de setembro de 1975, traz a impropriedade "proibido para menores de dezoito anos" e o prazo de validade de 15 de setembro de 1975 a 15 de setembro de 1980. No verso, registram-se as páginas com cortes: 02, 03, 04, 07, 14, 19 e 22, condicionado ao exame do ensaio geral. Em 12 de setembro, o chefe da Seção de Censura de Teatro e Congêneres (SCTC) faz encaminhamento para emissão de certificados. Em 16 de setembro, o chefe do Serviço de Censura encaminha para o diretor da DCDP os pareceres (Parecer nº 7685/75 e Parecer nº 7686/75) com a proposta de classificação de 18 anos, com cortes. Nesta mesma data, o diretor emite o "Libere-se".

No entanto, em 2 de dezembro de 1975, outro ofício n. 3442/SCDP/SR/BA foi encaminhado ao diretor da DCDP para nova apreciação. Nele, o chefe do SCDP afirma que o interessado "acorda com os cortes a fim de que o texto seja LIVRE" (OFÍCIO n. 3442, p. 39). Foi emitido novo Parecer nº 012/1976, datado de 31 de dezembro de 1975. Nele, fez-se menção aos cortes anteriormente indicados e alguns esclarecimentos quanto à observação de como se daria a encenação no ensaio geral. Assinala os cortes que devem ser mantidos, às páginas 6, 7 e 26 (Cf. Testemunhos 3 e 4). Os demais cortes foram considerados "sem efeito", assim anotado ao lado dos mesmos. O texto foi renumerado e as páginas correspondem às listadas no parecer para registro dos cortes. No final do Parecer, com data de 6 de janeiro de 1976, uma anotação do chefe do SCDP: "Manter os cortes acima indicados (páginas 6, 7 e 26) e liberar os demais" (PARECER 012/1976, p. 44). Emite-se novo certificado de censura nº 6.235 (mesmo número do anterior), desta vez com classificação LIVRE e validade de 14 de janeiro de 1976 a 14 de janeiro de 1981.

Listam-se, a seguir, os cortes[20] que evidenciam diferentes tipos de censura, conforme os testemunhos 2, 3 e 4, respectivos pareceres (Pare-

[20] Os cortes foram indicados com o uso de parênteses angulares.

cer nº 7686/75 e Parecer nº 012/1976) e certificados de censura (nº 6.235/75 e nº 6.235/76):

C75-DCDP-AN(EXB)-T2 – Parecer nº 7686/75 – Certificado nº 6.235/75

[...] enquanto existir a América, existe Américo. Como ela está perigando atualmente, saí do anonimato, e em <Rio Vermelho> onde acontecem e aconteceram tantas coisas importantes para o Brasil [...] (f.5(2));

Voz off – Of course. Abastece-te no Cabo Verde, <aquelas ilhas nordestinas onde mandei levar uns negrinhos da Guiné Bissau, e outras tantas Guinés que há por aí, pega tua correntezinha.> (f.6(2-A));

[...] Ó italianinho <de merda.> (f.7(3));

[...] aponta para a figura de D. Diogo envolto em sargaços, retalhos de pano de vela preso a um mastro lascado, dormindo com <uma mão crispada num engradado de Coca-cola e> outra num baú pequeno. (f.7(3));

[...] <É claro que vocês sabem que caramuru é enguia aqui nesta terra e vendo-o branco e magro nesta praia (Se bem que ele chegou mesmo foi na Mariquita, onde estão fazendo o Terminal de cocô que vai aj[u]dar a denegrir sua memória) os silvícolas (saboreia a palavra) os silvícolas pensaram que se tratava de um desses caramurus que> (f.7(3));

[...] <Vocês selvagens só entendem uma linguagem – A FORÇA!> (f.8(4));

[...] Lá o Tuxaua deposita D. Diogo delicadamente no chão e <dá ordens para outros índios, que o despem,> banham-no em água perfumada [...] (f.11(7));

Bruxos <E minha roupa! Deus meu estou nu! (tenta cobrir as vergonhas com as mãos)> (f.11(7));

D. Diogo – Não puderam entender como o <pai espiritual de todos seja mais servido do que sirva. Não podiam compreender as lutas religiosas. Não conseguiam admitir riqueza do Vaticano.> (f.18(14));

[...] <D. Varon pega o estandarte de Cristo como se fosse o de uma escola de samba e saem todos da igreja ao som de uma batucada, em fila indiana. Black e fins da Cena II.> (f.23(19));

Todo o texto da última folha foi cortado (f. 26(22)) (Cf. Quadro 5).

C75-DCDP-NA-T3 – (Parecer nº 012/1976) e C75-DCDP-AN(EXB)-T4 – Certificado nº 6.235/76

Voz off (com uma gargalhada) Tu és mesmo um parvo, <Ó bunda mole> [...] (f. 6);

Voz off – Eu disse atacar, <Ó italianinho de merda.> (f. 7);

[...] <LSD, Anfetamina, Maconha, sarampo, Gonorréia> Gripe etc... (f. 26).

Em síntese, T1, com o carimbo da SBAT, apresenta-se limpo, sem cortes. T2 traz os cortes registrados nas folhas indicadas no texto do Parecer nº 7686/75 e no certificado de censura. T3, provável cópia de um texto marcado pela ação de outro censor, no qual são assinalados os cor-

tes que deverão ser mantidos, indicados às folhas 6, 7 e 26, e os demais que deverão ser anulados, conforme anotação "sem efeito", como se pode observar no texto e no Parecer 012/1976. T4, embora traga apenas os cortes indicados às folhas 6, 7 e 26, como se passasse a limpo as anotações do texto de T3, parece corresponder à avaliação censória feita entre dezembro de 1975 e janeiro de 1976, de acordo com as informações que constam no novo certificado de censura. Notem-se nas imagens da última folha do texto as marcas expressas na materialidade dos testemunhos (Cf. Quadro 5):

Quadro 5: Texto de "Caramuru" encaminhado ao Serviço de Censura.

Figura 10: C75-SBAT(DCDP-AN)-T1	Figura 11: C75-DCDP-AN(EXB)-T2	Figura 12: C75-DCDP-AN(EXB)-T3	Figura 13: C75/76-DCDP-AN-T4
Fonte: TAVARES, 1975, f.22/26 (T1)	Fonte: TAVARES, 1975, f.22/26 (T2)	Fonte: TAVARES, 1975, f. 22/26 (T3)	Fonte: TAVARES, 1975, f.22/26 (T4)
	Parecer nº 7686/75	Parecer nº 012/1976	

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o texto da última página foi todo destacado para ser suprimido, em T2, com a inscrição "CORTE", manuscrita, e "COM CORTES" em formato de carimbo. Em T3, registram-se para a maioria dos cortes a expressão "sem efeito", anulando os mesmos, e uma anotação, ao final do texto, que explica a manutenção de alguns dos cortes: "Obs: Os cortes acima eliminar somente os rótulos", que são indicados com o carimbo "CORTES". Em T4, apenas algumas palavras relativas aos rótulos dos barris foram destacadas com caneta de tinta azul, trazen-

do a palavra "CORTE" manuscrita, e com lápis de cera na cor vermelha. Sobreposto aos trechos censurados, os carimbos com a inscrição "COM CORTES".

3. Considerações finais

Os diversos suportes de transmissão textual expõem a história da tradição de um texto, como mostrei na breve análise das marcas expressas na materialidade dos testemunhos que transmitiram o texto teatral "Caramuru". Na prática filológica, os testemunhos, também documentos/monumentos, são estudados a partir da historicidade dos textos, produzidos em determinado tempo e lugar, e de sua materialidade. São, assim, lidos pelo filólogo em sua variedade e complexidade de relações, nas variações e variantes textuais que levam ao estudo do manuscrito moderno, destacando os diferentes tipos de leitura e diferentes comunidades de leitores (Cf. MCKENZIE, 2005 [1986]; GUMBRECHT, 2007 [2003]; CHARTIER, 2010 [2007]).

Nesse sentido, em perspectiva sociológica, busquei realizar uma leitura crítico-filológica das modificações feitas no texto por Ildásio Tavares, evidenciadas nos gestos de seu processo criativo, ao construir seu texto para fins de encenação e/ou publicação, e também das marcas deixadas por outros sujeitos no texto submetido à avaliação censória. Do cotejo entre os testemunhos, foi possível identificar diferentes versões que resultaram do trabalho do escritor, ora ampliando, ora reduzindo seu texto, realizando diversas alterações genéticas, rasuras de acréscimo, supressão, substituição, identificadas na materialidade física de cada testemunho ou no conjunto deles, ou ainda reformulações, que levaram em conta os cortes feitos pelos técnicos da censura, e reescritas, com vistas à publicação, objetivando alcançar o texto de uma ópera, como se vê publicado na coleção *Dramaturgia da Bahia* (Cf. figuras no Quadro 2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Rosa *et al*. *Edição do texto teatral na contemporaneidade*: metodologias e críticas. Salvador: Memória e Arte, 2021. Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/_files/ugd/d9b288_b5e2af4f7f994f67b5f050097921520d.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

BORGES, Rosa. Arquivos e memórias de escritores e dramaturgos baianos: edição, crítica filológica, genética e sociológica. *Revista Brasileira*

de Literatura Comparada, v. 24, n. 46, p. 194-214, jan./abr., 2022. DOI: https:// doi.org/10.1590/2596-304x20222446rb.

BRASIL. *Decreto no. 20.493, de 24 de janeiro de 1946*. Aprova o Regulamento do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento Federal de Segurança Pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20493-24-janeiro-1946-329043-publicacao original-1-pe.html. Acesso em: 06 mar. 2019.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 [2007].

CLIMENT-ESPINO, Rafael. *Del manuscrito al libro*: materialidad del texto y crítica genética en la novela iberoamericana: 1969-1992. Pittsburgh, PA: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana / University of Pittsburgh Press, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/32883324/Del_manuscrito_al_libro_Materialidad_del_texto_y_critica_genetica_en_la_novela_iberoamericana_1969_1992. Acesso em: 05 ago. 2022.

FAGUNDES, Coriolano de Loyola Cabral. *Censura & liberdade de expressão*. São Paulo: Edital, 1974.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética*: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: UFRGS, 2007 [1994].

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Los poderes de la filología*: dinámicas de una práctica académica del texto. Trad. de Aldo Mazzucchelli. México: Universidad Iberoamericana, 2007 [2003].

MCKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1986].

PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.

TAVARES, Ildásio. *Caramuru*. [Salvador], [1975], 26 folhas. Testemunhos 1, 2, 3 e 4.

_____. *Caramuru*. [Salvador], [197-], 52 folhas. Testemunhos 5 e 6.

_____. *Caramuru*. [Salvador], [197-], 37 folhas. Testemunho 7.

_____. *Caramuru*. [Salvador], [197-], 29 folhas. Testemunho 8.

_____. Caramuru. *In*: TAVARES, Ildásio. *Lídia de Oxum*; *Homem e mulher*; *Mulher de roxo*; *Caramuru*; *O vendedor de joias*. Salvador: SCT, 2004. p. 41-75. Testemunho 9.

Outras fontes:

"CARAMURU" tem estreia amanhã pela Cia. Baiana de Comédias. *Diário de Notícias*, Salvador, 19 set. 1978. Teatro. Recorte de Jornal arquivado no acervo do Teatro Castro Alves.

CERTIFICADO [DE CENSURA] da DCDP nº 6235/75. [Brasília], 15 set. 1975.

CERTIFICADO [DE CENSURA] da DCDP nº 6235/76. [Brasília], 14 jan. 1976.

OFÍCIO nº 2385/75 [DE ENCAMINHAMENTO] do SCDP/SR/BA. Salvador, 26 ago. 1975.

PARECER nº 22/75 - SCDP/SR/BA. Salvador, 30 jul. 1975.

PARECER nº 7685/75 da DCDP. Brasília, 10 set. 1975.

PARECER nº 7686/75 da DCDP. Brasília, 10 set. 1975.

RELATÓRIO do SCDP/SR/BA nº 18/75. Salvador, 21 jul. 1975.

SOLICITAÇÃO [DE CENSURA]. Salvador, 10 jul. 1975.

DISCURSIVIDADE EM PAINÉIS DE APOIO AOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE QUE ATUARAM NA LINHA DE FRENTE NA PANDEMIA DE COVID-19: ALTERIDADE E SIGNIFICAÇÃO

Ana Paula Borges de Souza (UENF)
anapaulaborgesuenf@gmail.com
Gilson Borges de Souza (UENF)
gilsonborgesdesouzauenf@gmail.com
Sabrina de Oliveira Borges (UENF)
sabrina.o.borges@hotmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

A pandemia de Covid-19 rapidamente se espalhou pelo mundo todo, produzindo efeitos em diferentes níveis, dentre eles no âmbito da saúde pública, mas também com o aumento da desigualdade, geração de instabilidade econômica e insegurança alimentar e aumento nos casos de depressão e exaustão física e mental dos profissionais da saúde que atuaram na linha de frente do combate ao coronavírus. Em meio às rotinas desgastantes, painéis com mensagens de apoio foram instalados em um hospital situado no município de Bom Jesus do Itabapoana-RJ com o objetivo de oferecer um alento às equipes que nele atuavam nos primeiros meses de 2020. Questionamos em nossa investigação: "Quais os efeitos de sentido expostos nos painéis aos profissionais de uma unidade de saúde em meio à crise instalada pela pandemia de Covid-19?". Analisamos os discursos produzidos nesses painéis e seus efeitos nas vivências de profissionais da saúde que atuam na referida unidade, ressaltando, por meio da Análise do discurso movimentos de alteridade em meio à incerteza gerada por múltiplas narrativas que ora desestimulavam os tratamentos oferecidos, ora alarmaram sobremaneira a população e os profissionais. Enfocamos que os discursos que compõem os painéis analisados produziram enunciações responsáveis pelo alívio e exposição do apoio e gratidão da população atendida, resultando em relações de alteridade e amorosidade na prática profissional. Os discursos levaram em conta os sujeitos aos quais se dirigiam e a situação na qual os envolvidos se encontravam, favorecendo a relação tempo e espaço e as ideologias que envolvem o processo enunciativo.

Palavras-chave:
Alteridade. Discursividade. Saúde Pública.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic quickly spread throughout the world, producing effects at different levels, among them in the public health field, but also with increased inequality, generation of economic instability and food insecurity, and increase in cases of depression and physical and mental exhaustion of health professionals who worked in the front line of the fight against the coronavirus. Amidst the stressful routines, panels

with messages of support were installed in a hospital located in the municipality of Bom Jesus do Itabapoana-RJ with the objective of offering encouragement to the teams that worked there in the first months of 2020. We questioned in our investigation: "What are the effects of meaning exposed in the panels to the professionals of a health unit in the midst of the crisis installed by the Covid-19 pandemic?". We analyzed the discourses produced in these panels and their effects on the experiences of health professionals who work in this unit, highlighting, through discourse analysis, movements of change amidst the uncertainty generated by multiple narratives that sometimes discouraged the treatments offered, and sometimes greatly alarmed the population and professionals. We emphasize that the discourses that make up the analyzed panels produced enunciations responsible for the relief and exposure of the support and gratitude of the population assisted, resulting in relations of alterity and lovingness in the professional practice. The speeches took into account the subjects to whom they were addressed and the situation in which those involved were, favoring the time and space relationship and the ideologies that involve the enunciative process.

Keywords:
Discursivity. Otherness. Public Health.

1. Introdução

A pandemia de Covid-19 rapidamente se tornou um problema, uma crise em todo o mundo. Essa crise impacta diversos setores sociais, principalmente o setor de saúde e segurança social. Na esteira da problemática, os profissionais da saúde se encontraram na linha de frente do combate ao vírus, sofrendo pressões e insegurança quanto às condições de trabalho. É nesse contexto que no início da pandemia, painéis com mensagens de apoio a esses profissionais são colocados no hospital São Vicente de Paulo em Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Neste sentido, nossa questão de pesquisa busca compreender: Quais os efeitos de sentido expostos nos painéis aos profissionais de uma unidade de saúde em meio à crise instalada pela pandemia de Covid-19?

Nossa metodologia de pesquisa leva em conta a realização de uma pesquisa qualitativa, que enfoca a análise do discurso como mecanismo investigativo. Buscamos relacionar os discursos expostos nos painéis e seus efeitos nas rotinas de profissionais da saúde que atuam no hospital. Realizamos entrevistas com esses profissionais, buscando compreender como eles são impactados nessa posição de centralidade da crise. Identificamos relações de alteridade nos discursos dos painéis que indicam apoio ao trabalho dos profissionais da saúde, destacados como de suma importância no combate ao vírus.

Nos painéis colocados no referido hospital, é possível visualizar palavras de apoio como fé, gratidão, paz, sabedoria, dentre outras. Esses

painéis nos mostram a importância de cuidar de quem cuida, com o fortalecimento das redes de apoio e oferta de atendimento psicológico a esses profissionais. Destacamos que a estratégia foi adotada em outros hospitais do país. Essa ação faz com que nossa pesquisa estimule o uso da categoria alteridade para o entendimento sobre como a população pode estabelecer relações mais próximas e apoiar os profissionais da saúde em um período de crise como esse. A alteridade é entendida como um "(...) critério ético [que] confirmar os valores humanos como referência para os comportamentos profissionais" (SAD ALA, 1999, p. 356).

Os discursos veiculados a partir da colocação de painéis em unidades de saúde buscam a exposição de enunciados que objetivam aliviar as diferentes tensões sofridas por esses trabalhadores que também compartilham dos mesmos medos e receios da população. É preciso que estratégias para as relações de alteridade e amorosidade na área da saúde sejam construídas para que a atuação profissional se torne mais fluida. Além disso, é possível destacar que os discursos levaram em conta os sujeitos aos quais se dirigiam e a situação na qual os envolvidos se encontravam, favorecendo a relação tempo e espaço e as ideologias que envolvem o processo enunciativo. Assim, esses painéis se tornam fundamentais para nos ajudar no registro e para contar a repercussão da pandemia em diferentes níveis e camadas da sociedade.

2. Pandemia e exaustão: a saga dos profissionais da saúde

Enfocamos prioritariamente neste texto a forma por meio da qual a pandemia de Covid-19 se tornou um momento de exaustão e desespero, sobretudo para aqueles que se encontravam na linha de frente do combate à crise: os profissionais da saúde. Apesar de incipientes, as pesquisas que estão sendo publicadas sobre o tema demonstram como esse momento foi difícil e ainda, mesmo após as campanhas de vacinação em massa, repercute no dia a dia desse público.

Como pode ser visto no fragmento abaixo, os profissionais da saúde se encontraram em um momento de extrema exaustão em âmbito físico e também mental e, por isso, políticas direcionadas a esses profissionais deveriam se ocupar do tratamento no período pós-pandemia, tendo em vista os riscos aos quais esses indivíduos estavam expostos:

> Os dados das equipes de profissionais de saúde na linha de frente de atendimento de casos de COVID-19 mostram exaustão física e mental, dificuldades na tomada de decisão e ansiedade pela dor de perder pacientes e colegas, além do risco de infecção e a possibilidade de transmitir para fa-

> miliares. Assim, garantir assistência médica para os profissionais de saúde e apoio psicológico são fundamentais. Da mesma forma, realizar testes diagnósticos nos sintomáticos com rapidez. (MEDEIROS, 2020, p. 2)

Como já abordado, a crise de Covid-19 é deflagrada ao final de 2019 pelo vírus SARS-CoV-2 na China. Rapidamente esse vírus se espalhou pelo mundo e, no Brasil, já levou à óbito quase 700 mil pessoas. Semelhante à uma gripe forte, o vírus começou a levar milhares de pessoas aos estabelecimentos de saúde em meio ao desconhecimento dos cientistas sobre o que era aquele fenômeno e suas implicações para nossa sociedade no futuro. Em nosso país foram muitos os profissionais de saúde que tiveram de se ausentar de seus postos de trabalho, infectados pelo vírus (Cf. MEDEIROS, 2020).

Uma das medidas no país para a contenção, principalmente em um momento no qual não tínhamos vacina para a prevenção foi o distanciamento social. Como os profissionais de saúde seriam mais susceptíveis a levarem o vírus aos seus contextos familiares, estes foram isolados em hotéis ou mesmo nos hospitais em que trabalhavam, mantendo rotinas extenuantes de trabalho, sem descanso e espaço para aliviarem as tensões geradas pela rotina com os familiares e pessoas queridas.

Em nosso país, outro fato que gerou uma grave crise foi a escassez de equipamentos de proteção para as pessoas trabalharem diretamente com os infectados. Houve aproveitamento de equipamentos e diversos foram os apelos dos profissionais da saúde, amendrontados com as consequências que esse fato poderiam trazer. De acordo com Medeiros (2020):

> Nenhum país está preparado para enfrentar uma epidemia de COVID-19, que determina importantes impactos negativos na economia, na assistência médica e na saúde mental da sociedade como um todo. Os grandes desafios para os hospitais são de reorganizar o atendimento, ampliar leitos de unidade de terapia intensiva, abastecer com equipamentos de proteção individual e ter profissionais capacitados. O fomento à pesquisa é fundamental para entendermos melhor a doença, consigamos medicamentos e cientes, bem como a vacina. Até lá, para nós como profissionais de saúde, é importante seguirmos as recomendações e protocolos institucionais, fortalecer a comunicação, a empatia, nos manter atualizados e saudáveis para enfrentar este importante desafio histórico. (MEDEIROS, 2020, p. 3)

Esse momento torna-se também desafiador para os gestores hospitalares que se veem limitados em relação aos problemas que a crise apresenta. De acordo com Gomes e Sousa (2021), os principais desafios indicados por gestores hospitalares que participaram de uma pesquisa para este levantamento são: i) a insegurança dos profissionais da ´saúde; ii) di-

ficuldades na aquisição de insumos; iii) desconhecimento sobre o tema; e iv) déficit de recursos técnicos para melhor enfrentar o período pandêmico. Somado a isso temos a constatação de Ibañez e Neto (2007) que abordam que os modelos de gestão da saúde pública no Brasil se encontram defasados. Diante ao exposto, urge questionarmos se a pandemia não coloca, de forma ainda mais latente, a necessidade dessa modernização nos modelos de gestão.

Para tentarem sanar os desafios, alguns gestores implantaram em seus hospitais estratégias coletivas de controle do vírus, com protocolos a serem seguidos nas rotinas de trabalho, avaliação e reavaliação das ações implementadas, tendo em vista sua efetividade, planejamentos articulados com os dados divulgados nacionalmente sobre a doença, enfocando também os resultados regionais, ampliação de leitos, contratação de mais força de trabalho e controle dos insumos utilizados, tendo em vista sua escassez. Os autores finalizam expressando que o momento pandêmico é uma oportunidade para que os gestores repensem suas ações, tendo em vista a ocorrência de eventos futuros que incorram em novas crises (GOMES; SOUSA, 2021).

Temos debatido também a importância da capacitação técnica dos profissionais da saúde, tornando-os aptos a lidarem com ocorrências desse tipo, já que nesses casos, os profissionais da saúde estão muito expostos. Para Teixeira *et al.* (2020), algo predominante é o medo da contaminação, algo que imobiliza os indivíduos, sobretudo em um cenário de disseminação de notícias falsas e pesquisas ainda em fase muito elementar, não deixando informações claras e seguras sobre o tema. Veremos neste texto que o medo da contaminação repercutiu nos discursos analisados na criação de uma corrente invisível, mas coletiva e solidária de enfrentamento mútuo. A seguir apresentamos nossa metodologia de investigação.

3. Metodologia de investigação

Propomos uma pesquisa de natureza qualitativa pautada na Análise do Discurso, visando identificar os sentidos produzidos a partir de painéis de apoio a profissionais da saúde no advento da pandemia de Covid-19. Além disso, nos lançamos no campo de pesquisa para compreender melhor como os profissionais de saúde de um hospital na cidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ receberam o apoio expresso nesses painéis, sobretudo durante o período mais crítico da pandemia. Nossa coleta de

dados ocorreu em fevereiro de 2021 no Hospital São Vicente de Paulo a partir de entrevistas realizadas com 86 profissionais da saúde que atuam nessa unidade.

A cidade na qual nosso estudo foi desenvolvido tem aproximadamente 42 mil habitantes, situando-se ao norte do Estado do Rio de Janeiro-RJ.

Figura 6: Mapa de Bom Jesus do Itabapoana.

Fonte: *Google Maps*.

Assim, os discursos de apoio se fundem às próprias vivencias dos profissionais, transformando-se em registros potentes para a melhor compreensão dos significados produzidos no período. Usamos da Análise do discurso para ressaltar movimentos de alteridade em meio à incerteza gerada por múltiplas narrativas que ora desestimulavam os tratamentos oferecidos, ora alarmaram sobremaneira a população e os profissionais.

Buscamos demonstrar como alguns profissionais da saúde, em geral, médicos e enfermeiros de um hospital perceberam as relações de alteridade expressas nos discursos dos painéis. Em um momento no qual o contato físico estava limitado, principalmente com as famílias desses profissionais, a leitura de palavras de apoio escritas de forma espontânea no ambiente de trabalho representou um auxilio extra para o enfrentamento da crise. Realizamos entrevistas semiestruturadas com dois profissionais da saúde para ressaltar como eles estavam vivenciando a experiência.

A palavra alteridade é indicada por nós como uma categoria discursiva que nos ajuda a entender esse estreitamento no contato entre a população e os profissionais como uma forma de reconhecimento e também gratidão pelo trabalho oferecido. A alteridade é expressa na língua e também se articula a partir do compartilhamento cultural entre os indivíduos. Ela pode indicar como determinados grupos sociais se veem e são

vistos por seus pares. Quando pensamos na alteridade existente no campo da saúde, indicamos que ela se produz a partir de uma relação dialógica:

> [...] pensar a alteridade como critério fundamental da ética aplicada às situações da saúde responde às exigências atuais de se atribuir aos pacientes a competência moral e a sua posição de sujeito do próprio cuidado, consciente de si mesmo e usuário crítico dos serviços de saúde. Ao mesmo tempo, coloca os profissionais da áre a em posição de rever suas relações profissionais com clientes e demais categorias. Mas sobretudo, a inclusão da alteridade como critério ético confirma os valores humanos como referência para os comportamentos profissionais. (SADALA, 1999, p 356)

Essas e outras defesas são aprofundadas na seção seguinte que traz nossas análises sobre os painéis investigados.

4. Discursividade e alteridade: os painéis de apoio aos profissionais da saúde

Passamos a analisar a discursividade e a alteridade nos painéis de apoio aos profissionais da saúde afixados em um hospital público na cidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Ressaltamos inicialmente que participaram de nossa pesquisa cerca de 86 profissionais da saúde com vinculo a essa unidade. Metade desse quantitativo é do sexo feminino, algo que reforça a feminização da profissão, seja no campo da medicina ou enfermagem. No momento de nossa coleta de dados, os profissionais afirmaram seguir os protocolos instituídos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), indicando que o hospital em questão não possuía protocolos específicos para lidar com a crise.

Quando questionados sobre atendimentos à pacientes com Covid-19 e, mais especificamente, pacientes que faleceram por esse motivo, 89,5% de nossos entrevistados afirmaram ter atendido ao menos um paciente que tenha ido a óbito. Esse é também um momento em que a vacinação começa a se desenvolver no país, mas ainda em nível muito fraco e, as unidades também perceberam a falta de equipamentos e testes para o diagnóstico preciso. Esse é um dos principais motivos pelos quais os profissionais se afastaram do trabalho (TEIXEIRA *et al.*, 2020).

Quando perguntados sobre os principais desafios impostos pela pandemia, muitos foram relatados como por exemplo a falta de médicos, enfermeiros, ferramentas de trabalho, testes, leitos, dentre outros. O gráfico 1 ilustra os resultados coletados:

Gráfico 1: Quais desafios têm encontrado na atenção à pandemia da Covid-19 onde trabalha?

Fonte: Dados da pesquisa.

Os desafios enfrentados aumentam a sensação de medo que predominou nos primeiros momentos da pandemia, juntamente à falta de apoio psicológico. Uma de nossas entrevistadas nos fez o seguinte relato:

> Bom Jesus do Itabapoana, não respeitaram uma equipe que estava 100% e resolveram trocar toda a administração, resultado foram mais de 10 mortes em um mês, por falta de diagnóstico e tratamento precoce. (PROFISSIONAL 59, 2021)

Um problema na gestão relatado pela profissional 59 mostra como medidas na troca de pessoal são problemáticas em momentos de crise, repercutindo na mudança de diversos protocolos e, ao mesmo tempo, aumentando o número de mortes por contágio. O relato seguinte demonstra como os profissionais da saúde se sentiram limitados, tendo que lidar com o próprio medo e com o medo da população que lotava os hospitais de forma vertiginosa e nem sempre se encontrava bem informada sobre o problema:

> Lidar com o medo da população e dos profissionais de saúde ainda é algo complicado, principalmente se tratando da parcela mais carente da sociedade, pois a ignorância e falta de informação de qualidade atrapalham o andamento dos serviços de saúde. Além disso, a mídia de massa (como TV e internet) é grande influenciadora da demanda dos serviços de saúde. (PROFISSIONAL DE SAÚDE 31, 2021)

Como vemos em larga escala, a pandemia de Covid-19 foi marcada pela desinformação, com questões desencontradas, o que deixa a população confusa, não sabendo ao certo em quem é possível confiar. Uma das estratégias do referido hospital para lidar com os desafios enfrentados pelos profissionais foi a alocação dos murais ilustrados pelas figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 7: Painel de apoio aos profissionais da saúde.

Fonte: Registro pessoal.

Figura 2: Painel de apoio aos profissionais da saúde.

Fonte: Registro pessoal.

Como é possível visualizar, os murais foram alocados na unidade de saúde e dispostos aos pacientes que desejassem expressar algumas palavras de apoio ou gratidão aos profissionais da saúde que atuavam na linha de frente dessa crise. Com frases motivacionais, como: "vai da tudo certo", "tenha esperança", "se cuida", "tenha coragem e fé", "pense positivo", "somos fortes", nas figuras a seguir, revela a necessidade e a importância do cuidado com quem cuida.

Entendemos que a população que se manifesta nesses murais busca um diálogo com os profissionais, mesmo que de forma indireta, ten-

cionando oferecer apoio e se comunicar de forma ativa. Diversas outras ações foram registradas em relação ao reconhecimento das equipes de saúde na pandemia, como por exemplo a visita de músicos aos hospitais de todo o Brasil que tocaram para os trabalhadores e pacientes das unidades, bem como, a definição de dias e horários específicos para que a população pudesse, cada um em sua casa, bater palmas para esses profissionais. Sabemos que essas ações parecem muito simples e singelas e que elas não são capazes de sanar os problemas advindos da má gestão, tanto nos hospitais, quanto dos recursos destinados à saúde no país. Contudo, acreditamos que as ações são válidas uma vez que criaram um estado de empatia e alteridade com o engajamento da sociedade na defesa desses profissionais.

Podemos refletir sobre a potencialidade deste diálogo mediado pelos painéis a partir das considerações de Merleau Ponty (1945) que entende que nos constituímos por e através do outro, criando referencias na percepção das diferenças:

> Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-os-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita coexistindo no mesmo mundo. No diálogo fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipo a eles, assim como as abjeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar. Somente depois, quando fico sozinho e me recordo do diálogo, fazendo deste um episódio da minha vida privada solitária, quando outrem tornou-se apenas uma ausência, é que posso, talvez, senti-lo como uma ameaça, pois desapareceu a reciprocidade que nos relacionava na concordância e na discordância. (MERLEAU PONTY, 1945, p. 81)

Em um cenário no qual esses profissionais não estavam tendo contato com suas famílias, a rede de apoio destes se encontrava reduzida e, encontrar apoio, mesmo que a partir de palavras e frases escritas em painéis espalhados pelo hospital no qual trabalhavam e viam tantas vidas sendo ceifadas, pode ser sido um movimento de alívio, um respiro em meio ao caos instalado. Como explica Sad Ala (1999), é comum vermos a palavra alteridade sendo associada à ética no contexto dos profissionais da saúde. Contudo, na pandemia, essa palavra ganha novos contornos e significados.

Acreditamos que os movimentos estabelecidos com o advento da pandemia de Covid-19 tenham desencadeado um medo coletivo na popu-

lação e também nos profissionais da saúde. Ornell *et al.* (2020) abordam a *pandemia do medo*, para expressar o quanto nossas rotinas, emoções, gostos e planos foram impactados por esse momento de incerteza e, sobretudo, medo da morte. A saúde mental das pessoas se encontra em colapso uma vez que a incerteza sobre a vida e a morte paira em diferentes âmbitos da existência. O medo pode ser responsável, inclusive, pelo aumento no número de infecções, tornando a situação ainda mais desastrosa.

Sabemos que a exposição de palavras e frases de apoio aos profissionais da saúde em painéis nas unidades em que trabalham, *per si*, não resolve o medo, a saudade dos familiares e entes queridos e a saudade daqueles que foram perdidos, além do próprio medo de se contaminar e de contaminar aos seus. Mas acreditamos que foi possível, a partir da escrita nos painéis, manter viva a relação eu-outro, o que mostra que mesmo à distância, a população tentava se manter perto e ativa. Estabelecemos a seguir algumas considerações sobre os aspectos discutidos até o momento.

5. Considerações finais

Os discursos que compõem os painéis analisados produziram enunciações responsáveis pelo alívio e exposição do apoio e gratidão da população atendida, resultando em relações de alteridade e amorosidade na prática profissional. Eles levaram em conta os sujeitos aos quais se dirigiam e a situação na qual os envolvidos se encontravam, favorecendo a relação tempo e espaço e as ideologias que envolvem o processo enunciativo.

Como abordamos acima, não podemos afirmar que apenas esse fato é capaz de oferecer apoio e grandes mudanças às situações precárias nas quais atuaram os profissionais da saúde. Contudo, é importante salientar que vemos de forma muito positiva essa relação estabelecida entre a população e os profissionais com acolhimento e expressão de palavras de estímulo. Os painéis mostram uma população consciente sobre a importância da valorização da saúde e dos profissionais que trabalham na linha de frente, algo que foi primordial, principalmente no início da pandemia.

A mídia também auxiliou nessa valorização com estímulos e matérias voltadas ao reconhecimento dessa classe. Esperamos que esse apoio permaneça, uma vez que muitos profissionais da saúde em nosso

país foram infectados e/ou levados à óbito em decorrência da falta de informação ou incapacidades na gestão dos hospitais em que estavam atuando. Nos resta continuar observando os efeitos sociais dessas movimentações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, R. N. F.; DE SOUSA, M. N. A. Gestão hospitalar em tempo de pandemia: dificuldades e estratégias de enfrentamento. *Bioethics Archives, Management and Health*, v. 1, n. 1, p. 89-101, 2021. Disponível em: https://biamah.com.br/index.php/biomah/article/view/8/8. Acesso em: 18 out. 2022.

IBAÑEZ, N.; VECINA NETO, G. Modelos de gestão e o SUS. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 12, p. 1831-40, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/8qftxM5GZwvNkVKvnv43kWw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 out. 2022.

LORENZETTI, J. *et al*. Gestão em saúde no Brasil: diálogo com gestores públicos e privados. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 23, p. 417-25, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/qJDNdkLvQ9qc6wVRsQRmyyH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2022.

MEDEIROS, E. A. A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19. *Acta Paul Enferm.* V. 33. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/Nc8yzcvtrvXbWBgBGskm36S/?lang=pt. Acesso em: 18 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde pública*, v. 9, p. 237-48, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2022.

ORNELL, F. *et al.* Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Debates em Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 12–16, 2020. Disponível em: https://revistardp.org.br/revista/article/view/35. Acesso em: 18 out. 2022.

SAD ALA, M.L.A. A alteridade: o outro como critério. *Rev. Esc . Enf.* USP, v. 33, n. 4, p. 355-7, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/hzQBNcv3RmFjZWs6Ttx77Bh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2022.

TEIXEIRA, C. F. de S. *et al.* A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. *Ciênc. saúde coletiva* 25 (9) 28. 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2020.v25n9/3465-3474/. Acesso em: 18 out. 2021.

DISCURSO DE TIETA: ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DE UMA CENA DA NOVELA TIETA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juliano Dumani (UVA)
juliano.dumani.medeiros@gmail.com
Cláudia Cristina Mendes Giesel (UVA)
claudia.giesel@uva.br

RESUMO

Entre 1989 e 1990, a TV Globo produziu e transmitiu a novela "Tieta", com texto de Aguinaldo Silva, Ricardo Linhares e Ana Maria Moretzsohn, uma adaptação do livro "Tieta do Agreste", de Jorge Amado, publicado em 1977. Com o objetivo de demonstrar a aplicação da Análise de Discurso Crítica em sala de aula, propõe-se analisar uma cena desta novela, abordando os discursos presentes relacionados à religião, ao gênero e à sexualidade. Para o desenvolvimento deste trabalho, o referencial teórico tem como principais autores: Batista Junior, Sato e Melo (2018); Fairclough (2016); Lins, Machado e Escoura (2016); Silva (2000); Motter (2001); Maia (2009); Gentile (2006). Por meio da análise, busca-se apontar os discursos hegemônicos, ideológicos e as relações de poder em torno dos temas abordados e apresentar uma abordagem pedagógica de intervenção. A fim de cumprir tais objetivos, necessitou-se compreender a análise de discurso crítica como metodologia; apontar a importância da novela como objeto de análise; discutir como a cena de uma novela pode retratar a realidade da sociedade; destacar os processos históricos e sociais por trás das falas dos personagens Tieta e Ricardo e, por fim, propor uma prática pedagógica na sala de aula de língua portuguesa.

Palavras-chave:
Novela. Tieta. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

Between 1989 and 1990, TV Globo produced and broadcast the telenovela "Tieta", with text by Aguinaldo Silva, Ricardo Linhares and Ana Maria Moretzsohn, an adaptation of the book "Tieta do Agreste", by Jorge Amado, published in 1977. Application of Critical Discourse Analysis in the classroom, it is proposed to analyze a scene from this soap opera, approaching the present discourses related to religion, gender and sexuality. For the development of this work, the theoretical framework has as main authors: Batista Junior, Sato and Melo (2018); Fairclough (2016); Lins, Machado and Escoura (2016); Silva (2000); Motter (2001); Maia (2009); Gentile (2006). Through the analysis, we seek to point out the hegemonic and ideological discourses and the power relations around the approached themes and present a pedagogical intervention approach. In order to fulfill these objectives, it was necessary to understand critical discourse analysis as a methodology; point out the importance of the novel as an object of analysis; discuss how the scene of a soap opera can portray the reality of society; highlight the historical and social processes behind the speeches

of the characters Tieta and Ricardo and, finally, to propose a pedagogical practice in the Portuguese language classroom.

Keywords:
Novel. Tieta. Critical Discourse Analysis.

1. Introdução

A sociedade está organizada e dividida por um sistema de identidades e diferenças, distinguindo cada grupo social. Sendo que as duas coexistem, pois a partir do estabelecimento de uma identidade, logo surgem as diferenças, como "a declaração de identidade 'sou brasileiro', ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – 'não sou italiano', 'não sou chinês' etc." (SILVA, 2000, p. 79). Contudo, neste processo tende-se ao surgimento destas oposições binárias, que não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas, mas tende para um ser "sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa" (SILVA, 2000, p.83). Entre estas oposições binárias, pode-se citar a relação entre Nós e Outros.

Nela, existe uma relação de poder, uma disputa de privilégios, no qual o privilegiado perpetua o seu poder por meio de seu discurso identitário e ideológico, de interesse da classe hegemônica, e alcança uma suposta maioria que se vê representada nele, ao ponto de até alcançar a normalização: "eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (SILVA, 2000, p. 83). Logo, este discurso permite que as pessoas sejam posicionadas em papéis sociais e façam-nas consentir com este arranjo social. Entretanto, não se pode afirmar que "o discurso é poder", pois o poder simplesmente opera através do discurso (BATISTA JÚNIOR; SATO; MELO, 2018, p. 11).

Mesmo o poder agindo de forma implícita nos arranjos sociais, ludibriando a população, levando-a a consentir com tais práticas de dominação, algumas marcas evidenciam a sua presença, como incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar (Cf. SILVA, 2000). Esta espécie de poder e dominação é conhecida como hegemonia, a qual é definida como "liderança e dominação econômica, política, cultural e ideológica consensuais, mas relativamente instáveis", segundo Fairclough (1992/2001 *apud* VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 58).

Para Menezes (2008), as diversas maneiras de intolerância são resultadas de crenças e superstições presentes nas relações familiares e afetivas e nos valores disseminados na sociedade. Indo contra isso, a autora também afirma que o papel da escola é estimular o estudante a identificar tais atos em piadas, notícias, torcidas esportivas, filmes de ação e, inclusive, em novelas, discutindo suas origens sociais e históricas.

Logo, este artigo propõe-se a analisar uma cena da novela Tieta, por meio da Análise de Discurso Crítica, evidenciando os discursos hegemônicos, ideológicos e as relações de poder presentes na cena, com o intuito de identificá-los para se conscientizar e buscar intervenções contra esses tipos de discurso em prol de alguma desigualdade social. Vale mensurar que o foco desta análise é pedagógico; logo, o método de análise e a intervenção proposta são direcionados para o ensino e para a aprendizagem de língua portuguesa.

2. Análise de Discurso e Novelas

A Análise de Discurso Crítica, de linha inglesa, desenvolvida por Norman Fairclough, concentra-se – a partir da compreensão da dinâmica entre discurso, ideologia e hegemonia – na "relação dialética entre discurso e sociedade", interessada em "analisar as relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, de poder e de controle manifesta no discurso" (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49). Segundo Fairclough,

> [...] as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a re-produção ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 117)

Para trabalhar com a Análise de Discurso Crítica, precisa-se ter em mente o modelo tridimensional de análise de texto, proposto por Fairclough (2016), o qual se divide em três partes: análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social. Entretanto, com o decorrer do tempo, esse modelo passou por um processo de transformação até chegar no arcabouço teórico-metodológico de análise social, ou transdisciplinar, no qual:

> [...] as dimensões de discurso e texto migram para dentro da análise social, e a análise é iniciada pelo social, investigando os elementos da análise textual em três níveis de abstração: eventos sociais (textos); práticas soci-

> ais (ordens de discurso); estruturas sociais (linguagem). (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 67)

Tal análise, portanto, busca mapear "a relação entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade" (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 65), considerando elementos como "atividade material, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores, formas de consciência e semiose" (HARVEY, 1996 *apud* BESSA; BORGES SATO, 2018, p. 127), para determinar categorias adequadas de análise, a fim de conseguir "desvelar, a partir de aspectos semióticos, nuanças da hegemonia" (BESSA; BORGES SATO, 2018, p. 126).

Sua metodologia, em suma, para Chouliaraki e Fairclough, segue os seguintes passos:

> (a) percepção do problema (como relações de poder); (b) identificação de obstáculos (elementos das práticas sociais) para que o problema seja superado; (c) identificação da função do problema na prática; (d) indicação dos possíveis modos de ultrapassarmos os obstáculos; (e) reflexão sobre a análise. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 66)

Inclusive, como analista, é fundamental sempre estar ciente quanto ao aspecto crítico desta análise, pois, nas palavras de Bessa e Borges Sato (2018, p. 130), "a percepção de que o 'sistema' não é abstrato e de que é passível de mudança requer um olhar crítico". Eventualmente, temas como desigualdade social, identidade, racismo, gênero, capitalismo e pobreza são abordados pelos estudos da análise de discurso crítica (VIEIRA; MACEDO, 2018, p.66), pois trata-se de problemas inseridos na estrutura social e presentes no discurso ideológico e hegemônico da classe dominante, reproduzido e normalizado no senso comum.

A intenção ao analisar o discurso inserido na cena, por meio desta análise crítico-discursiva, através das falas dos personagens, é compreender os discursos hegemônicos, ideológicos e as relações de poder presentes, e depois procurar intervenção contra desigualdades sociais ocasionadas por tais discursos, pois são os gêneros textuais que trazem as marcas de ação social, seja individual ou coletiva, e "os textos, em seus diferentes gêneros, que possibilitam as interações e as relações sociais, com suas crenças, seus valores, seus contextos, suas ideologias" (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 49).

A televisão, conforme Gentile (2006), é um meio de comunicação importante e controverso, pois a acusam de alienar e emburrecer os telespectadores, promovendo a violência e o consumismo. Não se pode ne-

gar a lógica do entretenimento e do mercado, influenciando na programação, ao ponto de definir qual gênero televisivo – seja novela, seriado, jornal, entre outros – permanece por mais tempo, por meio da audiência, que atrai patrocinadores. Contudo, deve ser desmistificado o discurso que rotula a televisão, de modo geral, como a raiz de todos os males, pois levá-la para a sala de aula implica em ensinar os alunos a vê-la com olhar crítico (GENTILE, 2006).

Dando ênfase às novelas, é válido compreender como elas superam a condição de apenas inserir ou abordar assuntos sobre a sociedade, ao refletir a realidade do país em suas representações e, através disto, trabalhar com um seguimento de duplo direcionamento entre ficção e realidade, apropriando-se do cotidiano e adotando a função de registro nacional (Cf. MOTTER, 2000-2001). Como as minisséries e seriados, as novelas contam histórias do cotidiano, abordando conflitos pessoais ou sociais comuns, retendo, assim, a atenção pela previsibilidade ou pelo humor, aproximando o público que se identifica com as situações e/ou personagens, fornecendo um rico material para discutir valores e comportamentos da época (Cf. GENTILE, 2006).

Desse modo, a cena escolhida foi separada como objeto de estudo para exemplificar o processo de *ADC*, por meio da observação da relação que existe entre a sociedade e a linguagem. Além disso, o trecho selecionado é capaz de evidenciar o papel importante da historicidade, por exemplo, ao tratar da censura – indiretamente, da ditadura militar –, e o do interdiscurso – demonstrando a perpetuação de discursos hegemônicos presentes em uma novela de 1989 até a atualidade –, no contexto da *ADC*. Fairclough argumenta que o interdiscurso é:

> [...] a entidade estrutural que subjaz aos eventos-discursivos e não a formação individual ou o código: muitos eventos discursivos manifestam uma orientação para configurações de elementos do código e para seus limites, para que se possa considerar como regra o evento discursivo existente. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 95)

Com isso, acredita-se que a utilização desta base teórico-metodológica de Fairclough para um trabalho de sala de aula pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos capazes de questionar e fazer uma intervenção em discursos hegemônicos que afetam a sociedade.

3. Novela Tieta como objeto de análise

"Tieta" foi uma novela escrita por Aguinaldo Silva, produzida pela emissora de televisão Rede Globo e transmitida entre 1989 e 1990. Essa é uma adaptação do livro "Tieta do Agreste", de Jorge Amado, publicado em 1977. A narrativa desta novela acontece em Santana do Agreste, no nordeste brasileiro, e é voltada para a personagem principal chamada Tieta. Após ter sido expulsa de casa pelo próprio pai, ao se sentir desonrado com o comportamento considerado licencioso e tendo sido influenciado pela Perpétua, irmã de Tieta, ela segue em direção a São Paulo, tendo convicção do conservadorismo do lugar onde nasceu e viveu. Tendo passado vinte e cinco anos, Tieta retorna rica e exuberante. Foi cortejada por todos, mas nota a persistente hipocrisia naquele povo. A partir disso, toda a narrativa dessa obra foca em Tieta questionando o comportamento hipócrita, voltado para aquilo que a própria população considerava como bom costume.

Conforme Benício (2016), a trama abordava fanatismo religioso, combate ao machismo e empoderamento feminino, prostituição de luxo, incesto, transexualidade e a modernização dos confins do Brasil. Por ter abordado tantos temas pertinentes, até para a atualidade, é possível citar um diálogo em específico de Tieta para ser objeto de análise, observando por meio da análise de discurso crítica as relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, de poder e de controle manifestas no discurso (Cf. VIEIRA; MACEDO, 2018).

No caso, a cena escolhida para a análise é a do episódio 111, com a primeira transmissão em 20 de dezembro de 1989. Trata-se da conversa entre Tieta e seu sobrinho Ricardo, os quais vivem um amor incestuoso. Os seus assuntos eram sobre a travesti Ninete, amiga de Tieta, escandalizara população de Santana do Agreste por ser alguém fora do que a maioria considera como "normal". Nas palavras de Helder Maia:

> Ninete é uma espécie de procuradora, ou melhor, uma espécie de faz tudo, conselheira amorosa, conselheira financeira, conselheira de etiqueta, ela resolve todos os problemas de Tieta, desde problemas na Bolsa de Valores até surras em inimigos da amiga. (MAIA, 2009)

Ao assistir a cena, é perceptível a oposição de ideias entre Ricardo e Tieta. Enquanto ele possui uma visão conservadora quanto à situação de Ninete, Tieta busca argumentos para demonstrar que não é certa a sua afirmação. Este debate é importante por possibilitar a reflexão sobre a questão do gênero e da sexualidade, embora o modo como os autores da novela tenham-no desenvolvido, segundo Helder Maia (2009), é dúbio,

carregado de estereótipos, ligando a imagem da travesti com a prostituição e não promovendo de fato um discurso de tolerância.

4. O discurso de Ricardo

A fala de Ricardo não se trata apenas de uma lógica individual. Não é apenas um pensamento de um indivíduo, mas trata-se de um discurso de massa – na novela, é da população de Santana do Agreste. Contudo, tal discurso é apenas um reflexo do pensamento hegemônico da sociedade, de modo geral, que se consente, naturaliza práticas hegemônicas, determina as relações de poder/dominação (Cf. VIEIRA; MACEDO, 2018) e sustenta os tais conflitos do nosso tempo que decorrem da articulação desigual e combinada dos três modos principais de desigualdade estrutural nas sociedades modernas: capitalismo, colonialismo e patriarcado, ou mais precisamente, hétero-patriarcado (Cf. SANTOS, 2019).

Tal sistema estrutural de dominação em três partes perpetua os discursos ideológicos, que estabelecem e sustentam relações de dominação, através, por exemplo, da *fragmentação* – separação de indivíduos e de grupos potencialmente ameaçadores ao grupo dominante –, da *unificação* – construção de identidades coletivas –, e da *legitimação* – relações de dominação representadas como legítimas –, podendo ser alcançados através da *universalização* – apresentação de interesses específicos como gerais –, que enxerga na mídia um forte potencial hegemônico, devido sua capacidade de alcance em massa, para propagar um interesse particular como se fosse da sociedade no geral (Cf. VIEIRA; MACEDO, 2018).

É possível fazer esta afirmação, pois é perceptível, mesmo que a cena desta novela tenha sido gravada em 1989, através da ótica do interdiscurso, como tais falas de Ricardo continuam a serem reproduzidas até os dias de hoje, demonstrando o caráter estrutural deste pensamento na sociedade. Então, a partir do que já foi exposto, para dar início à análise deste diálogo, é válido retomar algumas falas de Ricardo, como as seguintes:

> RICARDO: – Tieta, um homem é um homem. Uma mulher é uma mulher. Deus criou o sexo com um papel definido, uma função.
>
> RICARDO: – Tieta, você é uma mulher, eu sou um homem. Tá no Evangelho: crescei e multiplicai-vos. (PADIGLIONE, 2017) (Texto adaptado)

Tais argumentos foram apresentados nos extremos da cena, ou seja, um no início e outro no final; porém ambos possuem um fator co-

mum: o uso da religião cristã como justificativa para reproduzir discursos discriminatórios, de exclusão. Segundo Vieira (2018), discursos como este partem do fundamentalismo cristão, que trabalha com a pressuposição da verdade absoluta revelada por uma escritura, gerando uma forma de intervenção no mundo e uma doutrina – código comportamental rígido não enxergado como construção histórica ou cultural por seus seguidores, mas sim como "vontade de Deus", ou seja, inquestionável.

5. O discurso de Tieta

Em oposição ao discurso de Ricardo, observe como Tieta fala:

> TIETA: – Com que direito que tu enche a boca de ar e fala nas leis de Deus? Que lei é essa? Onde é que está escrito? Me diga. Por acaso, Deus lhe passou procuração pra agir em nome dele?
>
> TIETA: – Oxente, é a roupa que importa? É a aparência? Aos olhos de Deus é a aparência que importa ou é o caráter?
>
> TIETA: – Oxente, quem não se encaixa nesse papel definido, nessa função, tu acha que a gente deve fazer o quê? Afogar no mar?
>
> TIETA: – Que que é isso, "se corrigir"?
>
> TIETA: – Mas cabrito, normal, me olhe, sinceramente e me diga: de perto alguém é normal?
>
> TIETA: – Oxente, por que não?
>
> TIETA: – Mas o que é que tu chama de padrão de comportamento? Ricardo, o que é que tu quer? Quer que todo mundo seja igual, que se comporte do mesmo jeito? Que siga as mesmas regras? Não. O ser humano não foi feito por decreto, ah, que isso? E eu lá sou máquina, por acaso? E a gente sai da fábrica tudo bonitinho, enfileiradinho, assim, um atrás do outro, tudo exatamente igual, é isso?
>
> TIETA: – Mas diferente por que, Ricardo? A gente não pode julgar as pessoas desse jeito! Quem é tu pra julgar? Quem sou eu pra julgar os outros?
>
> TIETA: – Ricardo, quando tu largou o seminário tu não tava seguindo o impulso? Se tu tivesse continuado naquela vida tava até hoje infeliz. Então, cada um tem seu próprio impulso. Tem é que respeitar a liberdade dos outros, senão, quem vai respeitar a tua?
>
> TIETA: – Tô, tô porque eu sou tua tia, tu é meu sobrinho, a gente se ama escondido, porque os outros não aceitam nosso tipo de amor. Se essa cidade inteira soubesse, ia nos condenar do mesmo jeito que condenam Ninete. E tu acha que no nosso caso eles iam estar certos?
>
> TIETA: – Então, Cado, por que tu quer que condene Ninete? Tu acha certo condenar Ninete? Abra um pouco seu coração e aceite as pessoas como

> elas são, aí, eles vão te aceitar como tu é. E não me venha com esse papo que tu é normal, porque normal ninguém é. No fundo, no fundo, todo mundo tem um segredozinho escondido, um pecado, uma mania, uma tara, sei lá. Quem não tem vontade de mandar tudo se explodir e seguir o seu impulso, mas não faz. Não faz porque tem medo do que o povo vai dizer. Aí vive reprimido, vive infeliz, como tu vivia antes de aceitar o nosso amor.
>
> TIETA: – Gente, é só pra isso que sexo serve? Pra multiplicar? Então a gente vai pra cama só pra reproduzir? É isso, Cardo? Não vai pra ter prazer? Cada um que encontre sua maneira de ter prazer, de amar, de viver. Só porque não é igual a tua maneira, tu vai achar que tá errada? Se tu não entende, tu julga, vai julgar e vai condenar? Abra o seu coração, a sua cabeça.
>
> TIETA: – Ah, cabrito! Pense, pense bastante. E não tenha medo nenhum de voltar atrás, de se arrepender.Muito pelo contrário, é sinal de coragem. (PADIGLIONE, 2017) (texto adaptado)

Diferentemente de seu sobrinho Ricardo, tomado por afirmações e verdades absolutas, Tieta se coloca no papel crítico de questionar as normas que Ricardo acredita como únicas. Isto pode ser observado pelo tanto de perguntas feitas pela personagem ao sobrinho, pois o ato de questionar, refletir, leva o indivíduo a se conscientizar da situação de dominação, no qual o dominado e o dominador compartilham a sensação de normalidade, verificando os diferentes discursos carregados de representações de poder e ideologia, e a também buscar a superação desta situação, lutando contra os fatores que determinam a desvantagem social (Cf. BATISTA JÚNIOR; SATO; MELO, 2018). Agora, tendo observado a personalidade questionadora da personagem Tieta, nesta cena, pode-se destacar quais foram os discursos e os argumentos apresentados por ela na conversa com seu sobrinho, tentando convencê-lo de seu erro.

Primeiramente, ela aborda o discurso religioso, ao questionar sobre a lei que Ricardo tanto defendia. Por sinal, largou o seminário – curso voltado à formação de padres – como Tieta diz, e afirma que se não tivesse feito isto por impulso ele estaria infeliz. Além disso, ele vive um relacionamento incestuoso com sua tia Tieta, algo totalmente proibido, de acordo com os preceitos bíblicos, como é afirmado no cânone católico (Cf. MARCELO, 2016), assim como Ricardo condena Ninete, por ser uma pessoa trans. Entretanto, há uma contradição, uma duplicidade em sua fala, que Tieta deixa claro, perguntando o porquê de ele condenar Ninete e não classificar o ato dele como pecado, demonstrando a hipocrisia de julgar alguém e não se julgar. Em consonância com isso, tem-se a segunda abordagem de Tieta: o discurso feminista.

O discurso hipócrita de Ricardo não é algo defendido de forma única e exclusivamente por ele. Trata-se de um discurso de hegemonia do patriarcado. Rita Von Hunty (2019), em seu vídeo sobre a Bíblia, apresenta, por meio de algumas passagens bíblicas, como a figura da mulher é desvalorizada, sendo considerada inferior ao homem, comparada como escrava e desprivilegiada de alguns direitos, como o de exercer a função de ensinar. Isso é devido ao contexto em que a Bíblia foi produzida, no qual não era questionado o discurso patriarcal, por ser o reflexo da sociedade daquela época. Contudo, é necessário ficar atento e notar a permanência desse tipo de discurso até hoje.

É destacado no livro *Diferentes, não desiguais* (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 29-31) que, no final do século XVIII, durante o período da Revolução Francesa, surge a primeira fase do movimento feminista, em busca de direitos iguais, através de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft; e somente nas décadas dos anos 1960-1970, deu-se início ao questionamento do papel de gênero na sociedade – segunda fase do movimento feminista –, tendo como expoente, Simone de Beauvoir – autora do livro *Segundo Sexo* – reconhecida por afirmar que não se nasce mulher, torna-se; questionando as visões convencionais sobre sexo e gênero e refutando a ideia da biologia determinar o comportamento dos indivíduos. Isso está em concordância com as defesas de Tieta, ao discordar com os padrões de comportamento defendidos por Ricardo, como o ato sexual, servindo somente para gerar filhos. Esse argumento abre espaço para se debater temas como a escolha da mulher em ser mãe – discurso imposto pelo patriarcado – e o direito ao aborto.

Já a terceira fase do movimento feminista, que teve início na década de 1990, chamada de teoria *queer* – tendo Judith Butler como expoente –, apresenta-se como forma de contestar os próprios processos de normalização de gênero, vistos como restritivos e excludentes, principalmente, para quem não se enquadra nas expectativas criadas socialmente para o feminino e masculino; abordando o cruzamento do gênero com outros tipos de desigualdade – raça, orientação sexual e classe social (Cf. LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Neste período, a pauta feminista e o movimento LGBTQI+ interligaram-se pelo mesmo problema – questão de gênero – e pelo mesmo propósito – busca por respeito e direitos.

A isso está relacionada a terceira abordagem de Tieta: o discurso de gênero e sexualidade. Ninete era uma travesti – parte integrante do movimento LGBTQI+ –, indo contra tudo aquilo que a ideologia patriar-

cal defende: o homem é superior através de sua masculinidade viril, tendo atração afetivo-sexual somente por mulher. Por esta razão, Boaventura Santos atualiza o termo desta espécie de dominação para héteropatriarcado (Cf. SANTOS, 2019), pois retrata melhor a identidade dominante do homem macho, branco, europeu, cisgênero, heterossexual, burguês e cristão. Devido à herança histórica da ideologia patriarcal, com apoio do dogma do fundamentalismo cristão, a violência com pessoas do movimento LGBTQI+ é justificada pela mesma razão da violência com a mulher: ambos agindo, de algum modo, com o que não estão de acordo com a norma de "boa conduta", com o ideal imposto por esta ideologia estrutural e normatizada. Ou seja, o ato de incesto do Ricardo é considerado um deslize, pois não fere o ideal masculino, mas por não estar dentro da conduta esperada, ferindo o ideal da masculinidade, Ninete é acusada, julgada e condenada.

Esse fenômeno no qual a identidade vigente e dominadora da sociedade – homem macho, branco, europeu, cisgênero, heterossexual, burguês e cristão – sente-se abalada, ameaçada, em crise, ao sentir o risco de perder sua hegemonia, seu poder, sua dominação, está relacionado ao confronte à masculinidade frágil. Inclusive, tais argumentos convergem, de alguma maneira, para a obra de Engels (1884) – *A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado* – na qual desenha um pouco esta relação de poder e analisa os modos de organização da vida social. Por essa razão, ao perceber o modo como Ricardo ficou abalado e confuso por sua identidade e pensamento terem sido questionados, Tieta afirma que se arrepender, mudar de ideia, não é errado, mas é sim um ato de coragem, pois envolve ir contra toda a ideologia estrutural imposta pelo imaginário dominante, ao senso comum da sociedade.

Por sinal, uma das primeiras afirmativas de Tieta neste diálogo – "Mas é tudo o que, cabrito? Me diga. Fale de uma vez! A censura já acabou!" –, possui grande importância para a compreensão do contexto histórico desta obra, pois em 1985 foi o término da ditadura militar – por volta de quatro anos antes de ser transmitido a novela Tieta, em 1989. O período da ditadura foi conhecido pelo seu discurso de censura "a favor do povo e dos bons costumes". Dessa forma, o silenciamento era uma prática comum neste período do golpe de 1964. Logo, pedir para falar algo sem timidez, sem receio, pois a censura já havia acabado, demonstra a insatisfação com a censura e o golpe e, ao mesmo tempo, valorizar o retorno do direito de falar publicamente sobre qualquer assunto, com o término do regime do golpe militar.

Entretanto, antes de dar prosseguimento, é necessário também problematizar o discurso de Tieta, pois o intuito de fazer uma análise crítica não é apenas estabelecer "o certo e o errado", mas investigar tudo o que está sendo exposto e de que forma. Observou-se, até o momento, um posicionamento de Tieta contrário ao de Ricardo, porém, conforme Helder Maia (2009) explica, as falas dela – assim como de outros personagens que não estão nesta cena analisada – são insossas, por pautarapenas uma tolerância particular: o que Maia chama de "discursos de tolerância interessada", sempre motivados por questões particulares. Além do fato de Tieta não defender a Ninete, falando sobre o problema do preconceito, apela para o discurso religioso, de certo modo, dentro da lógica do pecado, equiparando a travesti com a *incestualidade*.

Ao considerar, então, que as ações dos personagens são definidas pelos autores da novela, Helder Maia (2009) aponta que o modo como eles abordam o tema é dúbio, carregado de estereótipos, chegando a ligar a imagem da travesti com a prostituição e não promovendo de fato um discurso de tolerância. Isso abre precedente para questionar se, após anos deste tema ser amplamente debatido em diversos espaços, haveria lugar para este tipo de discurso na atualidade e se este seria bem visto.Contudo, diante de dados que apontam para o fato do Brasil ser o país onde mais mata pessoas trans e, ao mesmo tempo, onde mais consome pornografia trans nas plataformas de conteúdo adulto (BENEVIDES, 2020/2022; MINUANO, 2021), subentende-se a reposta do questionamento proposto. Justifica-se, assim, a necessidade de trazer este tema tão atual para a sala de aula, por não ser apenas uma questão de debate, mas sim uma questão de respeito, tolerância e preservação destas vidas. Vidas trans e travestis importam e merecem respeito.

6. Análise crítico-discursiva como prática pedagógica

Trabalhar com novelas em sala de aula não é um desafio, mas sim um campo aberto de possibilidades. Com elas, podem-se problematizar temas e falas dos personagens, verificando o vínculo com a ficção e a presença da verossimilhança, ou direcionar a atenção para além do conteúdo, analisando criticamente essas produções como um produto midiático e televisivo, apresentado em blocos, com presença de propagandas nos intervalos, e formatos distintos em cada horário (Cf. EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015).

Dito isso, a partir da análise exposta, é perceptível enxergar todos os discursos hegemônicos inseridos no diálogo entre Tieta e Ricardo, abordando as questões de religião, de gênero e de sexualidade. Com isto, é possível trazer tal prática para a sala de aula no Ensino Médio. Contudo, não se pode abordar isso simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, por mais edificante e desejável que possa parecer esse sentimento, pois impede de enxergar a identidade e a diferença como processos de produção social, envolvendo relações de poder (Cf. SILVA, 2000).

Como é defendido pela *ADC*, a maneira mais aceitável para aplicar este tipo de análise em sala de aula é levar o estudante a questionar, refletir, identificar um problema na prática social nos discursos, para que assim se conscientize da situação de dominação na qual o dominado e o dominador compartilham a sensação de normalidade, verificando os diferentes discursos carregados de representações de poder e de ideologia, e também busque a superação desta situação, lutando contra os fatores que determinam a desvantagem social (Cf. BATISTA JÚNIOR; SATO; MELO, 2018).

Pela ótica da Base Nacional Comum Curricular (Cf. BRASIL, 2018), pensa-se neste projeto como um plano interdisciplinar, possibilitando diálogo entre as competências de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, propõe-se analisar preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando as possibilidades de interpretação e intervenção crítica da realidade – EM13LGG102 –, enquanto desnaturaliza e problematiza formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, além de identificar diversas formas de violência, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos, promovendo os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais – EM13CHS502 e EM13CHS503.

Tratando-se mais especificamente a Linguagens e suas Tecnologias – por ser um planejamento para a disciplina de língua portuguesa –, esta atividade é oportuna não apenas para o campo mais amplo de atuação social, como também abrange o campo artístico-literário. Neste caso, seria apresentada a obra que inspirou a novela, "Tieta do Agreste", romance de Jorge Amado, um dos principais autores da "geração de 30" – segunda fase do modernismo brasileiro. Desse modo, o estudante passa a desenvolver sua capacidade crítica de análise e amplia o seu repertório de

leituras, passando a conhecer a obra, o autor e, por consequência, um pouco desta fase do modernismo brasileiro.

Também como contribuição à competência de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – com foco na filosofia e na sociologia – poderia ser apresentada a importância do teórico e filósofo Friedrich Engels que, em sua obra *A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado* (ENGELS, 1884), faz uma análise crítica profunda dos modos de organização da vida social. Além deste, pode-se apresentar outras importantes teóricas sobre a questão de gênero e sexualidade, como: Raewyn Connell – *Gênero em Termos Reais* (2016) –, Judith Butler – *Problemas de gênero* (BUTLER, 2003) –, Guacira Lopes Louro – *O corpo educado* (LOURO, 2018) e Letícia Nascimento – *Transfeminismo* (NASCIMENTO, 2021). Além disso,o uso do material indicado no final do livro *Diferentes, não desiguais* (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), deve contribuir também para o desenvolvimento da aula.

Dito isso, em suma, a aula consistiria no seguinte desenvolvimento: apresentar a cena; introduzir sobre a novela; mencionar o romance original e expor sobre o movimento literário que envolve o autor da obra; retornar à cena e destacar as frases cabíveis de análise; explicar o que é discurso, ideologia e hegemonia; propor aos estudantes identificarem os discursos hegemônicos presentes nas falas; debater os temas apontados por eles – supostamente as questões de religião, gênero e sexualidade; refletir sobre os aspectos históricos e sociais dos temas; atentar para a representação estereotipada da personagem e falar sobre o movimento trans;encerrar a aula propondo aos estudantes que façam, em casa, uma reflexão, uma resenha a partir das conclusões tiradas sobre todos os assuntos abordados.

7. Considerações finais

Tendo em vista o que foi exposto neste artigo, reconhece-se a possibilidade do uso de novelas em análise de discurso, com o intuito de ser aplicado no contexto de sala de aula, promovendo o desenvolvimento dos estudantes em observar, analisar e identificar discursos que reproduzem as relações de poder e dominação. Tem-se como objetivo que essas reflexões não fiquem somente na teoria, mas que a turma aprenda a refletir sobre os problemas sociais e a buscar propostas de intervenção contra estes discursos ideológicos, hegemônicos e preconceituosos.

Em relação à cena, é válido reafirmar a possibilidade da reflexão sobre a questão do gênero e da sexualidade, embora o modo como os autores da novela, segundo Helder Maia (2009), é dúbio, carregado de estereótipos, ligando a imagem da travesti com a prostituição e não promovendo de fato um discurso de tolerância. Ou seja, esta própria dualidade na escrita dos autores é um artificio de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes a partir do conteúdo da cena e da própria produção, como foi abordado por Helder Maia (2009).

Evidencia-se, então, como um discurso não se trata apenas da fala expositiva de um orador diante de uma plateia, mas sim de um conjunto de elementos verbais – ou não verbais – que pode possibilitar a produção, a reprodução e a transformação das relações de dominação, por meio dos modos como a ideologia opera, como *fragmentação*, *unificação*, *legitimação* e *universalização*; demonstrando o poder da mídia a serviço de interesses hegemônicos (Cf. VIEIRA; MACEDO, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. (Introdução, p. 7-17)

BENEVIDES, B. Brasil Lidera Consumo de Pornografia Trans no Mundo (e de Assassinatos). *Revista Hibrida*. Publicado em: 11 mai. 2020. Disponível em: https://revistahibrida.com.br/brasil/o-paradoxo-do-brasil-no-consumo-de-pornografia-e-assassinatos-trans/. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. (Org.). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossiê antra2022-web.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BENÍCIO, J. "Se tentarem refazer 'Tieta', eu mato", avisa Aguinaldo Silva. *Blog Sala de TV (Terra)*. Publicado em: 12 jul. 2016. Disponível em: https://diversao.terra.com.br/tv/blog-sala-de-tv/se-tentarem-refazer-tieta-eu-mato-avisa-aguinaldo-silva,f83443a07df5d14c0344dd2dcf007a5ezwl8dgot.html. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular BNCC*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.

gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

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

CONNELL, R. *Gênero Em Termos Reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Como trabalhar com telenovelas na escola?* Publicado em: 01 abr. 2015. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-trabalhar-com-telenovelas-na-escola/. Acesso em: 10 jan. 2022.

ENGELS, F. *A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado*. 6.ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2020 [1884].

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

GENTILE, Paola. Liguem a TV: vamos estudar!*Nova Escola*. Publicado em: 01 fev. 2006. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1729/liguem-a-tv-vamos-estudar. Acesso em: 22 abr. 2021.

HUNTY, R. V. Bíblia: A Escritura Sagrada? *Tempero Drag* (YouTube). Publicado em: 21 mai. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bEr4bupz0Yc. Acesso em: 22 abr. 2021.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. *Diferentes, não desiguais:* a questão de gênero na escola. 1 ed. São Paulo: Reviravolta, 2016. p. 29-33

LOURO, G. L. *O corpo educado*: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAIA, H. Ninete: a trava-madrinha de Tieta do Agreste - A representação da travesti Ninete na telenovela Tieta. *Cult UFBA - Pesquisa - Grupo Cultura e Sexualidade*, 2009. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/Artigos/tieta%20final.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

MARCELO, M. Incesto: quais são os riscos e o que a Igreja diz sobre isso? *Canção Nova*. 2016. Disponível em: https://formacao.cancaonova.com/igreja/catequese/incesto-quais-sao-os-riscos-e-o-que-a-igreja-diz/. Acesso em: 29 out. 2019.

MENEZES, L.C. O preconceito está em nós. *Nova Escola*. Publicado em: 01 out. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/776/o-preconceito-esta-em-nos. Acesso em: 22 abr. 2021.

MINUANO, C. Brasil é o país que mais mata pessoas trans; 175 foram assassinadas em 2020. *Universa - Uol*. Publicado em: 29 jan. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/29/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-175-foram-assassinadas-em-2020.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOTTER, M. A Telenovela: documento histórico e lugar de memória. *Revista USP*: São Paulo, 2000-2001. n. 48, p. 74-87. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i48p74-87. Acesso em: 22 abr. 2021.

NASCIMENTO, L. *Transfeminismo* (Col. Feminismos Plurais). São Paulo: Jandaíra, 2021.

PADIGLIONE, C. Em cena antológica para 1989, Tieta defende sexualidade de Ninette (Rogéria): hoje, no Viva. *Telepadi*. Publicado em: 06 set. 2017. Disponível em: https://telepadi.folha.uol.com.br/em-cena-antologica-para-1989-tieta-defende-sexualidade-de-ninette-rogeria-no-capitulo-desta-quarta/. Acesso em: 22 abr. 2021.

SANTOS, B. S. Descolonizar o saber e o poder. *Carta Maior*. Publicado em: 18 jul. 2019. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Descolonizar-o-saber-e-o-poder/4/44710. Acesso em: 28 out. 2019.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença*: A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

VIEIRA, H. *O amor como revolução*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JÚNIOR, J.R.L.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. (cap. 3, p. 49-77)

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA OBRA *ENSINO ORO-ÁUDIO-VISUAL PARA DEFICIENTES DA AUDIÇÃO*, DE ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA[21]

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta (CLUP/FLUP)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

A historiografia da educação para surdos no século XX evidencia que o ensino, supostamente na tentativa de salvar esses sujeitosdo isolamento, tinha como principais enfoques a língua oral e a leitura labial. Tais metas ganharam ainda mais força na década de 50, quando a urbanização e a industrialização no contexto brasileiro fizeram com que fossem tomadas medidas de promoção do ensino para cumprir a demanda de mão de obra exigida pelo novo panorama social. Visando aprofundar tal contexto, o presente trabalho, a partir do arcabouço teórico da Historiografia Linguística, tem como objetivo analisar a obra *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*, de Ana Rímoli, publicada em 1958. Tendo como base as ideias teóricas de Swiggers (1990), Batista (2019) e Batista & Bastos (2020), a análise contempla as características organizacionais, os aspectos didáticos e pedagógicos, as etapas do ensino proposto, o posicionamento político-pedagógico da autora, o contexto sociopolítico e o clima de opinião da década de 50. Nesse contexto, o presente trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente é feita uma breve contextualização da década de 50 e dos conceitos teóricos que auxiliaram a investigação; depois, é analisado o manual de Rímoli (1958); e, por fim, é investigada a relação entre o posicionamento da autora e as ideias intelectuais defendidas na época.

Palavras-chave:
Historiografia Linguística. Materiais didáticos. Ensino de português para surdos.

ABSTRACT

The historiography of education for the Deaf in the 20th century shows that teaching had, in an attempt to save these subjects from isolation, oral language and lipreading as main focuses. Such goals gained even more strength in the 1950s, when urbanization and industrialization in the Brazilian context led to measures to promote education to meet the need for labor demanded by the new social landscape. Aiming to deepen this context, the present work, based on the theoretical framework of Linguistic Historiography, aims to analyze the work *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* by Ana Rímoli, published in 1958. Based on the theoretical ideas of Swiggers (1990), Batista (2019) and Batista & Bastos (2020), the analysis includes the organizational characteristics, the didactic and pedagogical aspects, the stages of the proposed teaching, the political-pedagogical positioning of the author, the sociopolitical

[21] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos "UIDB/00022/2020" e "UIDP/00022/2020".

context and the climate of opinion of the 1950s. In this context, the present work is organized as follows: initially, a brief contextualization of the 50's and the theoretical concepts that helped the investigation is made; then, Rímoli's manual (1958) is analyzed; and, finally, the relationship between the author's position and the intellectual ideas defended at the time is investigated.

Keywords:
Linguistic Historiography. Teaching materials. Teaching Portuguese for the Deaf.

1. Introdução

A década de 50 é marcada pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Em 1951, Getúlio Vargas retornou ao poder ao ser eleito presidente da República por voto popular no ano anterior e, como cita Soares (1996), defendeu em seu discurso uma política que promovesse "o progresso social, maior bem-estar para a coletividade, melhores condições de vida para os necessitados e desprotegidos da fortuna, enfim, da democracia de conteúdo humano, trazendo benefícios concretos para o povo" (Soares, 1996, 127). Entre as poucas medidas efetivamente realizadas para essa transformação, houve o investimento na Educação, em especial no ensino médio e superior. No contexto educacional para surdos, esse foi um período de ampliação de atendimento e de adoção de novas metodologias, inspiradas em experiências estrangeiras.

Já Juscelino Kubitschek, ao se tornar presidente em 1956, tinha como meta implementar a industrialização o mais rápido possível por acreditar que isso transformaria o Brasil em uma grande potência. Para alcançar tal objetivo, Bastos e Palma (2006) afirma que o presidente estabeleceu uma política econômica voltada para o incentivo de investimentos de capital estrangeiro, buscando a internacionalização do país. Isso ajudou no desenvolvimento industrial e econômico brasileiro, aumentando a empregabilidade e a demanda por mão de obra especializada. A respeito das medidas educacionais realizadas nesse período, Rodrigues e Gontjo (2017) citam as diversas campanhas criadas para erradicar o analfabetismo e capacitar os cidadãos brasileiros a exercerem o seu direito ao voto - que era concedido apenas aos alfabetizados -, como: a Campanha Nacional de Reabilitação e Educação dos Deficientes Visuais em 1958; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958 a 1963; a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) de 1962 a 1963, assim como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957.

No caso do ensino para surdos, a proposta educativa desse período visava sempre o mesmo fim: o ensino da língua oral (oralização e leitura labial), de modo que o sujeito fosse integrado à sociedade ao se comuni-

car no idioma do país. Com o intuito de aprofundar tal contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar como se organiza o ensino voltado para surdos na década de 50 do século XX, buscando perceber a relação entre a produção de saber e de materiais didáticos sobre a área e seu contexto historiográfico. Para cumprir tal tarefa, foi analisado o material didático *Ensino oro-áudio-visual para os deficientes da audição*, de Faria Dória – publicado em 1958.

O presente estudo é localizado no campo da Historiografia Linguística, que estuda, de acordo com Batista (2019), como saberes sobre a linguagem e as línguas foram produzidos e circularam em determinada época. Nesse sentido, reflexões a respeito do ensino da língua e da produção de materiais didáticos se inserem no espoco de interesses da HL: o historiógrafo pode optar em sua investigação contextualizar o cenário social-histórico e as esferas ideológicas de determinado período, que moldam as práticas de ensino de língua. Logo, como apontam Batista & Bastos (2020), livros didáticos podem funcionar como objetos de análise, pois materializam textualmente concepções a respeito da dimensão pedagógica e de objetivos determinados por fatores externos relacionados com seu momento histórico de publicação.

Dialogando com tais ideias, Swiggers (1990) aponta que os objetivos da análise historiográfica voltada para o ensino de língua se relacionam com diferentes modelos de historiografia e procedimentos metodológicos. No caso do presente trabalho, a investigação, apesar de dialogar com os outros modelos propostos por Swiggers (1990), se aproxima mais do modelo progressivo e cumulativo, pois estabelece a construção de uma narrativa a respeito das técnicas de ensino relacionadas a seus instrumentos didáticos. No trabalho em questão, busca-se alcançar tal objetivo na investigação sobre o ensino para surdos no Brasil na década de 50, observando de que modo Ana Rímoli de Faria Dória - autora da obra estudada - atuou nesse panorama e quais relações estabelecidas entre os agentes, o processo educacional, os materiais didáticos e as metodologias de ensino do período.

2. Sobre a obra

O livro *Ensino oro-áudio-visual para os deficientes da audição* de Ana Rímoli de Faria Dória foi publicado em 1958 pelo Ministério da Educação e Cultura na Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. A obra tem 112 páginas e é organizada pelas seguintes partes: Prefácio, O

problema educativo do surdo, Correlação entre audição e linguagem, Treinamento áudio-visual para os deficientes da audição e Apêndice.

2.1. Motivação e público da obra

No Prefácio, a autora dedica seu livro aos professores Tarso Coimbra, Odette Rímoli, Regina Maria Morizot Leite, Heloísa Pinto Pedrosa e Iacy Serrano Dias pelo auxílio na elaboração do manual. A obra produzida trata-se de um livro teórico direcionado para professores que atuavam com surdos e, de acordo com Dória (1958), tinha como função auxiliar esses profissionais de forma que a tarefa educativa acontecesse sem percalços, sem tristeza e sem saudade. Como aponta a autora:

> Para facilitar o trabalho didático dos professores especializados estamos apresentando, em linhas gerais, a orientação metodológica indispensável ao bom rendimento escolar, esclarecendo, por outro lado, como deverão ser desenvolvidas as lições que se encontram no livro de exercícios para uso das crianças e que será publicado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, ainda neste ano. (DÓRIA, 1958, p. 17)

A preocupação por produção de materiais na área se relaciona com contexto da época: decretos aprovados nesse período, como o Decreto nº 38.738 de 30 de janeiro de 1956 e o Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957, evidenciam a meta de ampliação no atendimento para surdos no país. O primeiro aprovou o novo Regimento do Instituto, proposto pela própria diretora, e descreve novos objetivos para expandir a ação da instituição. Entre eles, destacam-se:

> b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;
> c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com a profilaxia da surdez e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
> d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;
> [...] n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência. (Decreto 38.738, 1956)

Já o segundo, o Decreto nº 42.728/57, instituiu a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, que apresentou como principais objetivos a abertura de escolas especializadas em todo território nacional, inclusive no interior, e o fornecimento de material e pessoal técnico. De acordo com o documento:

> Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:
> a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
> b) promover iniciativas assistênciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;
> Art. 3º para a consecução dos objetivos previsto no artigo anterior, a Companha deverá:
> a) auxiliar a organização de congressos, confências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;
> b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;
> c) financiar bôlsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializado na pedagogia emendativa;
> d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;
> e) cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;
> f) custear o pagamento de professôres e de pessoal técnico, em carater permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo. (Decreto 43.728, 1957)

Soares (2015) comenta que tal campanha insere-se em um momento de redemocratização do Brasil, em que discursos a respeito do combate ao analfabetismo ganharam força por se acreditar que, dessa forma, o país se desenvolveria. Apesar de não alcançar grandes resultados na melhoria do ensino voltado para surdos, ela obteve sucesso em estender os serviços de atendimento para eles. Rocha (2009) reflete que, com esse projeto, o ensino voltado para surdos foi descentralizado, permitindo a organização de classes especiais em escolas públicas, a criação de escolas especializadas e a concessão de bolsas de estudos para alunos surdos em escolas particulares.

Além disso, observa-se nesse período o aprimoramento científico do ensino da língua oral. Soares (2015) relata que havia cerca de 380 professores especializados no Brasil em 1958 e, nesse cenário, surge a necessidade de materiais de apoio para o ensino especializado proposto, tendo em conta que esses profissionais atuariam em escolas por todo país. Com isso, enquanto as cartilhas produzidas anteriormente ainda eram baseadas apenas nas experiências dos educadores, as obras elaboradas por Dória nos anos 50 aprofundam questões sobre a educação de surdos e buscam sempre justificar suas propostas a partir de estudos

reconhecidos na área.

2.2. Macroestrutura da obra, questões suscitadas e apresentação dos conteúdos

Na primeira parte da obra, a autora tece considerações acerca das classificações de surdez e do sujeito surdo. No capítulo "O problema educativo do surdo", Dória (1958) retoma suas ideias já desenvolvidas em seus livros *Compêndio de Educação da criança surda-muda de 1954* e *Introdução à Didática da fala*, de 1957. Ela explica que o sujeito surdo, se receber uma assistência pedagógica emendativa adequada e tiver o auxílio do aparelho de prótese eletrônica, poderá aprender a língua oral e atingir o desenvolvimento linguístico e psíquico desejado. O ensino emendativo, integrante do ensino especial, era destinado aos chamados anormais do físico, de conduta e de inteligência. Dória (1958) comenta:

> A experiência de povos mais avançados nesse terreno já demonstrou que a pedagogia emendativa referente aos deficientes da audição e da fala produz resultados cuja excelência atesta o valor do emprego de técnicas especiais, transformando aqueles deficientes em pessoas úteis a si mesmas e ao próximo.
> [...] Convencida de que esta coletividade de surdos a educar dará, em futuro não muito distante, cidadãos úteis à Pátria, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o beneplácito do Senhor Ministro da Educação e Cultura, propugna pela ampliação da rede educativa, na qual os deficientes da audição e da fala possam condignamente situar-se. (DÓRIA, 1958, p. 6)

Para o sucesso da criança surda, eram indispensáveis os exames audiométricos que iriam definir qual classe ela melhor se adaptava. Além disso, as turmas deveriam ser "mais homogêneas possível, de acordo com os promédios (média das perdas de audição em decibéis, dos ouvidos, relativamente ao setor da inteligibilidade da fala, obtida no teste audiométrico)" (DÓRIA, 1958, p. 8). Januzzi (2004) comenta que, tendo em conta a presença de resquícios da vertente educacional médico-pedagógica, a ênfase do Instituto na década de 50 foi em estudos e pesquisas médico-pedagógicas relacionados à profilaxia da surdez e reeducação dos chamados deficientes da audição e da palavra, sendo os alunos surdos classificados a partir de suas respectivas acuidades auditivas. Além disso, com o fortalecimento da vertente educacional psicopedagógica, a educação passou a se preocupar em aplicar testes de inteligência como forma de garantir grupos homogêneos e funcionou como suporte de metodologias diferenciadas, pensadas a partir das especificidades apresentadas pelos alunos. Tais concepções parecem

explicar a preocupação da autora em definir no seu manual critérios específicos para categorização dos sujeitos surdos, descritos abaixo:

> É claro que nos inspiramos (já que se trata de um critério pedagógico) nas lições do dr. J. M. Tato e na classificação da "The Children's Society" da Inglaterra para elaborar a seguinte classificação geral baseada no grau de incapacidade auditiva:
>
> Perda de 0 a 20 dbs – pequena perda auditiva que começa a ser notada confundindo-se com audição normal.
>
> Perda de 20 a 40 dbs – audição difícil (ou dificudade de audição).
>
> Perda de 40 a 70 dbs – audição parcial (ou parcialmente surdo).
>
> Perda de 70 a 100 dbs – surdez profunda (ou profundamente surdo).
>
> A expressão "audição difícil" corresponde à tradução de "hard of hearing" dos americanos e ingleses para aqueles que não ouvem bem; de "profundamente surdo" corresponde à situação dos surdos que não ouvem absolutamente nada em relação à voz humana e não percebem o som pelo órgão auditivo: têm a audição tão deficiente que não podem ouvir a conversa normal, a linguagem falada, embora não tenham prejudicada a percepção som.
>
> A audição precária não constitui, como muita gente pensa, uma incapacidade de ouvir; é mais uma incapacidade de compreender, de reconhecer algo que é, a um tempo, familiar e estranho. (DÓRIA, 1958, p. 8-9)

A partir da classificação acima, Dória (1958) sugere o método de ensino para cada grupo, de acordo com as especificidades apresentadas: treinamento da compreensão da fala e mecânica da fala para os profundamente surdos e o ensino oral pelo treinamento oro-áudio-auditivo para os parcialmente surdos e para aqueles com audição difícil.

Já no capítulo seguinte, "Correlação entre a audição e a linguagem", a autora descreve como funciona o processo de aprendizagem da língua na chamada criança comum: ela inicialmente aprende a interpretar e a compreender os sinais sonoros que recebe por meio da audição (linguagem receptiva); depois, ela elabora mentalmente seu pensamento a partir das categorizações fornecidas pela língua (linguagem interior) para, em seguida, ela aprender a transmitir símbolos verbais que expressam ideias (linguagem expressiva). No caso da criança surda, ela apresentaria impedimentos na linguagem receptiva devido às perturbações da audição e, por tal razão, necessitaria de um ensino especializado diferente, consti-

tuído por técnicas e processos específicos baseados nos princípios do som :

> E esse auxílio tem que atender a requitos que a ciência e a técnica legaram à humanidade. Como a própria criança deficiente, a maneira de educá-las é também diferente, embora os objetivos da educação sejam os mesmos para todo o ser humano. Assim sendo, a escola para as crianças surdas deverá, em seus objetivos, nivelar-se às escolas destinadas às crianças comuns. (DÓRIA, 1958, p. 17)

A proposta de trabalho educativo com o surdo iniciaria com o treino para a compreensão da fala. Essa etapa é importante porque permite-lhe desenvolver suas potencialidades mentais, já que a compreensão da língua estimula o cérebro e permite o desenvolvimento do raciocínio e da inteligência. Já a segunda etapa seria o ensino da linguagem para a criança, que contempla o trabalho com a mecânica da fala, com a oralidade e com a escrita do idioma. Sua relevância é justificada, de acordo com a autora, devido à importância da fala para a organização do pensamento e a socialização da criança surda.

Na última parte da obra, a autora desenvolve sobre o treinamento áudio-visual. Voltado apenas para surdos com resíduos auditivos, esse trabalho tinha como objetivo ajudá-los, por meio de aparelhos específicos, a compreender a língua oral. Tal procedimento seria desenvolvido pelo professor após a criança surda ser avaliada por um otologista e se organizava da seguinte forma:

> O treinamento áudio-visual constitui, realmente, o processo reeducativo da audição, baseado no uso de fones bi-auriculares pelo aluno durante o período de instrução, enquanto ele observa, simultaneamente, a face do professor. Ouvindo pelos fones (parte integrante dos amplificadores do som) e vendo a face movimentada da professora, o aluno vai tendo o aproveitamento sistemático e individual da audição residual existente.
> O início do treinamento áudio-visual dos deficientes da audição é feito em duas fases: inicialmente, utiliza-se o processo combinado da leitura (ou compreensão) da fala com a audição: mais tarde, deverá ser empregada apenas a audição; dado o isolamento da criança em relação ao mundo verbal ou sonoro, deve-se permitir que a criança veja o professor falar aquilo que lhe é dirigido verbalmente; à medida que ela progride na percepção dos sons empregados na linguagem corrente, vai desaparecendo a necessidade de ver a fala; bastará, então, ouvi-la. E este é o objetivo que se procura atingir. (DÓRIA, 1958, p. 66)

A autora também detalha os tipos de aparelhos auditivos e suas funções:

> No treinamento áudio-visual, a criança de audição difícil terá oportunidade de usar o aparellho de prótese eletrônica (micro-amplificador) individual e os fones duplos para uso bi-auricular, integrantes do conjunto ele-

> trônico especialmente destinado este tipo de ensino. A moderna e aperfeiçoada aparelhagem eletrônico-didática dispõe de microfones pequeninos presos a uma armação metálica circular de fones bi-auriculares para uso individual do aluno. Qualquer nuance na sua fala será percebida pelo professor que usará também adaptado nos seus ouvidos os duplos fones e o respectivo microfone. Este aparelho tem a vantagem de eliminar o receio ou acanhamento que a criança poderia demonstrar de usar a armação, uma vez que o próprio mestre o acompanha. As aulas serão dadas normalmente e a aprendizagem se efetuará lentamente no início, porém de modo suave, agradável e simples.
>
> É óbvio que o uso dos fones em classe não permite (à criança de audição difícil) sentir a continuidade do som pelo dia todo, fator esse de grande importância para a eficiência do trabalho reeducativo; já o micro-amplificador individual, embora deva ser utilizado só depois de ter sido preparada a criança para tal fim dá-lhe oportunidade gradativa de ouvir continuamente, absorvendo seguidamente os ruídos, os sons, a voz, a linguagem humana, no borborinho diário em que ela vive. (DÓRIA, 1958, p. 67)

Lacerda (1998) contextualiza que, com o desenvolvimento de novos aparelhos auditivos e com as descobertas técnicas que possibilitavam a protetização de crianças surdas muito pequenas, reacendeu na década de 50 a tentativa de curar a surdez e de ensinar o surdo a falar a língua oral. Nesse cenário, foram desenvolvidos diferentes métodos que prometiam, com o auxílio das próteses, educar as crianças surdas e ensiná-las a ouvir e falar.

2.3. Método, concepção e didática do ensino

Inicialmente, Dória (1958) trata da compreensão da fala, considerada o primeiro passo do trabalho educativo com a criança surda. A realização desse ensino deve se fundamentar em dois princípios: a repetição dos conteúdos até que a criança surda os domine e a objetivação intensiva para evitar prejuízos no seu rendimento. Para isso, a aula deve começar sempre com a recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior e finalizar com a prática da conversação com perguntas e respostas sobre assuntos gerais durante quinze minutos.

A autora também sugere que sejam trabalhados temas que façam parte do mundo da criança – de modo que seja despertado seu interesse – a partir de diferentes simulações de situações comunicativas, exercícios datilografados, jogos, desenhos e prática de histórias. Tendo como meta o ensino de palavras que expressam ideias, ela sugere que primeiramente sejam trabalhadas palavras inteiras em listas ou frases com sentido completo em histórias curtas. Somente depois do ensino de vocabulário é

que o professor deve iniciar a prática analítica dos elementos fonéticos para que o aluno aprenda a identificar conscientemente as vogais e consoantes da língua. Tal trabalho pode ser realizado com o auxílio de:

> a) escrita (no quadro negro e no caderno) dos fonemas que forem aprendendo: vogais, consoantes (mais fáceis, inicialmente), combinação destas, ditongos, grupos consonantais, etc. narrativa de histórias pelo professor ou pelos alunos, troca de ideias, perguntas e respostas;
>
> b) dramatização;
>
> c) desenho de objetos e cenas pelo professor e pelos alunos para representar o que é lido ou falado;
>
> d) emprego de figuras recortadas, colocadas ao lado das palavras correspondentes;
>
> e) emprego de jogos diversos, tiras de cartão com palavras, sílabas, frases e desenhos ou figuras recortadas correspondentes;
>
> f) emprego de um livro, depois das primeiras lições, tendo-se o cuidado de escrever no quadro, previamente, a matéria nele contida e correspondente à lição do dia. (DÓRIA, 1958, p. 22-3)

Já em relação à linguagem, Dória (1958) afirma que seu ensino deve contemplar exercícios orais sobre temáticas do cotidiano, leitura e contação de histórias, leitura oral ou silenciosa e relatos escritos e orais sobre assuntos trabalhados. Tal trabalho pode ser realizado com o auxílio de:

> a) exercícios orais e conversação em torno da professora, do diretor e demais pessoas do colégio, de pessoas de casa, e outros colegas;
>
> b) dramatização, interpretação;
>
> c) fala, propriamente dita;
>
> d) fala rítmica, em coro;
>
> e) história lida ou contada pelo professor introduzindo alterações feitas pelas crianças;
>
> f) orações em coro;
>
> g) jogos de linguagem falada ou escrita;
>
> h) exercícios escritos referentes aos itens acima;
>
> i) composição incluindo a escrita no diário;
>
> j) interpretação de desenho, figuras, etc. (DÓRIA, 1958, p. 34)

A pesquisadora também explica que a linguagem engloba três importantes aspectos: a mecânica da fala, a entonação e a composição. Ela não desenvolve sobre a mecânica da fala por já ter trabalhado com essa questão em sua obra In-

trodução à Didática da Fala, de 1957, mas ressalta a importância de ensinar tal elemento à criança surda antes de trabalhar as demais noções. Já a respeito da entonação, Dória (1958) aborda a necessidade de trabalhar com a duração e tonalidade dos elementos das palavras, já cada idioma possui sua melodia típica. Por fim, sobre a composição, a investigadora comenta que seu ensino deve ser gradativo e sistemático: cada lição deve contemplar um aspecto oral e gráfico para que a criança tenha oportunidade de reproduzir a língua oral e escrita. O programa de ensino da composição abrange o estudo de diferentes gêneros textuais, como diário, bilhetes, diálogos, cartas, entre outros.

No que diz respeito ao treinamento áudio-visual, a investigadora explica que as atividades se distribuem em dois grupos: atividades educativas para a atenção, percepção e compreensão; e atividades educativas para o senso rítmico (na linguagem humana e na música). Dória (1958) ainda comenta que, tendo em conta que a fala é a base desse tipo de procedimento, toda aula deverá prever o desenvolvimento de atividades de natureza instrumental e vocal para que a criança construa aos poucos seu vocabulário auditivo, interprete ideias combinadas e se expresse em sentenças curtas. Esse trabalho pode ser desenvolvido por meio de canções (ouvidas ou cantadas), jogos, dramatização, entre outros materiais. Como descreve a pesquisadora:

> O material didático utilizado no treinamento áudio-visual, além dos aparelhos eletrônicos citados, constará de cartazes, quadros, fotografias e gravuras ricamente coloridas, coleções de jogos educativos, instrumentos de música e de percussão, discos com gravações de vozes de animais, de ritmo e solos de instrumentos diversos, canções folclóricas e de ninar, músicas para danças infantis típicas ou de salão, coleção de histórias, etc. (DÓRIA, 1958, p. 68)

Por fim, no apêndice da obra, a investigadora fornece diversos materiais voltados para o ensino da língua oral, como textos, cantigas, propostas de atividades, planos de aula, entre outros. Ela destaca que essas atividades poderão ser utilizadas em complemento aos exercícios preparados pelo professor e ressalta que "a eficiência do ensino está na razão direta dos cuidados que o professor tiver e do respectivo grau de conhecimento da causa, pois o exercício propriamente dito não é tão importante como a maneira pela qual o professor o adapta às necessidades da criança para o objetivo que visa" (DÓRIA, 1958, p. 19). Na proposta de ensino de Dória (1958), o professor é um especialista com elevada bagagem técnica sobre a área e responsável pela adaptação de atividades às necessidades apresentadas por seus alunos para o sucesso da aprendizagem. Já a escola deve proporcionar experiências com situações reais de vida ao aluno surdo e deve desempenhar as seguintes funções:

> [...] aparelhar o indivíduo com certo grupo de conhecimentos ou de técnicas indispensáveis à vida (1); dotá-lo de hábitos sadios de higiene, de economia etc.; de hábitos mentais de energia, de persistência etc.; de hábitos intelectuais de leitura e de estudo; de hábitos morais de retidão de conduta (2); comunicar-lhe o desejo de progredir e dar-lhe meios de aperfeiçoamento moral e intelectual para a eficiência do seu trabalho (3); ha-

> bilitá-lo a participar do governo da comunidade local, do Estado e do país, de modo cada vez mais consistente e proveitoso (4). (DÓRIA, 1958, p. 17)

3. Posicionamento da autora e relação com sua época

A professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de 1951 a 1961. Ela incentivou ao longo de sua gestão a divulgação do trabalho desenvolvido no Instituto e a sua aproximação com a sociedade por meio da utilização de diferenetes mídias. Segundo Rocha (2009), a intenção era combater a ideia de que os surdos deveriam ser isolados do convívio social e apresentá-los como sujeitos autônomos que, expostos a um bom programa educacional, poderiam estar em situação de igualdade em relação aos ouvintes.

Tendo como inspiração estudos[22] norte-americanos na área, a diretora foi uma grande defensora do ensino da linguagem oral. Seu projeto educativo dialoga com as ideias intelectuais defendidas no período. Além dos decretos já citados, anos antes o Decreto nº 6.074, de 7 de dezembro de 1943 definiu que era meta do Instituto promover a alfabetização de surdos e a formação de professores especializados na área por todo território nacional e o Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, instituiu a criação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil, que tinha como principais objetivos fornecer a especialização dos professores que trabalhavam com surdos e também promover a alfabetização desses indivíduos no território nacional. A diretora justifica o porquê de o foco de sua proposta educacional ser o ensino de uma linguagem em sua obra:

> Em qualquer escola primária, o problema da linguagem é de vital importância; dado o seu caráter socializador, por excelência. Na escola de surdos o problema da linguagem cresce de importância; a socialização da criança depende integralmente do progresso na aprendizagem da linguagem, da mecânica da fala, propriamente dita. Êste mecanismo, laboriosamente pôsto em funcionamento, é que vai fornecer os elementos fonéticos que permitirão ao surdo organizar seu pensamento de forma inteligente e adequada, ao contato do mundo civilizado, na intercomunicação social. É através da linguagem que a criança surda vai aprender as demais noções que o seu espírito pode armazenar; é por isso que urge ensiná-la a compreender a linguagem dos seus semelhantes na

[22] Soares (2015) cita os seguintes estudos traduzidos: *O treinamento acústico no Curso Primário* (ASALS; RUTHVEN, 1963), *A linguagem oral para a criança deficiente da audição* (NEW, 1968), *Iniciando a compreensão da fala* (RUSSEL, 1968), *A leitura da fala* (MONTAGUE, 1968) e *A leitura oro-facial no horário escolar* (BRUCE, 1968).

> intercomunicação social, e a falar, expressando-se de forma normal e conveniente; enquanto seu vocabulário se amplia e seu espírito se volta para a vida que se anuncia interessante e promissora, sua inteligência vai desabrochando aos poucos, redundando em maior eficiência na aprendizagem. (DÓRIA, 1958, p. 33-4)

Dória centrou sua proposta pedagógica na oralização por acreditar que o aprendiz surdo teria condições de aprender a instrução escolar após ter adquirido a linguagem oral, tendo a escola o papel de organizar o ensino desses conteúdos escolares em doses adequadas à idade e às possibilidades do aluno. Nessa perspectiva, a diretora defendia que a oralização era a solução para a suposta normalização, escolarização e integração social do surdo.

4. Considerações finais

Conclui-se que a obra analisada trata-se de um livro teórico voltado para educadores de surdos. A autora contempla em sua proposta de ensino o método oro-áudio-visual, constituído pelo treinamento - com o auxílio do aparelho – da compreensão da fala, pelo ensino da mecânica da fala e pelo treinamento audiovisual. Ela também aborda questões relativas à área e sugere planos de atividades para o estudo da compreensão, da produção oral e da escrita da língua, tratando de diversos aspectos do Português, como: a mecânica da fala, a entonação, a linguagem (oral e escrita do idioma) e algumas explicações metalinguísticas.

A justificativa para esse tipo de ensino seria a defesa da língua oral como fator fundamental para a participação social do sujeito surdo. A preocupação da pesquisadora volta-se para a oralização por acreditar que, após aprender a falar, o surdo estaria apto a se integrar na sociedade e se tornaria um sujeito autônomo e útil – lema defendido devido à necessidade de mão de obra para a demanda industrial da época.

Observa-se também na década de 50 o aprimoramento científico do ensino da fala para surdos: o livro produzido por Dória se aprofunda em problemáticas presentes na área – os métodos de ensino, a aprendizagem da fala, a maneira como a área científica se organizava, entre outras. Nessa perspectiva, o professor passa a ser considerado um profissional especializado para a função de ensinar o surdo.

Por fim, tendo em conta o propósito de criar um material que serviria de apoio teórico para os profissionais da área por todo país, a

obra também funciona como o embasamento científico da defesa do método oral: a autora justifica suas sugestões pedagógicas com estudos na área, o que parece evidenciar uma tentativa de comprovar a cientificidade de seu método e o sucesso de sua proposta. A produção desse tipo de material impactou também na homogeneização das práticas pedagógicas no período: como a formação dos professores que iriam trabalhar com alunos surdos era voltada para o ensino da fala, o método oral expandiu ainda mais seu alcance no território brasileiro na década de 50.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. *História entrelaçada 2*: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BATISTA, R. de O. Ensino de língua, livros didáticos e História: relações vistas pela Historiografia da Linguística. *Linha D'Água* (*on-line*), v. 32, n. 1, p. 155-74, São Paulo, jan/abril, 2019.

_____; BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N.B (Orgs). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 53-76

DÓRIA, A. R. *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1958.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 46, p. 68-80, Campinas, 1998.

ROCHA, S. M. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos*: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 160p.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 229-43, São Paulo, 2017.

SOARES, M. A. *O oralismo como método pedagógico contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. 278p.

_____. *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SWIGGERS, P. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 78, p. 27-44, 1990.

EDUCAÇÃO UBÍQUA: PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Claudia Pungartnik (UFSB)
claudia.pungartnik@ufsb.edu.br
Givanildo Silva Santos (UFSB)
givanildo@ufsb.edu.br

RESUMO

Em um movimento pós-pandemia, docentes ainda estão se adaptando ao novo paradigma da Educação, que envolve o uso ferramentas tecnológicas e digitais no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a pesquisa visa compreender e analisar o fenômeno da aprendizagem ubíqua a partir do repertório de atividades docentes em componentes curriculares em Língua Inglesa em uma universidade pública federal, a fim de promover uma autoavaliação/reavaliação das práticas docentes e para tentar apontar a direção de novos caminhos a serem seguidos, a partir do pensamento de Cabrera (2006), Moran (2015), Santaella (2013), Schlemmer (2018) e da compreensão de Competência Comunicativa Digital (CCD) de Pujola (2010). O estudo busca apresentar algumas ações individuais de docentes relacionadas ao desenvolvimento da sua própria fluência digital e a de seus estudantes. A pesquisa, ainda em andamento, pretende apresentar um panorama de atividades, materiais didáticos e ferramentas tecnológicas para ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, através do uso das metodologias ativas e ubíquas e criar um repositório de materiais didáticos, métodos e reflexões produzidos em rede colaborativa e formativa contribuintes para aprendizagem de línguas.

Palavras-chave:
Metapresencialidade. Ecossistemas Comunicacionais. Educação Híbrida.

ABSTRACT

In a post-pandemic world, educators are still adapting to the new paradigm of Education, which embraces the use of digital and technological resources in teaching and learning process. In this perspective, this research aims to understand and analyze the ubiquitous learning phenomenon, from activities used by educators in English subjects at a federal university, in order to promote educators' self-assessment, and try to show the direction for new paths to be followed, from the ideas of Cabrera (2006), Moran (2015), Santaella (2013), Schlemmer (2018), and the understanding of Digital Communicative Competence Digital (CCD) de Pujola (2010). The study intends to present some individual actions of educators related to the development of their digital fluency and also of their students. This ongoing study also intends to present an overview of activities, teaching materials and technological resources for the teaching and learning of the English language, through the use of active and ubiquitous learning and build a repository of teaching materials, methods and reflections produced in a collaborative and formative network which contribute to the language learning.

Keywords:
Metapresenciality. Blended learning. Communicative ecology.

1. Introdução

As situações enfrentadas no início da década de 20 trouxeram uma radicalização para a vida: o enfrentamento ao vírus mortal da Covid-19, a subsequente crise econômica mundial e a invasão da Ucrânia pela Rússia. A ruptura causada pela quarentena, especialmente para a Educação, promoveu a adaptação e o desenvolvimento de uma tecnologia voltada para dentro de si mesma, em um movimento de ação e reflexão nunca antes visto, especialmente para área da educação. Antes da crise mundial, o ambiente educacional discutia se a internet e o *smartphone* deveriam estar do lado de dentro dos muros escolares. As tecnologias, de modo geral, estavam em uma posição secundária, foram diversas vezes menosprezadas ou estiveram em posição de mero coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem. Aconteceu então o que todos testemunhamos. Entre telas do *Meet* e do *Zoom*, os estudantes agora estavam dentro das nossas casas, compartilhando detalhes da vida familiar, agora exposta, em uma subversão impensável e que se consolidou como o "novo normal" durante muito tempo. Após o retorno das aulas presenciais, muitos questionamentos surgiram no campo educacional, tais como: "O que mudou na instituição educacional?", "Estamos mais adaptados ao uso das tecnologias nas salas de aula?", "Os professores aprenderam a usar novos recursos tecnológicos e eles estão consolidados como parte do planejamento?", "Os estudantes aprenderam a usar os dispositivos ligados a *internet* como fonte complementar para sua educação?", "Quais práticas inovadoras foram desenvolvidas e estão presentes na sala de aula híbrida?". Diante tantas perguntas que surgiram, buscaremos discutir os impactos positivos da educação pós-pandemia, seus recursos e espaços pedagógicos, muitas vezes digitais.

Pretendemos aqui refletir sobre a situação da comunidade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e dos atores do ensino de Língua Inglesa em seu processo de adaptação ao inescapável mundo das mídias digitais, que conferiram mudanças de paradigma em nosso quotidiano de forma célere e em um *continuum* de imersão virtual. *Smartphones*, *notebooks*, *tablets*, *smartvs* e a conexão *on-line* possibilitaram uma convergência tecnológica de *softwares* e *hardwares* que transformou o nosso modo de viver, interagir, lazer e tende a modificar profundamente o nosso modo de aprender e ensinar. Buscaremos analisar as novas relações estabelecidas a partir de práticas docentes que chamamos de inovadoras e que se revelam parte de um novo momento para educação do século XXI, a educação ubíqua e híbrida, mais digitalizada e não menos personalizada.

2. Aulas Metapresenciais

As novas tecnologias se constituem enquanto fenômeno de crença materializada pela instituição social, como uma promessa, um destino inevitável. As Tecnologias da Informação e Comunicação foram ampliadas e incorporadas em um ecossistema digital mais imersivo imbricado com a própria vida. Para Cabrera (2006), seu uso seria inspirado na confiança, na fé e no imperativo tecnológico que nos cerca. Elas circulam e são estabelecidas por um imaginário como condição de possibilidade e funcionamento das significações sociais, constituindo uma fonte de regras e condicionamentos com as quais as novas significações das novas tecnologias são estabelecidas e circulam na sociedade, instituindo-se como um "imaginar-se" (ANDERSON, 2006, p. 2).

O mergulho de fé da UFSB ao encontro de uma educação mais inovadora se traduz nas aulas metapresenciais. Essa ação condiz com a quarta revolução educacional e a mudança dos tempos, espaços e as relações na educação a partir do uso das tecnologias e da inclusão social (Cf. ARAÚJO, 2011). Elas são parte da Educação 4.0, caminho trilhado naturalmente pelo desenvolvimento das tecnologias que nos levaram à Internet das Coisas, a Inteligência Artificial, ao *Machine Learning*. A aula metapresencial tem como suporte uma série de dispositivos tecnológicos que transmitem de forma síncrona de e para os Colégios Universitários, situados em cidades do interior da Bahia, viabilizando a interiorização da educação.

A UFSB tem uma proposta de modelo inovador desde sua fundação em 2014, quando seu Plano Orientador foi construído a partir de Lévy (2003) que diz que o capital técnico deve oferecer uma base para o desenvolvimento do capital cultural e social e, quando isso ocorre mediado pela internet, retorna sobre si mesmo, modificando-o, em um ecossistema produtor de uma inteligência coletiva. Esse é um processo que nunca se encerra. O fenômeno do híbrido (Cf. MORAN, 2015) surge quando essas novas tecnologias se mostram de grande potencial, mas não podem ser aproveitadas em sua plenitude. Assim, um modelo híbrido de educação mistura uma tecnologia já estabelecida com uma nova, a inovação sustentada.

Esse modelo no qual uma tecnologia é adotada é "frequentemente mais impactante que a própria tecnologia" (HORN; STAKER, 2015, p. 71), pois ela visa melhorar o modelo usado anteriormente, segundo padrões previamente estabelecidos. De forma diferente, o modelo híbrido disruptivo propõe uma mudança de padrão, um repensar do fazer a partir

de outros termos. Essas ações utilizam estratégias inovadoras de ensino/aprendizagem, quebrando paradigmas da educação tradicional e envolvendo o aluno com as novas possibilidades proporcionadas pelo acesso à conexão da *internet*.

Nesse sentido, as práticas docentes inovadoras, sejam sustentadas ou disruptivas, exploram estratégias metodológicas centradas na aprendizagem e na autonomia do aprendiz. Elas são identificadas como metodologias ativas (Cf. MORAN, 2015), enfatizam produtividade, engajamento e autoria, modelo de educação híbrida e ubíqua (Cf. SANTAELLA, 2013) em um sentido quase inverso às práticas tradicionais consolidadas.

Para responder às necessidades contemporâneas de um mundo conectado que nos desafia constantemente com inovações e mudanças, é desejável que dinamizemos os processos que envolvem ensino e aprendizagem. Na sua fundação, a UFSB criou e implantou a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNIs) em escolas de ensino médio da rede pública estadual, em cidades circunvizinhas dos 3 *campi* (Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro). O objetivo alcançado foi manter o estudante mais próximo de sua cidade durante a Formação Geral (FG) – período em que os programas de ensino superior ofertados são na modalidade híbrida com aulas presenciais e metapresenciais. Desta forma, é o professor quem se desloca, seja em presença ou em metapresença.

A modalidade de ensino híbrido e metapresencial utilizado pela UFSB permite que a interação pedagógica aconteça sincronicamente em tempo real, o que geralmente não ocorre na modalidade EAD, ou na teleeducação. O professor está na sala de aula, interagindo com estudantes de forma presencial e lida metapresencialmente com outros estudantes em outro espaço educacional. As aulas são transmitidas por dispositivos tecnológicos que facilitam a troca de conhecimentos e o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada e inovadora (Cf. ALMEIDA FILHO, 2016). Essa modalidade de ensino traz o dinamismo das transformações digitais, econômicas e sociais para um ambiente de ensino e aprendizagem mais formal (Cf. MORAN, 2017) da educação superior. O CUNI não é polo, como se observa na modalidade EAD, pois se torna parte da UFSB, em um movimento de deslocamento da instituição e acolhimento dos estudantes.

Os calouros entram na UFSB através de um edital especial para estudantes das escolas públicas com suas notas do ENEM, em modalidade de ensino presencial. A partir do primeiro dia, dentro das salas de aula do CUNI, eles são ensinados a utilizar seus próprios *smartphones* e *ta-*

blets à disposição nas salas de aula e tem a disposição a conexão viabilizada pela UFSB. Este contexto de mobilidade da aprendizagem não limita as discussões ao espaço físico. Por sua vez, as salas de aula são adaptadas para o uso de um grande aparelho de televisão conectado à internet, à Plataforma RNP, à sede, a outros CUNIs e ao professor, de forma interconectada e imersiva. De forma ideal, ou seja, quando tudo está funcionando bem, o processo de ensino e aprendizagem acontece e as plataformas e aplicativos educacionais se tornam parte de sua rotina e de estudo.

Dessa forma, a UFSB busca se consolidar como uma universidade cuja modalidade de ensino se torna inovadora, a investindo em processos de aprendizagem múltiplos, híbridos e contínuos, como previu Moran (2017). Assim, a complexidade da educação superior aumenta à medida que novos investimentos são feitos em espaços físicos que convivem com espaços virtuais mais abertos e adaptados às necessidades individuais do estudante. Esse modelo implica a preparação do estudante para a competência digital (Cf. PUJOLA, 2010), para a autonomia e empreendedorismo. O professor, por sua vez, deve estar preparado para ensinar em diversos ambientes sem separá-los didaticamente, em um *continuum* de aprendizagem. Da universidade espera-se uma proposta curricular adaptada, como diria Moran (2017), para realizar a educação em um processo mais criativo,

> [...] muito mais leve, aberta, flexível, centrada no aluno, com atividades significativas, metodologias ativas, intenso uso das tecnologias digitais. A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetem a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. Nestes últimos anos, aumentaram exponencialmente as ofertas de aprendizagem, formais e informais, gratuitas e pagas, presenciais, híbridas e on-line. Cada vez ganha mais importância a aprendizagem aberta, colaborativa, em redes, em comunidades de aprendizagem e de prática. Podemos aprender formal e informalmente. Aprendemos em situações muito diferentes: sozinhos, em contato com inúmeros materiais disponíveis; aprendemos também com pessoas próximas e distantes (colegas, grupos presenciais e on-line). (MORAN, 2017, p. 1)

Para Horn e Staker (2015, p.54), o ensino híbrido, que integra o uso das tecnologias digitais no currículo, é o motor que pode tornar possível uma "aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas alguns privilegiados". Esse modelo de ensino híbrido foi um sucesso para a interiorização da educação e os números de estudantes dos CUNIs estiveram em movimento crescente até o fenômeno da pandemia. Entre 2014 e 2022 foram 1.770 novos estudantes via processo seletivo com a nota do SISU (UFSB, 2022).

No contexto de Educação Híbrida, professores e estudantes se utilizam da plataforma do *Moodle* em um acompanhamento vibrante de sua aprendizagem e no processo avaliativo. A interação não humana permite ao professor utilizar metadados informados por sistemas que, por sua vez, se utilizam de mineração de dados e realizam uma análise individual da aprendizagem. Esses dados se articulam em informações que transformam pistas e rastros deixados pelo estudante ao interagir com a plataforma *Moodle* em um processo de personalização da aprendizagem. A medida em que são alimentados pelo estudante, é possível compreender o momento em que se encontra a aprendizagem, de forma dinâmica e individualizada. Esse movimento ajuda na atualização do planejamento do professor e pode ser adaptado à necessidade de aprendizagem do estudante (Cf. LIMA, MORGADO, SCHLEMMER, 2020). Estes dados são recolhidos

> [...] a partir da apropriação de diferentes dispositivos (notebook, tablet e smartphone), tecnologias digitais móveis e sem fio (softwares e aplicativos), tecnologias de geolocalização, marcadores, RFID, sensores, tecnologias wearables, etc. há a possibilidade de acompanhar e avaliar determinada ação realizada ou um processo desenvolvido no próprio espaço a que se vincula (museu, escola, praça, bairro, cidade). Isso contribui significativamente para o engajamento do aluno na aprendizagem, além de fornecer mais elementos para que o professor-formador identifique possíveis lacunas (gaps) presentes na formação, o que possibilita reorientar o processo formativo ou fornecer um atendimento mais individualizado. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022)

Para além do tradicional, o acompanhamento e avaliação que envolvem a formação se tornam parte de um movimento de retroalimentação, contínuo e ininterrupto, em contexto de mobilidade, pervasividade e ubiquidade. Veremos a seguir, algumas atividades adotadas por docentes da UFSB que buscaram reorientar os rumos do ensino de língua inglesa, modificando as suas metodologias e práticas, com o uso de estratégias de aprendizagem que pretendem promover inclusão e imersão na língua.

3. Ubiquidade e imersão na prática

A teoria e a prática se encontram por escolha do professor, pois é ele quem define o uso das estratégias de ensino e aprendizagem. Na modalidade híbrida, as práticas envolvem um processo de ensino e aprendizagem complexo e contínuo a partir do imbricamento / acoplamento / coengendramento de espaços físicos e digitais, tecnologias analógicas e digitais, tempos síncronos e assíncronos e nas presenças (em suas múltiplas possibilidades humanas e não humanas) e culturas pré e pós digitais. A

modalidade híbrida envolve infinitas metodologias inventivas que são os diversos caminhos a serem explorados para a aprendizagem de línguas, tais como: *Gamification Learning*, *Electronic Learning*, *Mobile Learning*, *Pervasive Learning*, *Ubiquitous Learning*, *Immersive Learning* e *Game Based Learning*, cujas práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas favorecem a imersão e ao engajamento (Cf. SCHLEMMER, 2018).

Nesse sentido, tantas opções disponíveis a um clique de distância, as plataformas Khan Academy[23] e Coursera[24] são plataformas já consolidadas comprometidas com a educação, utilizadas por milhões de professores e estudantes pelo mundo. Plataformas e aplicativos estão reunidos no portal do MEC da Rede de Bibliotecas Escolares como um repositório, com uma série de sugestões que apoiam a proposta da modalidade híbrida. Lá podemos encontrar um conjunto de aplicações para dispositivos móveis com potencialidade pedagógica. O *site* está organizado por categorias como Aprendizagem Colaborativa, Realidade Aumentada, Realidade Virtual, Gamificação, Línguas, entre outras cento e vinte e duas categorias que podem ser utilizadas nas mais diversas áreas do conhecimento. Cada uma destas leva a um índice de plataformas, aplicativos e dispositivos que podem ser utilizados pelo professor. Por conta de haver risco dessa plataforma estar desatualizada, salientamos que há um número que beira ao infinito de opções oferecidas no buscador do *Google*.

Assim, o planejamento das aulas pode e deve inserir atividades complementares em uma perspectiva da aprendizagem ubíqua (Cf. SANTAELLA, 2013) em busca da inserção do *smartphone* na rotina de estudos, fora do tempo e espaço educacional tradicional. O estudo complementar é assimilado pelo estudante, conferindo-lhe autonomia e individualidade. Para invadir e conquistar o interesse do estudante, competindo com aplicativos como o *TikTok* e o *Youtube*, o professor precisará inserir, em sua rotina diária, um planejamento que envolva propostas criativas e motivadoras. As atividades suportadas por dispositivos móveis devem contar com um movimento de análise de objetivos e regras explícitas, planejamento, ação e reação, podendo ser realizadas de forma individual e/ou coletiva, em um processo crescente, expansivo e cumulativo, de recompensas e ranking explícitos.

[23] https://www.khanacademy.org/

[24] https://pt.coursera.org/

Os estudantes estão acostumados a competir e a se superar em espaços virtuais, portanto, por exemplo, uma exposição de fotografias digitais no *Padlet* ou no *Instagram* da turma pode se tornar espaço de trocas, recebendo visitas externas e até votação. Desde que a proposta corrobore o objetivo da aprendizagem, as atividades devem ser pensadas com o intuito de criar uma nova dinâmica para o uso do *smartphone*, mitigando o apartamento vida/escola. O *smartphone* se tornou extensão da mente humana e a vida online não cessa e não se exclui. Como vivemos em um ecossistema comunicacional (Cf. MONTEIRO, 2012) na qual humanos e não humanos estão em simbiose, em *continuum*, a intencionalidade educacional se dispõe a usufruir da experiência hipnótica proposta pela *internet*.

Assim, este artigo quer propor um planejamento e a inserção de novas práticas de ensino e aprendizagem a partir da criação de novas rotinas de estudo, metodologias ativas, mais inventiva, mais imersiva, pervasiva e ubíqua que nos conduza à construção do conhecimento. Para isso, a prática docente que envolve o uso dos dispositivos móveis para as atividades educacionais, deve levar em conta: a) a criação de laços; b) a acessibilidade (conexão e *smartphone*); c) a interatividade (hiperconectividade e redes sociais); d) a novidade (dispositivos atualizados); e) a familiaridade (atividades intuitivas) f) contexto (a atualidade); g) o objetivo (o que ensinar e como aprender); h) o nível de competência digital; i) a dificuldade em crescente; j) a leveza (capacidade de persuasão e surpresa).

Baseada nas afirmações e conceitos citados nesse artigo, as metodologias de ensino inovadoras e inventivas pressupõe atividades que contribuam para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na UFSB. A seguir, alguns exemplos de materiais digitais que são utilizados dentro desse recorte, selecionados a partir da modalidade híbrida. Todos os recursos aqui apontados foram testados e usados de forma gratuita pelos autores.

• Instruções

Em um ecossistema comunicacional, o presencial e o metapresencial não devem desconsiderar a possível ambiguidade de uma instrução ou a possibilidade da não compreensão do que fazer. Um passo a passo pode ser usado para marcar as instruções de forma clara, diminuindo as chances de imprecisão da mensagem e a hesitação do estudante. Ao invés

de editar usando a galeria de fotos do *smartphone*, o *Skitch*[25] pode ser usado para fotografar, marcar e enviar instruções, para dar direções, marcar os documentos em PDF e fazer anotações nas imagens com setas, símbolos, texto e formas.

• Slides

Power Point e *Prezi* costumavam ser a solução para a criação de slides de aulas e apresentações. Ao contrário do que pensávamos sobre simplicidade ser parte do processo para garantir foco do estudante e efetividade do conteúdo, os slides cresceram e se emanciparam, se tornaram espaços multimodais e interativos, compartilhados e editados infinitamente. Assim é a plataforma *Canva*[26] que envolve as mídias digitais em seu espaço. Não apenas indicada para criar seus slides, essa plataforma gratuita tem inovado ao atender as demandas por novidades incessantes.

• Avaliações

Para fugir do tradicional *Google Classroom*, outros portais podem ajudar a tornar as aulas de Língua Inglesa mais interessantes. *Showbie*[27] tem uma interface interessante, armazena os documentos das aulas e dos estudantes, tem suporte com instruções e comprou o *Socrative*[28], criando um pacote abrangente de avaliação digital e de meta dados de análise individual e em grupo, em tempo real. Além de mais atrativo, o *Showbie* é mais fácil de usar. Entre os jogos de *quizz* e avaliações de desempenho, a plataforma *Kahoot*![29] facilita a interação e engajamento do estudante. As plataformas *GoConqr*[30] e *Quizzizz*[31] oferecem também mapas mentais e *flashcards*. A medida em respondem as questões, a alimentação de dados permite a compreensão do momento em que se encontra a aprendizagem e permite a atualização do planejamento do professor.

[25] https://apkpure.com/skitch-snap-mark-up-send/com.evernote.skitch

[26] https://www.canva.com/

[27] https://www.showbie.com/

[28] https://www.socrative.com/

[29] https://kahoot.com/

[30] https://www.goconqr.com/pt-BR

[31] https://quizizz.com/

• Portfolio

O *Padlet*[32] é um dos aplicativos mais usados por professores para criar portfólios, que permitem avaliações processuais e interação. Será possível subir muitos degraus na atualização das suas aulas em outras plataformas com interação de textos, imagens e vídeos, gratuitas e a disposição, por exemplo, as galerias de arte do *Emaze*[33]. Essa plataforma permite que os estudantes criem e exibam seu trabalho em modelos editáveis, o que difere de arquivos de imagem estática e acrescentem músicas. Os professores em formação têm apoio no *EduClipper*[34] para usar com crianças.

• Editor de vídeo

A criação de vídeos é parte da rotina nos *smartphones*. Esses espaços podem facilmente incrementar a prática docente porque sabemos da capacidade criativa e autoral que aflorou com a exposição às mídias digitais. Nesse sentido, o *Capcut*[35] é um dos editores mais simples, pois o vídeo caseiro ganha formas profissionais como legendas, efeitos e recurso de conversão de texto em fala. Esse aplicativo suporta diferentes idiomas e possui uma variedade de efeitos de voz. Outros aplicativos como o *Inshot*[36] e *Funimate*[37] tem inúmeras funções e são bastante simples de usar no celular. Atividades que levem a produção de um vídeo facilitam o processo imersivo da aquisição em língua inglesa e para qualquer área do conhecimento.

É possível também criar vídeos interativos com a plataforma *H5P*[38] a partir de vídeos do *Youtube*, adicionar questões de múltipla escola e responder perguntas em branco, além de textos em *pop-up* entre diversos tipos de interações usando sistemas de publicações que se integram, entre eles o *Moodle* e o *Canva*.

Vídeos produzidos pelo professor para assistir em qualquer momento e em qualquer lugar aumentam o engajamento a partir das interações

[32] https://padlet.com/

[33] https://www.emaze.com/

[34] https://educlipper.net/

[35] https://www.capcut.com/

[36] http://www.inshot.com/

[37] https://www.funimate.com/

[38] https://h5p.org/

humanas e não humanas, que deixam rastros de meta dados, como nas plataformas *Edpuzzle*[39]. O professor pode escolher criar um avatar e usar recursos do *PowToon*[40] ou *Animaker*[41] e exportar para outra plataforma.

Além dos recursos aqui apresentados, as aulas de língua inglesa também utilizam diversos dispositivos como o *Google Street View*, para conhecer os lugares mencionados em textos ou para "viajar" pelo globo, as Redes Sociais para interação, os velhos conhecidos *Duolingo*[42] e *Busuu*[43] entre outras centenas de aplicativos para aprendizagem de línguas, as rádios online de todas partes do mundo no Radio.net [44]e o *Spotfiy* e o *Lyrics Training*[45] para ouvir e cantar, entre tantos outros que promovem a ideia de imersão para a aquisição da língua, envolvidas pela modalidade hibrida e a educação ubíqua.

4. Considerações finais

A Educação está mudando em todo o planeta e não abriremos mão da presencialidade do ensino público e gratuito, entretanto, a hibridização do processo educativo é caminho sem volta. A educação que busca se tornar mais ubíqua, nos apresenta a outros paradigmas e nos provoca a repensar nossas práticas. Ao compreender o modelo proposto pela modalidade híbrida, todo um arcabouço teórico nos chacoalha e envolve, desvelando ligações que não havíamos percebido. Essa perspectiva provoca a reflexão dos desenhos didáticos e de planejamentos e atividades propostas em sala de aula, sejam presenciais e/ou metapresenciais na nossa universidade baiana.

Estamos lidando com sujeitos que aprendem de modo muito distinto das gerações anteriores e cujo acesso contínuo a esse ecossistema de mídias nos desafia a lidar com suas expectativas de liberdade, flexibilidade, instantaneidade e mobilidade. Somados a isso, contamos com um acesso ainda não ideal, poucos meios destinados a renovação dos equi-

[39] https://edpuzzle.com/

[40] https://www.powtoon.com/

[41] https://www.animaker.com/cartoon-maker

[42] https://www.duolingo.com/

[43] https://www.busuu.com/pt

[44] https://www.radio.net/

[45] https://lyricstraining.com/

pamentos, recursos e dispositivos, não há um plano institucional claro, mas estamos seguindo o caminho da compreensão de que há apenas uma direção a seguir e ela começa com a nossa iniciativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON'S, Sherwood. *Imagined communities*. Londres: Literary Criticism and Cultural Theory, 2006.

ARAÚJO, U. *A quarta revolução educacional*: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD – Educação Temática Digital, 12, 31-48, 2011. Disponível EM: https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202. Acesso em: 12 set 22.

BRASIL. Portaria Normativa nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1792/portaria-mec-n-807. Acesso em: 10 set. 2022.

CABRERA, Daniel H. *Lo tecnológico y lo imaginario*: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Biblos, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura; São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended*: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. de M Cristina G. Monteiro. Porto Alegre: Penso 2015.

KENSKY, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKY, V.M. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Cibercultura. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, CC; SCHLEMMER, E.; MORGADO, L. C. *Gerenciamento de atividades de aprendizagem em movimento*: Um panorama de problemas e contribuições. 2020.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs). *Ensino híbrido*: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Falando sobre o Futuro da Escola e a Escola do Futuro [Entrevista concedida a] Almeida e Silva. Primeira Infância. São Paulo. Disponível em: http://consultoriaprimeirainfancia.com/entrevista-com-jose-moran-falando-sobre-o-futuro-da-escola-e-a-escola-do-futuro/. Acesso em: 29 out 2022.

MONTEIRO, G.; ABBUD, M. E.; PEREIRA, M. F. (Ed.). *Estudos e perspectivas dos ecossistemas na comunicação*. EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

PUJOLÀ, Joan-Tomàs; MONTMANY, Begoña: Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital», en *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Capítulo 14: Nuevos entornos educomunicativos (I). Gabinete de Comunicación y Educación: Sevilla, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua*. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. *Momento-diálogos em educação*, v. 27, n. 1, p. 42-69, 2018.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-20, 2022.

ZHANG, Y. *Handbook of mobile teaching and learning*. Berlin: Springer, p. 1021, 2015.

Outras fontes:

UFSB. **Dados e indicadores da Graduação**. Disponível em: https://cpf.ufsb.edu.br/progeac/a-progeac/dados-e-indicadores-da-graduacao. Acesso em: 4 out. 2022.

UFSB. Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia. 2014. Acesso em: 2 out 2022.

ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO X RACISMO AMBIENTAL, ESTIGMA E UNIVERSOS SIMBÓLICOS: CONSEQUÊNCIAS PARA AS COMUNIDADES PESQUEIRA ARTESANAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

Manuela Chagas Manhães (UENF e UNESA)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira (UENF)
sulamitaribeiro16@gmail.com
Kaio Lucas Ritter Motta (UNESA)
kaiolucas.ritter@gmail.com
Victor Muniz Thomas (UNESA)
victort@id.uff.br

RESUMO

Esta pesquisa é financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PE-A) Pescarte, que é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamentoAmbiental Federal, conduzida pelo IBAMA. Além disso, é colaborativocom o Programa de Pesquisa e produtividade da Universidade Estácio deSá (UNESA) Portanto, iniciamos nossa discussão sobre o sentido doEstado Democrático de Direito, de maneira quenossas análises,no quese refere a relação da democracia formal e substancial, coloca em xequemate os instrumentos estruturados de comunicação e conhecimento, nosquais os sistemas simbólicos são essenciais para compreensão das comu-nidades pesqueiras tradicionais de Armação dos Búzios, da mesma formaque os rotula, estigmatiza. Assim, sendo, um dos conceitos que possibilitou a nossa reflexão é o estigma, o qual é classificado como preconceitosinônimo de diferente, caso certa pessoa seja diferente do que a socieda-de estabelece enquanto padrão, será estigmatizada por ser diferente, porter uma linguagem diferente, particularidades e modos de vida que, porsua vez, são diversos. Ou seja, há uma rotulação diante da tarefa social,códigos linguísticos, aparência, condições financeiras. Assim sendo, emnossas pesquisas, entendemos que há definição desse padrão sociocultual, o que fomentaanossa questão.

Palavras-chave:
Racismo ambiental. Universos simbólicos. Comunidades tradicionais de Búzios.

ABSTRACT

This research is funded by the Pescarte Environmental Education Project (PE-A), which is a mitigation measure required by Federal Environmental Licensing, conducted by IBAMA. In addition, it is collaborative with the Research and Productivity Program of the Universidade Estácio de Sá (UNESA) Therefore, we started our discussion on the meaning of the Democratic State of Law, so that our analysis, with regard to the relationship between formal democracy and substantial, puts in check the structured instruments of communication and knowledge, in which the symbolic systems are essential for understanding the traditional fishing communities of Armação dos Búzios, in the same way that it labels, stigmatizes them. Therefore, one of the concepts

that made our reflection possible is stigma, which is classified as prejudice synonymous with different, if a certain person is different from what society establishes as a standard, they will be stigmatized for being different, for have a different language, particularities and ways of life that, in turn, are diverse. That is, there is a labeling in face of the social task, linguistic codes, appearance, financial conditions. Therefore, in our research, we understand that there is a definition of this sociocultural pattern, which encourages our question.

Keywords:
Environmental racism. Symbolic universes. Traditional communities of Búzios.

1. Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento Ambiental Federal, conduzida pelo IBAMA e apoiado pelo Programa de Pesquisa e Produtividade da Universidade Estácio de Sá. Nesse artigo discutiremos sobre o estado democrático de direito, o que seria o estado democrático de direito diante das comunidades tradicionais, entre elas, a pesqueira, da região de Armação dos Búzios. Desse modo, nosso questionamento tangencia o fato se, realmente, direitos ditos fundamentais, e a identificação, o reconhecimento social das comunidades sociais acontecessem, se são exercidos conforme a lei positiva. Assim sendo, iniciamos nossa discussão a partir do artigo 5º, da Carta Magna de 1988 ou seja, da nossa Constituição Federal de 1998, que diz que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Baseado nisso podemos entender que todos devem participar igualmente na sociedade e ter os mesmos direitos, educação e saúde. Porém, o que se torna evidenciado é que a sociedade brasileira é excludente, ainda não há a democracia substancialmente, me particular, para com as comunidades tradicionais. O não reconhecimento é o que encontramos no dia a dia, diante do descaso político social, a falta de trabalho e o não reconhecimento de suas atividades e tarefas sociais como base da cadeia econômica social de nosso país. Há o desmerecimento.

Nossa reflexão se baseia no fato de que deveríamos ter todos os mesmos direitos sociais garantidos e executados, em outras palavras, o cumprimento do papel do Estado, já que em alguns lugares / territórios os quais vivem as comunidades tradicionais e periféricas, que são, em sua

maior parte, carentes não são tratados com o mesmo devido cuidado e respeito.

2. Contexto de justiça, Estado Democrático de Direito e comunidades tradicionais

Iniciamos nossa discussão sobre o sentido de justiça social. Logo, ao tratamos da justiça, segundo Rawls (1997), estamos partindo de princípio da equidade pensado numa forma ideal, procedimental e hipotética de conceber a sociedade, na qual os membros compactuam dos mesmos princípios, sob o que ele denomina "véu da ignorância", como condição da imparcialidade na distribuição de um conjunto de bens primários (aquilo que é essencial para o ser humano, que Rawls define, por exemplo, respeito, autorespeito e autoestima). Assim, teríamos uma posição original representada por uma associação humana bem ordenada e cooperativa, mantendo, então, o sentido maior de democracia e justiça, e não injustiças fomentadas pela desigualdade de condições de atingir objetivos, disparidades econômicas, políticas, cultural, entre outras, que são definidoras de possibilidades de inclusão/ exclusão na sociedade.

> Rawls sempre foi enfático ao definir a posição original como um dispositivo heurístico, *i.e.*, puramente hipotético e procedimental. Por isso, a tentativa de estabelecer uma teoria da justiça como equidade exigiu determinar qual concepção de justiça seria a mais apropriada para a estrutura básica de uma sociedade democrática (*basic structure os society*). Nesse sentido, a base normativa da melhor concepção de justiça passa pela escolha que as partes adotam em uma situação equitativa, na qual estariam representadas unicamente como pessoas morais, livres e iguais. (BARBOSA, 2016, p. 478)

Barbosa (2016), ao afirmar que a base normativa ao ser aplicada na vida social traz diferentes conseqüências que afetam os diferentes grupos, sinaliza a sua eficiência e eficácia normativa, sua existência substancial ou não na concepção de sociedade. Desse modo, a sociedade deveria se organizar pela cooperação social e relações mútuas aceitas pelos membros, obtendo, então, o consenso, ultrapassando o conflito social por meio do reconhecimento social entre os membros da sociedade, já que seriam pessoais morais, livres e iguais.

Assim, o primeiro objeto dos princípios de justiça social é a estrutura básica da sociedade, a ordenação das principais instituições sociais num esquema de cooperação, benefícios e encargos da vida social. Para isso, as instituições sociais desempenham papéis fundamentais, sendo consideradas por Rawls (1997) como um sistema público de regras que

definem cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes, imunidades e sanções. Essas regras especificam certas formas de ações como permissíveis, outras como proibidas, criando mecanismos de controles legais e espontâneos.

Portanto, ao pensarmos na concepção de justiça, Barbosa (2016) traz da teoria rawlsiana o objeto primário da justiça, que segundo ele seria a estrutura básica da sociedade, para a qual a equidade é condição determinante, representando uma sociedade de iguais e livres. Por sua vez, Cohen (2000) afirma, partindo também dos pressupostos rawlsianos, que nessa sociedade os membros são considerados na cultura política com capacidade minimamente suficiente para compreender os requisitos de cooperação mútua benéfica e justa, compreendendo sua lógica a partir de suas obrigações e regras estabelecidas e compactuadas por todos. Por isso, numa sociedade que tem a democracia como base, por mais que exista o conflito social, temos, em contrapartida, o sentido pleno de respeito. Sendo assim, cada membro é entendido com o direito de ser tratado com respeito igual, tendo os mesmos direitos básicos e o senso de justiça como elemento norteador nas relações sociais.

Cohen (2000) e Barbosa (2016) concordam que Rawls constata que o respeito mútuo é garantido por estabelecer os direitos associados à cidadania geral. Para isso, é importante que os atores sociais enxerguem uns aos outros, alimentando a estima social entre seus membros. Esse reconhecimento entre os indivíduos favorece a reciprocidade, assim como, a autonomia racional, o que evidencia a capacidade de justiça, do senso de justiça, tornando-os como parte integrante da vida social ordenada.

Desse modo, torna-se urgente entendermos a relação que existe da nossa Constituição Federal para com as práticas ou não práticas que existem. Vivemos o Estado Democrático de Direito, mas, no entanto, vemos, no dia a dia, o descaso de nossos representantes. Assim, torna-se urgente trazermos o artigo 1º da constituição de 1998: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”. Teoricamente, podemos afirmar que devemos cobrar isso de nosso estado, no que se refere à população tradicional ela vive a precariedade do trabalho e a vulnerabilidade, logo eles são tratados com indiferença, estruturando a invisibilidade social.

Todavia, é nesse contexto que compreendemos a necessidade constante pela luta por reconhecimento social (Cf. HONNETH, 2009). A teoria desenvolvida por Honneth traz como base o sistema de eticidade

introduzido por Hegel e a existência/necessidade do conflito social. Honneth (2009) afirma que

> [...] no Sistema de eticidade o conflito representa uma espécie de mecanismo de comunitarização social, que força os sujeitos a se reconhecerem mutuamente no respectivo outro, de modo que por fim sua consciência individual da totalidade acaba se cruzando com a de todos os outros, formando uma consciência "universal". (HONNETH, 2009, p. 64)

Podemos questionar como tal sistema de eticidade pode ser fundamental para concepção de justiça, a partir do princípio definido por Rawls (1997): o princípio de equidade, para compreender a realidade social vivenciada, em nosso caso, pelas mulheres das comunidades que vivem em espaços de precariedade. Esse princípio expressa a concepção democrática subjacente de sociedade como sistema de cooperação entre pessoas iguais. Ora, estamos considerando que o reconhecimento social deveria existir nas relações que são mútuas e recíprocas. Quando pensamos em tal fato, temos para além de concepções teóricas a compreensão de como a organização da sociedade ainda está aquém do sentido de justiça, quando sabemos que na consciência social universal não prevalece o bem maior, a coletividade, a integração justa, a equidade, o reconhecimento dos grupos, das comunidades, como fundamentais na vida social e na execução de tarefas sociais.

O que é perceptível na realidade social é que em pleno século XXI temos uma sociedade construída pelas disparidades, imersa de jogos de interesses, valores enraizados no patriarcado e que no arranjo social provoca o conflito social além da estratificação social. Por isso, a gama de conflitos sociais deixa de ser secundária e torna-se necessária para transcender as desigualdades entre os iguais, assim como para a luta pelo reconhecimento social das comunidades tradicionais, periféricas e que vivenciam a precariedade do trabalho diante dessa estrutura social, para que se possa pelo menos discutir o sentido de sociedade justa:

> [...] Entre ética, política e reconhecimento estão implicados temas como a constituição social da identidade humana, os processos de subjetivação do sujeito contemporâneo, a questão da dignidade humana, da linguagem, da narratividade, do diálogo, da justiça, entre outros. Por isso, o conceito de reconhecimento adquiriu relevo e importância fundamental para as sociedades contemporâneas e a construção dos imaginários sociais. Por outro lado, o conceito de reconhecimento é pano de fundo para as reflexões sobre justiça, sociedade justa e ações afirmativas que ajudam a transformar as sociedades em sociedades mais justas. Por outro lado, sociedades justas são aquelas onde é possível uma vida boa em instituições que propiciam aos indivíduos o reconhecimento do valor de suas diferenças e das dife-

> rentes dimensões da existência humana no mundo, mas especificamente, as dimensões afetivas, jurídica e social. (RIBEIRO, 2016, p. 391)

Isso se deve ao fato, de encontramos dentro do sentido de territoriedade o racismo ambiental e o não reconhecimento social. O racismo ambiental segundo Henri Acserald (2006) se refere a ambientalização das lutas sociais, que acontece há muito tempo.

Assim o autor (*Ibidem*) traz melhor abrangência e visibilidade para esta situação em nosso país, demonstrando as dificuldades vividas pela sociedade de forma macrossocial, no que se refere aos direitos e deveres com o meio ambiente e as diferentes populações, considerando suas diversidades e adversidades, e obviamente, buscando a compreensão do sentido do princípio de equidade no contexto de justiça social assim como de reconhecimento social. Sendo assim, ele apresenta como argumento, questões voltadas para a responsabilidade social e ambiental, tratando do cuidado com o meio ambiente em alguns lugares do Brasil, locais estes que são perceptíveis as questões socioeconômicas enquanto termômetros, ou seja, pessoas que têm uma classe social elevada seus direitos são garantidos, não só os direitos sociais, mas lugares prazerosos, limpos, que seguem regras e a lei positiva em prol de seus benefícios.

Em contrapartida, lugares, onde vivem as comunidades tradicionais e periféricas, como as comunidades pesqueiras, há a favelização, o descaso público, falta de infraestrutura, empregos, saúde, educação, lazer entre tantos outros direitos.

Para além disso esta parcela da população sofre o racismo ambiental (Cf. ACSERALD, 2006) velado e atitudes racistas, preconceituosas, formando rótulos e estigmas, pelos demais membros, de maneira geral, da sociedade. Isso significa dizer, que ainda sofrem pelo desreconhecimento de sua cultura, seus elementos significantes estruturantes. Há uma homogeneização cultural ocidental, o que provoca tais rótulos e estigmas sobre seus modos de vida. Outros fatores são incorporados, fatores econômicos, por exemplo, que advém da especulação imobiliária, fazendo com que o poder público com o anseio de urbanização para atrair pessoas de maior poder aquisitivo procurem essas regiões, expulsando seus nativos, ou seja, os membros das comunidades tradicionais.

Para entendermos a posição da cidadania, é importante salientar que Cohen (2000) afirma que a concepção de justiça como equidade de *Rawls* é constituída por uma base moral mais apropriada para uma sociedade definida como democrática. Para isso, Cohen (2000) define que uma sociedade democrática significa uma sociedade cujos membros são

entendidos na cultura política como pessoas livres e iguais e que por razões adequadas para a cooperação estabelecem suas relações de interdependência. Tal pressuposto nos coloca frente à questão de participação que, na verdade, significa que a liberdade política é uma das liberdades cuja atribuição igual a todos os membros é necessária para a própria existência da justiça.

O que é perceptível é que a questão de territoriedade, cultura e comunidades tradicionais sofre situações de desrespeito social de diferentes formas, seja pelo fato de ter que sair de seus "lugares" devido a especulação imobiliária, aumento de impostos, indo para bairros periféricos que são negligenciados pelo estado. O que propomos é uma discussão sobre estes descasos, sobre a territoriedade e cultura e como as comunidades tradicionais são vítimas desse sistema, as injustiças são diversas. Assim, os membros das comunidades tradicionais estão às margens da sociedade, vivem da subsistência, produzem se próprio alimento e, de maneira geral, não têm oportunidades de construir uma economia que sustente sua família, não há a geração de trabalho e renda; isso, pela lógica neoliberal, faz com que esses membros vendam sua mão obra por preço inadequado.

Tais situações de desrespeito social são o resultado da possibilidade de exploração pelo mercado capitalista e o descaso dos governos, que em sua maioria, busca um crescimento social e econômico das cidades com a exploração do turismo, construção dos grandes condomínios, deixando de atuar junto às comunidades tradicionais, que são definidos a determinados espaços, territórios, bairros, quando estão na zona urbana, ditos como periféricos. Não podemos deixar de dizer que essas pessoas retiradas do seu local, muitas vezes não recebem a indenização para construção de nova moradia e/ou qualquer ajuda para diminuir os impactos e terem a oportunidade de nova inclusão social, sobrando para estes, morarem em lugares afastados da comunidade, sem infraestrutura e até mesmo construindo moradias de forma irregular as diretrizes ambientais se colocando e colocando suas famílias em risco de morte em lugares de risco que podem haver deslizamentos e em situação de miséria absoluta, com moradias à disposição das chuvas, com goteiras, entre outros problemas.

3. Contexto das injustiças sofridas do racismo ambiental pela estigmatização e a linguagem e emancipação

O estigma constrói uma separação de povos a partir de olhares e ações, como dito por (Cf. GOFFMAN, 1891), sendo assim, o estigma é retratado em todos aqueles que têm sua aparência diferente dos demais, tanto no físico, quanto na etnia e até mesmo nas escolhas sexuais, com isso tornando olhares em discriminação, como levantado pelo (Cf. ACSERALD, 2006) o racismo ambiental tem como origem o estigma que seria a visão estereotipada da população, levando a visão de estigma pelo conceito de Goffman (2004) afirma:

> [...] Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vicio, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família1. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais. (GOFFMAN, 2004, p. 7-8)

Isso se deve ao fato de que o diferente não é aceito com normalidade e sim com ressalvas, ou até descriminação, se tornando pejorativo para estas pessoas como de comunidades pesqueiras e favelizações, fazendo estas não pertencerem ao mesmo local que todos, ao local que deveria ser de toda a população, excluindo, aqueles que não seguem os modelos e padrões pré-estabelecidos, assim como normas cultas da própria língua. Assim sendo, a estigmatização torna-se uma realidade, tornando tais comunidades vulneráveis diante dos desafios e dificuldades do nosso tempo.

Por isso, salientamos a afirmação de Goffman (2004) ao retratar que estes mesmos cidadãos que são excluídos e forçados a criarem os seus próprios grupos dentro da sociedade por causa da forma de exclusão, acabam, criando personagens em seus subconscientes imaginário,

para conseguirem se integrar e serem retratados dentro da sociedade, nas palavras de Goffman (2004):

> [...] A presença próxima de normais provavelmente reforçará a revisão entre auto-exigências e ego, mas na verdade o autoódio e a autodepreciação podem ocorrer quando somente ele e um espelho estão frente a frente: "Quando finalmente me levantei... e aprendi a caminhar novamente, apanhei um espelho e me dirigi a um outro maior, fixo, para me olhar, sozinha. Eu não queria que ninguém soubesse como me sentia ao me ver pela primeira vez. Mas não houve barulho nem choro; não gritei de raiva quando me vi. Simplesmente fiquei estarrecida. Aquela pessoa no espelho não poderia ser eu. Eu me sentia por dentro como uma pessoa comum, feliz, saudável – não como aquela que eu via! Ainda assim, quando virei o rosto para o espelho, lá estavam meus próprios olhos olhando para trás, ardentes de vergonha... quando não chorei nem tampouco fiz qualquer barulho, tornou-se impossível para mim falar sobre isto com alguém, e a confusão e o pânico provocados por minha descoberta foram trancados dentro de mim para encará-la sozinha, durante muito tempo ainda.". Aos poucos esqueci o que havia visto no espelho. Aquilo não podia penetrar no interior de minha mente e converter-me em parte integral de mim. Sentia-me como se não houvesse nada comigo; era apenas um disfarce. Mas não era o tipo de disfarce que é voluntariamente colocado pela pessoa que a usa com o objetivo de confundir os outros sobre sua identidade. Meu disfarce foi posto em mim sem o meu consentimento ou conhecimento, como ocorre nos contos de fadas e foi a mim mesma que ele confundiu quanto a minha própria identidade. Eu me olhava no espelho e era tomada de horror porque não me reconhecia. No lugar em que me encontrava, com aquela exaltação romântica persistente em mim, como se eu fosse uma pessoa favorecida e afortunada para quem tudo era possível, eu via uma figura estranha, pequena, lastimável, horrenda e um rosto que se tornava, quando eu o olhava fixamente, doloroso e vermelho de vergonha. Era só um disfarce mas... (GOFFMAN, 2004, p. 9-10)

Assim podendo ver como o processo que traz o estereótipo/estigma e como são prejudiciais a nossa sociedade. Isso nos mostra que a sociedade precisa mudar e se adaptar a tais fatos, assim acreditamos que tal mudança se refletiria na forma de agir, nas formas de integrar tais cidadãos ao meio da sociedade, na concepção equitária de aceitar as diferentes culturas e seus elementos imateriais e materiais, determinantes dos modos de vida, ser tornar tais elementos como instrumentos de exclusão social. Esta visão precária do estereótipo da sociedade pode ser retratada pelo Goffman (1985) que diz:

> [...] A perspectiva empregada neste relato é a da representação teatral. Os princípios de que parti são de caráter dramatúrgico. Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. Usando este modelo, não tentarei esclarecer suas óbvias insuficiências. O palco apresenta coi-

> sas que são simulações. Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mais importante, talvez, é o fato de que no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros autores. A plateia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um individuo desempenha é talhado de acordo com os papeis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia. Outras inexatidões deste modelo serão consideradas mais adiante. (GOFFMAN, 2004, p. 9-10)

Isso significa dizer que a sociedade tem uma necessidade de viver sobre mascaras e como se estivesse constantemente em uma peça teatral onde podem estereotipar outros individuo como se fossem a plateia e, por outro lado, o individuo que segue a vida o autor odiado e, por fim, a multidão para ser sempre aceita (uma analogia que trazemos para compreensão dos sujeitos da ação das comunidades tradicionais pesqueira especificamente),se moldam, aceita, as definições impostas sobre sua cultura, para evitarem o estigma, de que seriam pessoas diferentes tanto em cor ou personalidades, linguagens, tarefas sociais, gênero entre tantos outros elementos estruturantes. O resultado dessa classificação é a segregação, tais membros de comunidades são descriminadas e estigmatizadas de forma que não podem ser elas mesmas diante da sociedade. O resultado perverso disso é a perda da identidade cultural, do autorrespeito, da autoestima. Os membros das comunidades tradicionais ficam presas a roda viva de seu cotidiano formatado pelo labor e pela ausência do Estado, são obrigadas a aceitarem realidades duras e estigmatizadas.

É nesse viés que entendemos a relevância da reflexão de Acserald (2006) ao afirmar que o estigma seria o principal fator pelo racismo ambiental, logo, seria uma realidade paralela, nesse sociedade desigual, se os cidadãos fossem ser tratados como os demais, tendo seus direitos fundamentais respeitados e praticados, como, por exemplo, saúde, moradia acessível, o direito de comer bem e até mesmo o direito de saneamento básico, de ter suas práticas culturais, seus bens culturais sejam eles materiais ou imateriais vivenciados plenamente na vida cotidiana.

Nesse aspecto, pensamos sobre a dominação simbólica exercida em tais comunidades pela classe dominante, iniciada pela padronização e por fim pela exclusão social por meio da dominação simbólica. Assim sendo, ao abordar sobre a dominação simbólica e as lutas regionais, Bourdieu (2001) traz uma grande contribuição sobre a forma de preservação do poder da classe dominante sobre o dominado. A extinção de uma prática ou hábito, assim como as tradições e cultura não se estabelece de forma excludente diretamente, pois há uma a definição de padrões

ideológicos culturais, por meio de uma superestrutura que classifica, hierarquiza as diferentes culturas e modos de vida, definido por aquela classe dominante. Assim, as comunidades dominadas economicamente, politicamente, legalmente, também são dominadas culturalmente, tendo, muitas vezes, lampejos de resistência por meio da cultura, pela oralidade, pelas suas tradições e ressignificações das mesmas.

Estigmatizar é marcar de forma contínua algo ou alguém, logo, ao marcar negativamente um fenômeno cultural, a cultura ou tradição faz com que as futuras gerações formem uma nova identidade social e cultural ligada as manifestações e reproduções simbólicas e objetais da classe dominante por considerar repulsivo as tradições de sua gênese. Esse formato de dominação que implica no apartamento do agente social a comunidade corrobora com a manutenção do influxo da classe dominante nas relações de força simbólica para com o dominado que acaba por ter embates o que o impele a ressignificação e egresso de sua identidade legítima, para que seja possível a organização comunitária e o pleito da justiça social e ambiental, rompendo com velhas amarras e paradigmas definidores do processo de exclusão social, baseados na linguagem e universos simbólicos que definem as oportunidades e possibilidades daqueles que se distinguem da homogeneização ocidental europeu.

4. Considerações finais (ou Conclusão)

Torna-se factível em nosso trabalho a relação do Estado Democrático de Direito e a relação com as injustiças sociais que comunidades tradicionais vivenciam. Assim, em nossas análises iniciais, percebemos a importância da linguagem como mediadora de elementos culturais para com os membros das comunidades tradicionais se fortalecerem para a organização comunitária, objetivando fazer com que a lei positiva se faça real em tais comunidades.

Nesse aspecto, a base inicial na luta pela reivindicação cultural regionalista deve ter como esteio a constituição identitária cultural a partir da linguagem. É nesse modo, que nosso questionamento traz a importância dos alicerces do Estado Democrático de Direito. Nesse ponto, pode ser discutido a partir da dominação cultural, padronizadora, que estigmatiza povos tradicionais e sua cultura, sua linguagem, suas formas de comunicação e criação, determinando quem está dentro e quem está fora,promovendo mais uma disparidade, diante da totalidade da sociedade brasileira que se constituiu dia após dia pela pluralidade.

Concordamos com Bourdieu (2001) ao afirmar que a luta contra a estigmatização do espaço e que gera a estigmatização das particularidades dos dominados, apenas existe porque há uma estigmatização do espaço geográfico, onde o define pela distância econômica e social em relação ao centro, estabelecido pelo dominante, assim como a privação do capital (material e simbólica) concentrado por essas classes que também estabeleceram ali o seu novo modo de produção econômica e social. Cabe aos agentes formadores de diferentes espaços escolares e não escolares fortalecerem seus laços – por meio da construção de si e direcionamento ao passado através da linguagem – e promoverem uma organização social e política, que pode ser emancipatória para tais comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCURE, Lenira Ferraz. *Comunicação verbal e não verbal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac, 1996.

ACSELRAD, Henri, MELLO, Cecília Campello do Amaral e BEZERRA, Gustavo das Neves. *Cidade, ambiente e política*: problematizando a Agenda 21 local. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BARBOSA: Evandro. Objetividade moral em teorias de justiça: a proposta de John Rawls. *Síntese*: *Revista de Filosofia*, v. 43, n. 137, p. 443-74, Belo Horizonte: FAJE, set./dez.2016.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição da memória*: uma perspectiva histórico cultural. Ijuí: UNIJUÌ, 2000.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 01 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A reprodução*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. A escrita da história. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

CUNHA, Marcio Werneck da; CHAVES, Chrisiane Paiva. *Armação dos Búzios*. Rio de Janeiro: Viana & Mosley. 2002.

COHEN, Joshua. *For a Democratic Society*, 2000.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Marcio Werneck da. *Búzios: Armação Histórica*. (Resumo dos ensaios sobre geografia, pré-história e história do Município de Armação dos Búzios). 1997.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. (Orgs). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. São Paulo: USP, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização e as "regiões-rede". *Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia*. p. 206-14, Curitiba: AGB, 1994.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 1-22, São Paulo, 2002/04. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. *Reconhecer-se reconhecido: o problema do reconhecimento enquanto questão antropológica, ética e política*. *Síntese*: Revista de Filosofia, v. 43, n. 137, p. 387-400, Belo Horizonte: FAJE, set./dez.2016.

"GRITOS BÁRBAROS" NA MODERNIDADE CARIOCA: RUMO A UMA EDIÇÃO CRÍTICA DOS POEMAS (1916–1925), DE MOACYR DE ALMEIDA (1902–1925)[46]

Mario Newman de Queiroz (UFRRJ)
mcnqsofocles@gmail.com

RESUMO

Muito jovem ainda, Moacyr de Almeida, de origem humilde, da zona norte carioca, é um poeta bastante conhecido na capital da república. Publicando poemas em revistas como Fon-Fon desde os 14 anos, e trabalhando na imprensa desde os 18 anos, constrói uma rede de amigos e admiradores. Sua poesia, inicialmente mais ao gosto da época, parnasiana-simbolista, vai se tornando cada vez mais exacerbada, estranha, num tom grandiloquente, uns dirão épico, condoreiro, hugoano, as comparações com Castro Alves são constantes. Cada vez mais o poeta se envolvia com as questões sociais. Por conta do poder de irradiação da imprensa da capital da república, o jovem poeta logo se torna conhecido através do país. Mas, nascido em 1902, o poeta morre aos 23 anos, em 01 de maio de 1925. Os amigos, Paschoal Carlos Magno a frente, e o irmão Pádua de Almeida, igualmente jornalista e poeta, se esforçam para publicar o livro, deixado "pronto" por Moacyr de Almeida, "Gritos Bárbaros". A publicação póstuma, em setembro de 1925, não englobava a totalidade dos poemas escritos, muitos publicados em jornais e revistas pelo poeta em vida. Em 1948, uma nova edição acrescentava 21 "outros poemas" àqueles de "Gritos Bárbaros". Em 1960, uma terceira edição acrescentava mais 31 "outros poemas", além dos 21 acrescentados em 1948. O cotejo entre as edições e destas com as publicações em periódicos tem nos mostrado se tratar de um problema de ecdótica. Apresentaremos aqui alguns dos pontos já levantados e tratados de recensão e cotejo deste material.

Palavras-chave:
Ecdótica. Moacyr de Almeida. Poesia brasileira 1920.

ABSTRACT

Still very young, Moacyr de Almeida, of humble origin, from the north of Rio de Janeiro, is a well-known poet in the capital of the republic. Publishing poems in magazines like Fon-Fon since the age of 14, and working in the press since the age of 18, he builds a network of friends and admirers. His poetry, initially more to the taste of the time, Parnassian-symbolist, became increasingly exacerbated, strange, in a grandiloquent tone, some would say epic, "condoreiro", hugoan, comparisons with Castro Alves are constant. The poet became more and more involved with social issues. Due to the power of the press in the capital of the republic, the young poet soon became known throughout the country. But, born in 1902, the poet died at the age of 23, on May 1, 1925. His friends, Paschoal Carlos Magno at the front, and his brother Pádua de Almeida, also a journalist and poet, strive to publish the book left "ready" by Moacyr de Almeida, "Gritos Bárbaros" ("Barbarian screem"). The posthumous publication, in September 1925, did not encompass all the poems written, many pub-

[46] Ao querido Professor Amigo José Pereira da Silva, *in memoriam*.

lished in newspapers and magazines by the poet during his lifetime. In 1948, a new edition added 21 "other poems" to those of "Gritos Bárbaros". In 1960, a third edition added 31 more "other poems", in addition to the 21 added in 1948. The comparison between the editions and these with the publications in periodicals has shown us that it is an ecdotic problem. We will present here some of the points already raised and the reviews and comparison of this material.

Keywords:
Ecdotic. Brazilian poetry 1920. Moacyr de Almeida.

1. Introdução

Moacyr de Almeida, carioca, nascido em 1902, apesar de moço pobre e falecido aos 23 anos de idade, é poeta de muito sucesso na primeira metade do século XX. Contribuiu para a difusão de sua obra, primeiramente, o traço hugoano de sua lira, num contexto em que saraus de poesia declamada eram muito frequentes. E, inegavelmente, sua presença na imprensa carioca, tanto pela publicação frequente de seus poemas, quanto pelo seu trabalho de operário intelectual da imprensa. Talento precoce, em tenra idade já chamava atenção de professores, amigos e não passou despercebido pelos editores do jornal A Rua e da revista Fon-Fon, em 1916. Desde essa data até sua morte em 1925 (por tuberculoses e insuficiência cardíaca), ele publica rotineiramente seus poemas, seus trabalhos de crítica e graças ao poder de irradiação cultural da capital da república sua poesia atinge os mais diversos rincões do país.

O objetivo desta apresentação é dar a notícia do trabalho de recensão e cotejo da obra do poeta carioca Moacyr de Almeida, visando a uma edição crítica.

2. Moacyr de Almeida no seu tempo e na literatura brasileira.

Começa a publicar aos 14 anos, o ano era 1916, ainda assinando como Moacyr G. de Almeida, na revista Fon-Fon, no jornal A Rua, e desde então até 1925, sua publicação em jornais e revistas é constante. Pode-se ver na Careta, no Correio da Manhã esporadicamente, na revista Fon-Fon, narevista D. Quixote com certa regularidade, e a revista Souza Cruz é a que mais publica seus poemas. Nos jornais A Razão, O Boa Noite, A Rua, onde trabalhou, aprendeu todos os ofícios do jornalismo de então, e escreveu matérias, provavelmente todas, sob pseudônimo. Nos últimos três anos de vida, trabalhou em Vanguarda, escreveu ali críticas de teatro e artes.

Era um "operário intelectual". Sabe-se que o poeta trabalhou nos jornais A Razão, do Comendador Luís de Matos, em O Boa noite, de Vitor da Silveira, em A Rua, e em Vanguarda. Fora anunciado, em dezembro de 1924, que integraria ainda A Crítica, a ser fundado por Franco Vaz. Conforme D. Martins de Oliveira, seu melhor "biógrafo", que reúne depoimentos de amigos, como de Américo Pereira e do pintor Osvaldo Teixeira, relata sobre o trabalho dele na imprensa: "Moacir disfarçava-se, ali, atrás de pseudônimos, para não parecer que absorvia tudo" (1960, p. 37). Uma nota jocosa estampada na página 2 de A Rua, em pleno carnaval de 1922, segunda-feira, 27 de fevereiro, intitulada "Nosso Bloco", brincava sobre os próprios jornalistas da casa, relacionava-os um a um e trazia uma trovinha ou pequena estrofe sobre cada um. Moacyr de Almeida recebeu o seguinte poemeto que muito nos diz sobre a vida árdua que levava.

> Moacyr de Almeida
> Moacyr bate o pandeiro das cantatas
> Ao pé da "tour d'ivoire" da gerência,
> E leva como um zíngaro a existência,
> Erguendo rimas para ter as pratas.

Muito ativo em todos os âmbitos que lhe foram possíveis na divulgação de sua poesia, muito cedo trabalhando na redação dos jornais da capital da república, conhecido e reconhecido em muitos meios culturais, precisando extrair da pena o ganha-pão, não participava diretamente de nenhum dos grupos de autocelebração do período. Razão pela qual, muito provavelmente, foi mal avaliado pelos autores de História da Literatura Brasileira. Alfredo Bosi, em *A literatura brasileira: o pré-modernismo* e em *História Concisa*, apresenta-o como neoparnasiano, e considera: "outro poeta cuja exuberância de inspiração se estreitou na forma parnasiana foi Moacir de Almeida". Mas logo depois marca traços que nada o tipificam como parnasiano. "A crítica tem-lhe notado semelhanças com Castro Alves: as aspirações libertárias, o tom condoreiro, a facilidade do verso cadenciado (...) É uma poesia inclinada para os extremos, onde os próprios sentimentos se especializam em imagens espetaculares" (1967, p. 31). Nada mais desconforme com o parnasiano que isso. Embora o exercício metódico do soneto, praticava também poemas de estrofação diversificada, de versos livres e brancos. Sentimentalidade exacerbada, poesia social, tom épico, caráter hugoano, sem temer escapar do bom gosto, do bom senso, da medida mediana, do contido... nada mais distante da impassibilidade do Parnaso, da arte pela arte, do jogo da forma pela forma, da construção do belo objeto. Dona Luciana Stegagno-Picchio, talvez por influência da *História* de Bosi, em nota muito breve

sobre o poeta, o coloca também como neoparnasiano, dentro do tópico "A derrota do simbolismo: os neoparnasianos" (2004, p. 352).

Andrade Muricy, nascido em 1895, integrante do grupo modernista-simbolista Festa, contemporâneo, portanto, não relaciona Moacyr de Almeida em seu amplo *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*. Refere-se, no entanto ao poeta, explicando, nas páginas introdutórias, a exclusão, junto com vários outros poetas, em torno de 25 nomes, que melhor ficariam numa antologia de poetas de transição entre o parnasianismo, o simbolismo e o modernismo. O termo transição, no caso, talvez expresse muito mais que mera passagem de "escolas literárias", Moacyr era uma criança quando começou a publicar seus sonetos metrificados, tinha 23 anos quando morreu, poeta renomado, já com matizes muito próprios de expressão singular, mas longe de ser um poeta maduro. O próprio homem transicionava da inocência infantil para a juventude aos trancos de uma vida difícil, realizando de tudo nas redações dos jornais para sobreviver.

Massaud Moisés tratará do poeta em seu volume sobre o Simbolismo, o situará como um *Belle époque* (1902–1922). Dentre os historiadores da literatura é quem melhor faz uma leitura avaliativa dessa estranha poesia. Pode-se dizer que supera o anseio das generalizações e a enxerga em sua singularidade. Reproduz muito do que disseram os contemporâneos do poeta, sobretudo Agrippino Grieco, em artigos em O Jornal (coluna "Vida literária", em 1923 e 1924), na Gazeta de Notícias(coluna "À margem dos livros", em 1925 e 1926) e em *Evolução da poesia brasileira* (em 1932). Na comparação com Castro Alves, na identificação dos fortes traços hugoanos, "no evidente sopro épico" (MOISÉS, 1988, p. 261), na efusão de imagens ciclópicas, prometêicas, na vertigem delirante que os poemas desenvolvem, Massaud Moisés concordando, identificará a potência de uma poesia votada ao surrealismo. Surrelismo inconsciente da escola, inconsciente de sua própria potência, percorrendo novos caminhos, abrindo novos tempos que a saúde frágil do jovem não teria como suportar. A comparação com Castro Alves se faria também nessa trágica ironia da história.

> E a Dor, como um anjo bendito,
> Impassível, distende as asas no infinito;
> E, quando Deus emboca o seu clarim profundo,
> Ela deixa tombar sobre as urzes do mundo
> Uma lágrima, à luz do azul sereno e austero...
> E esta lágrima diz: "Homens! Eu sou Homero."
> (ALMEIDA, 1925, p. 84)

3. Recensão: livros

A primeira edição de Gritos Bárbaros, já *post-mortem*, pela editora de Costallat & Miccolis, aos cuidados do irmão Pádua de Almeida, recebeu todo tratamento gráfico por Cornélio Pena. A capa dentro do clima exaltado, trágico e soturno do livro traz uma grande barra negra na base, sobre ela, o esqueleto de um guerreiro tombado, e, na vertical esquerda, a figura majestosa de um condor em agonia. As letras do título e do nome do autor são em tom de vermelho, e com um desenho de letras que se assemelham às de títulos de terror.

Figura 1.

As edições em livro são quatro, todas póstumas, apresentam pequenas variações entre si, todas buscam ter por referência a edição de "Gritos Bárbaros", organizada por seu irmão no ano da morte do poeta. Mas a edição de 1948, sob a supervisão do mesmo irmão que organizara a primeira edição, Pádua de Almeida.

Indicaremos as edições em livro do seguinte modo:

ALMEIDA, Moacyr de. *Gritos Barbaros*. Com gravação de Manoel Del Valle sobre desenhos de Cornélio Penna, na capa e no corpo do livro. Coordenação de Pádua de Almeida. Rio de Janeiro: Benjamim Costallat & Miccolis, 1925. A primeira edição pelas iniciais do seu organizador responsável, Pádua de Almeida: **PA**.

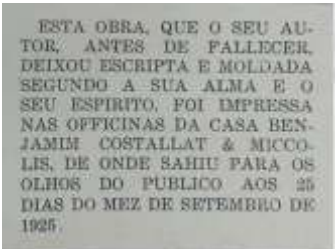
ALMEIDA, Moacyr de. *Poesias Completas*. Supervisão de Pádua de Almeida. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1948. A edição da Livraria Zélio Valverde por: **ZV**.

ALMEIDA, Moacyr de. *Gritos Bárbaros e outros poemas*. Prefácio "Moacir de Almeida", de D. Martins de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960. A edição da Livraria São José por: **SJ**.

CERQUEIRA, Luiz Carlos Oliveira. *Ante as sombras*: Moacir de Almeida, o poeta e sua obra. Brasília: Thesaurus, 2009. E a edição da antologia pelas duas iniciais finais de seu propositor, Oliveira Cerqueira: **OC**.

Na primeira edição, em página sem numeração, após o índice, uma nota observava que a edição saía publicada tal como "moldada" segundo a alma do autor.

Figura 2.


ESTA OBRA, QUE O SEU AUTOR, ANTES DE FALLECER, DEIXOU ESCRIPTA E MOLDADA SEGUNDO A SUA ALMA E O SEU ESPIRITO, FOI IMPRESSA NAS OFFICINAS DA CASA BENJAMIM COSTALLAT & MICCOLIS, DE ONDE SAHIU PARA OS OLHOS DO PUBLICO AOS 25 DIAS DO MEZ DE SETEMBRO DE 1925.

4. Recensão: periódicos

No trabalho de recensão, além das edições em livro referidas, realizamos levantamento nos seguintes periódicos: Jornal do Brasil, Correio da Manhã, A Rua, A Noite, O Jornal, Gazeta de Notícias, Para todos, Careta, Fon-Fon, D. Quixote, Souza Cruz. Da revista Vanguarda, onde o poeta trabalhou nos últimos anos de vida, principalmente como crítico de teatro e artes – como podemos saber por fontes cruzadas, o informe de outro sobre a matéria escrita por ele –, não se conseguiu registro na hemeroteca da Biblioteca Nacional. Nesses periódicos levantou-se grande número de informações sobre o poeta, a constância nas notas sociais, a frequência do poeta ou de seus poemas nos recitais e saraus, já nos últimos anos, entre 1923 e 1925, seu engajamento em lutas sindicais e pelos desfavorecidos. Menções e referências críticas a sua obra, antes mesmo de ter um livro publicado, como as duas resenhas elogiosas de ninguém menos que Agrippino Grieco, e que fora lembrado com 28 votos na eleição, promovida pela Revista Fon-Fon, para príncipe dos poetas brasileiros, vencida por Alberto de Oliveira. Além das informações sobre ele,

constatou-se uma certa constância em publicações de suas poesias nas páginas de alguns desses periódicos.

As publicações em periódicos serão indicadas à medida que surgirem, sempre pelas iniciais do periódico, acrescidas do ano, do número do exemplar e página. Por exemplo, Revista Fon-Fon, de 1922, ponto, número 16, p. 40. Ficará assim indicada: FF22.16 p. 40.

Na busca por publicações impressas anteriores à da publicação póstuma do único livro, localizou-se na imprensa: 1 poema em Careta; 1 em Correio da Manhã; 1 poema em Para Todos (que também será publicado em Fon-Fon); 16 poemas publicados na revista Souza Cruz (1 deles também publicado em Fon-Fon); 11 publicados em Fon-Fon, 4 deles nunca publicados em livro antes. De modo que, dos 58 poemas que compõem Gritos Bárbaros, 20 pelo menos tiveram publicação anterior ao livro vir à luz pelas páginas de jornais ou revistas. Três destes somente surgiriam a partir da segunda edição, como "outros poemas". E quatro deles nunca entraram nas publicações em livro. Esses poemas, que denominaremos de "desconhecidos", encontramos em 3 números da Fon-Fon, de 1916. O poeta teria 14 anos.

5. Recensão: autógrafos?

Não se tem notícias da preservação de manuscritos autógrafos ou gravações de récitas pelo autor. O que se tem é a informação, transmitida por Martins de Oliveira, de que, ao organizar a edição SJ, teve acesso à recolha de material do poeta efetuada pelo pintor Américo Pereira, "que viveu arquivando saudades do seu amigo e tanto contribuiu para me esclarecer certos pontos da vida de Moacir" (1960, p. 17).

A inclusão dos "outros poemas" em ZV e SJ, não fazem referência às fontes de onde teriam provindo. Pode-se supor que em ZV, por se tratar ainda de edição estabelecida pelo irmão, proviriam de ambiente familiar. E, em SJ, de Américo Pereira, o amigo há pouco mencionado.

6. Cotejo

Esse é o resultado de um primeiro trabalho de recensão, através da hemeroteca virtual da Biblioteca Nacional, utilizando-se a busca por palavra, expressões entre aspas. Um trabalho mais minucioso, presencial, ainda se seguirá, com grande possibilidade de ampliação do número de

achados na imprensa de periódicos. Resultado dessas primeiras pesquisas está no cotejo poema a poema, em que se ressalta, existem variações em todos os poemas cotejados. Que vão de uma simples gralha, poucas alterações de pontuação, trocas de palavras, títulos diferentes, até modificações de versos inteiros em mais de uma estrofe.

Uma primeira questão que surge, não e nova na história das edições de texto, todos os poemas publicados em vida, vistos pelo autor, são os publicados na "informalidade" dos periódicos. Nessas fontes "menos confiáveis" dos periódicos. Por outro lado, até onde se pode ter certeza, mesmo diante das melhores das intenções, que aqueles poemas publicados em 1925 não contaram com alguma intervenção dos também poetas Paschoal Carlos Magno e Pádua de Almeida? É inegável que se tem um problema de ecdótica. Sem nenhuma intenção de buscarmos a metempsicose de uma vontade autoral, buscaremos trazer à luz a duplicidade das formas com que esses poemas foram transmitidos através de uma publicação eletrônica, não-hierárquica, que permita as leituras das variantes de modo randômico.

Resultados mais objetivos desse cotejo, assim como a apresentação dos poemas "desconhecidos", já estamos preparando em artigos prometidos para apresentações em outros veículos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Não apresentadas as referências dos poemas encontrados em periódicos)

ALMEIDA, Moacyr de. *Gritos Bárbaros*. Com gravação de Manoel Del Valle sobre desenhos de Cornélio Penna, na capa e no corpo do livro. Rio de Janeiro: Benjamim Costallat & Miccolis, 1925.

_____. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1948.

_____. *Gritos Bárbaros e outros poemas*. Prefácio "Moacir de Almeida", de D. Martins de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960.

BOSI, Alfredo. *A literatura brasileira*: o pré-modernismo. Vol V. São Paulo: Cultrix, 1967.

CERQUEIRA, Luiz Carlos Oliveira. *Ante as sombras*: Moacir de Almeida, o poeta e sua obra. Brasília: Thesaurus, 2009 (Traz uma antologia que reproduz muito do conforme publicado pela edição da Livraria São José).

GRIECO, Agrippino. *Evolução da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Ariel, 1932.

_____. *Dois poetas*. Coluna Vida literária. O Jornal. Rio de Janeiro. Domingo, 30 março, 1924. Anno VI, n. 1608.

_____. *Moacyr de Almeida*. Coluna À margem dos livros. Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro. 1925. Domingo, 17 de maio de 1925. p. 2.

_____. *Gritos Bárbaros*, de Moacyr de Almeida. Coluna À margem dos livros. Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro. 1926. Domingo, 07 de março de 1926. p. 2

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*: simbolismo. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

MURICY, José Candido de Andrade. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. 3 vol. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1952.

OLIVEIRA, D. M de. Moacir de Almeida. In: ALMEIDA, M. de. *Gritos Bárbaros e outros poemas*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA COM MATEMÁTICA PARA O ENSINO

Priscilla Gevigi de Andrade Majoni (IFES)
pri_gevigi@hotmail.com
Higor Soares Majoni (IFES)
higor_majoni@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo organizar uma proposta pedagógica para os professores de ensino médio de Língua Portuguesa e de Matemática que oriente um passo a passo para a criação de histórias em quadrinhos em sala de aula pelos alunos. Com essa proposta, o professor de Português usará a prática para ensinar os alunos o conceito de gênero textual como evento comunicativo (MARCUSCHI, 2008) por meio da estrutura das HQs, além de aprimorar e desenvolver a competência escrita e leitora. Já o professor de Matemática poderá constatar que é possível sim trabalhar matemática de uma forma mais lúdica, envolvente, de modo que facilite os processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando a produção de significados ao discente.

Palavras-chave:
Matemática. Língua Portuguesa. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

The present work aims to organize a pedagogical proposal for high school teachers of Portuguese language and Mathematics that guides a step by step for the creation of comics in the classroom for students. For this purpose, the Portuguese teacher will use practice to teach students the concept of textual genre as a communicative event (MARCUSCHI, 2008) through the structure of comics, in addition to improving and developing writing and reading competence. The Mathematics teacher will be able to verify that it is possible to work on mathematics in a more playful, engaging way, in order to facilitate the teaching and learning processes, providing the production of meanings to the student.

Keywords:
Comics. Mathematics. Portuguese language.

1. Introdução

As Histórias em Quadrinhos sempre foram um artigo sedutor, em especial, para o público infantojuvenil. Por muito tempo, encontradas somente em bancas de revista – no formato impresso – as HQs, hoje, por sua popularização, estão facilmente na internet em formato digital. Esse

gênero tornou-se um meio de comunicação em massa, com uma ampla variedade de estilos para atrair, atender e cativar os seus leitores.

Em vista disso, nos últimos anos, nota-se a presença expressiva das HQs no ambiente escolar. Conforme afirma Vergueiro e Ramos (2019), houve uma gradativa inserção do tema na área educacional brasileira, tanto como atividade de leitura, quanto em práticas pedagógicas por meio das inserções desse material nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b) e no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), transformando os quadrinhos em uma política educacional do país.

Diante desse cenário, o presente trabalho desenvolveu-se com o intuito de unir as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em um trabalho interdisciplinar, proporcionando um ensino lúdico, com qualidade e criativo em sala de aula.

Em relação ao ensino de Matemática, ainda hoje, mesmo com diversos recursos tecnológicos, a disciplina é vista como a mais difícil de ser compreendida / estudada por parte dos alunos.

No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, é consenso entre os professores, incluindo de outras disciplinas, que há uma enorme dificuldade por parte dos alunos de ler, interpretar e escrever textos.

Portanto, tanto a Língua Portuguesa, quanto a Matemática representam um grande desafio à educação. Sendo assim, este estudo tem como objetivo organizar uma proposta pedagógica para os professores de ensino médio, dessas respectivas disciplinas, que oriente o passo a passo de uma criação de histórias em quadrinhos pelos alunos, trabalhando o conteúdo matemático e desenvolvendo a competência leitora dos alunos em língua portuguesa.

De modo mais específico, em relação à matemática, sugere-se como tema o conteúdo Teorema de Pitágoras. No que diz respeito à língua portuguesa, todo o processo de construção da HQ auxiliará na competência leitora, além de se trabalhar a produção de gêneros. Como consequência, o ensino não ficará restrito apenas no desenvolvimento real do estudante, mas, também, no processo de interação social e de mediação, como exposto por Vygotsky (1991).

2. Gêneros textuais

Os estudos dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), relacionam-se às formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem, sendo o texto, portanto, uma prática social. Sobre isso, o autor registra:

> Usamos a expressão gênero textual como noção proposital vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição características. Alguns exemplos: Telefonema, sermão, carta pessoal e comercial, romance, bilhete, receita culinária, outdoor, cardápio. (MARCUSCHI, 2005, p. 27)

Marcuschi (2008) também descreve que sem língua não há texto. Produzir e entender um texto leva em conta as relações contextuais (elementos internos do texto) e contextuais (fonte de sentido). Para interpretá-lo, considera-se a situcionalidade e a inserção cultural, social, histórica e cognitiva.

Koch (2006) afirma que é somente por intermédio da "competência textual" que se diferencia um gênero textual de outro, com base no conhecimento enciclopédico e/ou o conhecimento de mundo. Além disso, acrescenta que, para escolher determinado gênero, é preciso

> [...] uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros [...]. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (KOCH, 2009, p. 55-56)

Portanto, para que haja um domínio dos gêneros textuais, especialmente em sala de aula, o professor deve construir estratégias de ensino que levem o aluno a reconhecer no gênero textual o seu lugar social e seu papel enquanto sujeito.

3. Histórias em quadrinhos

Em estudos dedicados aos quadrinhos, Anselmo (1975, p. 32) assinala que "as HQs se situam na categoria da narração figurada, aquela que pode ser pintada, esculpida, gravada, desenhada, bem como impressa ou fotografada". Além disso, ele expõe que esse gênero é uma narrativa essencialmente recreativa, lúdica que inclui um texto em suas

imagens que aparece, a maior parte das vezes, nos famosos "balões". O conteúdo desses balões pode ser

> [...] discursivo ou explicativo, quando o personagem se exprime com a ajuda de palavras ou frases como qualquer pessoa, ou ainda subjetivo, quando as letras tremem, se esfiapam, diminuem ou aumentam de volume conforme os sentimentos do locutor. (ANSELMO, 1975, p.35)

Cirne e Moya (2002, p. 14) registram que "os quadrinhos são uma arte sequencial que ocorrem no espaço de uma narrativa gráfico-visual", ou seja, é possível existir quadrinhos sem balões, porém jamais existirão quadrinhos sem imagens sequenciadas. Eles ainda expõem que o uso desses balões representa uma "realidade linguístico-abstrata (ora encerrando a fala, ora encerrando o pensamento dos personagens)" (CIRNE; MOYA, 2002, p. 17).

Em uma definição mais atual, esse gênero, segundo Mendonça (2007), é um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo o qual se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, apresentam os desenhos, os quadros e os balões/ e ou legendas, onde é inserido o texto verbal.

Quanto ao tipo textual,

> [...] as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos. [...] podem apresentar, além das sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva. (MENDONÇA, 2007, p. 195)

O vocabulário utilizado nessas HQs deve ser adequado às personagens, a fim de transmitir uma naturalidade na conversação e situar o leitor às características de cada um.

Mendonça (2007) ainda afirma:

> Na relação fala e escrita, tomando o contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2000), as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares, etc. (MENDONÇA, 2007, p. 196)

3.1. Histórias em Quadrinhos e ensino

Por ocuparem cada vez mais um espaço significativo nos meios de comunicação de massa, Luyten (1984) destaca que sociólogos e educadores passaram a se preocupar com as possibilidades educativas das HQs, uma vez que

> [...] o uso de várias linguagens diferentes nas Histórias em Quadrinhos permite às crianças apreciar uma multiplicidade de estímulos e percepções, preparando-a para compreender a leitura do mundo sob vários aspectos, desde a leitura literária e textual até a compreensão estética e plástica do mundo. (PINHEIRO, 2009, p. 16)

No que diz respeito à legislação vigente, nos PCNs referentes ao ensino médio, há menção ao tema HQ, observado por Vergueiro e Ramos (2019). No volume referente a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias existem referências às HQs como manifestações artísticas a serem trabalhadas em sala de aula. Ainda de acordo com os autores,

> [...] os PCNs para o ensino médio destacam a importância dos diversos gêneros dos quadrinhos como fontes históricas e de pesquisa sociológica. No segundo caso, assinalam que charges, cartuns e tiras são "dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor". (VERGUEIRO; RAMOS, 2019, p. 1) (destaques do original)

Ao analisar o documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais inerentes ao desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica – a BNCC – encontram-se referências à utilização das HQs no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC (Cf. BRASIL, 2017) destaca o emprego desse recurso em espaço de construção coletiva de conhecimento, técnicas e tecnologias que possibilitam a articulação entre a teoria e a prática.

Diante disso, aos poucos, os professores vão descobrindo as potencialidades dos quadrinhos. Uma boa notícia é que já são consideráveis os estudos sobre o tema em nível de graduação e pós-graduação nos mais variados cursos (Comunicação, Artes, Licenciaturas etc.). Neto e Silva (2013) reforçam que a utilização das HQs em sala de aula ainda é uma prática que se inicia timidamente, e que, para que professores ampliem o acesso a tais materiais, cursos e oficinas têm sido realizados de forma eventual ou sistemática.

4. Resultados: uma proposta pedagógica

O principal objetivo deste artigo é elaborar uma proposta didática interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Matemática, de modo a auxiliar o seu processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, a seguir, descreve-se o passo a passo para a construção dessa proposta direcionada aos alunos de ensino médio.

1. Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devem dividir a sala em grupos de até 4 alunos. Cada grupo será responsá-vel por elaborar uma HQ.
2. O tema escolhido é o "Teorema de Pitágoras", pois é um conteúdo trabalhado desde o Ensino Fundamental; portanto, de domínio dos alunos.
3. Definição do roteiro, a criação dos diálogos, a abordagem do conteúdo matemático, a divisão dos quadros e o esboço das imagens pelos alunos.
4. Produção do original.
5. Impressão.
6. Acabamento.
7. Apresentação à turma.
8. Exposição na escola.

Durante todo o processo, ambos os professores acompanharão, em sala de aula, em aulas programadas para essa atividade, a construção das HQs, orientando aos alunos quanto à estrutura do gênero textual e do conteúdo das histórias. No total, para o desenvolvimento dessa atividade, é necessário, no mínimo, que os professores disponibilizem 10 aulas de 50 minutos aos alunos.

O professor de Português poderá explorar em suas aulas: a estrutura e o papel do gênero textual HQ, a competência leitora, o ensino da gramática e o aprimoramento da escrita por meio da criação de diálogos da HQ. Além disso, a associação entre imagem e diálogos.

O professor de Matemática, por sua vez, poderá detalhar todo o conteúdo "Teorema de Pitágoras" em uma perspectiva diferente, em que o aluno, como autor do processo, criará enunciados e questões matemáticas com fórmulas e algoritmos a partir desse conteúdo.

Após as produções, os estudantes devem ter a oportunidade de descrever as suas interpretações, por meio de apresentações, sobre pontos chaves no processo de produção de significados em relação ao Teorema de Pitágoras. Além disso, devem compartilhar as HQs com os demais colegas, tanto da sua turma, quanto das demais turmas da escola, para desenvolver a competência leitora. O ato de ler

> [...] envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado. A leitura (ou a resultante do ato de atribuir-se um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas [...] (SILVA, 2002, p. 64)

Assim, para Freire (1997), esse é um ponto importante de se destacar. Quanto mais o estudante (como leitor da HQ) é desafiado a ser um "re-criador" do texto que ele lê, a compreensão desse texto não se torna estática, ou imobilizada, nas suas páginas à espera de que o estudante a desoculte, possibilitando, assim, que ele possa ler criticamente a HQ.

5. Considerações finais

Na aplicação da proposta pedagógica, os professores observarão o quanto é pertinente examinar as HQs sob o ponto de vista de como os seus conteúdos podem ou não interferir de modo positivo no processo de ensino e de aprendizagem do estudante. Para isso, deve-se pensá-la de modo que se tenha um projeto político educacional que a torne capaz de intervir socialmente, de forma crítica e renovadora, e que exerça a criatividade e a imaginação do estudante.

Com essa proposta, o professor de Português usará a prática para ensinar os alunos o conceito de gênero textual como evento comunicativo (Marcuschi, 2008) por meio da estrutura das HQs, além de aprimorar e desenvolver a competência escrita e leitora. Já o professor de Matemática poderá constatar que é possível sim trabalhar matemática de uma forma mais lúdica, envolvente, de modo que facilite os processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando a produção de significados ao discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSELMO, Zilda A. *Histórias em Quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua

portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998A. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998B. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

CIRNE, Moacy; MOYA, Alvaro; D'ASSUNÇÃO, Otacilio; AIZEN, Naumim. *Literatura em Quadrinhos no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Nova Fronteira, 2002.

LUYTEN, Sonia M. B. (Org.). *Histórias Em Quadrinhos*: leitura crítica. São Paulo: Paulinas, 1984.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 168 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros Textuais*: definição e funcionamento. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MENDONÇA, Márcia R. de S. *Um gênero quadro a quadro*: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NETO, Elydio S.; SILVA, Marta R. P. (Orgs). *Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas*: o trabalho com universo ficcionais e fanzines. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2013.

PINHEIRO, Marcos César de Oliveira. A História em Quadrinhos como Ferramenta Pedagógica. *Revista Igapó*, p. 11-17, 2009.

SILVA, E. T. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104p.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). *Quadrinhos na Educação*: da rejeição à prática. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

IMAGINAR, CALCULAR E *DEDUZIR* EM CONSTRUÇÕES PARENTÉTICAS EPISTÊMICAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EUROPEU CONTEMPORÂNEO

Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)
crystycarvalho@yahoo.com.br
Marta Mascarenhas de Oliveira (UNEB)
marta_fjmmascarenhas@hotmail.com
Eduardo Ferreira dos Santos Almeida (UNEB)
eduardoferreiraef.ef75@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, objetivamos analisar, no português brasileiro (PB) e europeu (PE) contemporâneo, parentéticos epistêmicos com os verbos *imaginar, calcular* e *deduzir*, instanciados, no contexto morfossintático de primeira pessoa do singular e presente do indicativo, por microconstruções como *(eu) imagino/calculo/deduzo* e *imagino/calculo/deduzo eu*. Como enfoque teórico, seguimos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (MARTELOTTA, 2011; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016), numa perspectiva construcional. Do ponto de vista metodológico, realizamos uma abordagem quali-quantitativa dos dados (LACERDA, 2016), partindo da análise de ocorrências empíricas extraídas do PB e PE do *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006). Nossos resultados mostram que: (i) as construções estudadas ora marcam opinião do falante/escritor, ora expressam incerteza ou atenuação da informação; (ii) nos dados examinados, há mais ocorrências de parentéticos com valor de opinião; (iii) construções parentéticas epistêmicas com *calcular* e *deduzir* são menos frequentes no PB e PE; (iv) nas duas variedades, o verbo mais empregado como parentético epistêmico é *imaginar*; (v) entre as microconstruções com o verbo *imaginar*,ocorre mais *imagino eu* no PB e PE.

Palavras-chave:
Abordagem construcional. Parentéticos epistêmicos. Variedades do português.

ABSTRACT

In this article, we aim to analyze, in contemporary Brazilian (BP) and European (EP) Portuguese, epistemic parenthetics with the verbs *imaginar* ('imagine', *calcular* ('calculate') and *deduzir* ('deduce'), instantiated, in the morphosyntactic context of the first person singular and present tense, by microconstructions such as *(eu) imagino/calculo/deduzo* e *imagino/calculo/deduzoeu*.As a theoretical approach, we follow the assumptions of Use-Centered Functional Linguistics (MARTELOTTA, 2011; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016), in a constructional perspective. From a methodological point of view, we carried out a qualitative-quantitative approach to the data (LACERDA, 2016), based on the analysis of empirical occurrences extracted from BP and EP of the *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006). Our results show that: (i) the constructions studied sometimes mark the opinion of the speaker/writer, sometimes they express uncertainty or attenuation of information; (ii) in the data examined, there are more occurrences of parentheses

with opinion value; (iii) epistemic parenthetical constructions with *calcular* and *deduzir* are less frequent in BP and PE; (iv) in both varieties, the verb most used as an epistemic parenthetical is imagine; (v) among the microconstructions with the verb *imaginar*, *imaginoeu* occurs more in BP and PE.

Keywords:
Constructional approach. Epistemic parenthetics. Varieties of Portuguese.

1. Introdução

Nas línguas humanas, existem construções linguísticas que, quando empregadas nas interações sociocomunicativas, estão associadas ao (des) comprometimento, à (in)certeza do falante com o que enuncia para o seu interlocutor. Tais construções têm sido denominadas de parentéticas epistêmicas na literatura da área.

Construções parentéticas epistêmicas "atuam como construções formulaicas, em que o verbo, ainda que conserve traços de seu significado proposicional, vai adquirindo como principal atributo a manifestação do falante e sua forma de lidar com a interação, com o ouvinte" (FORTILLI, 2015, p. 1069). Nessas construções, ocorrem os chamados verbos cognitivos, que "expressam processos mentais relacionados a raciocínios, percepções e conhecimentos do falante e podem, também, exprimir crenças e posicionamentos diante de um conteúdo" (BARBOSA-SANTOS; FORTILLI, 2019, p. 630).

Segundo as autoras, os verbos cognitivos são subdivididos em processos mentais de percepção, afeição e cognição. Nesse último caso, inserem-se os verbos *imaginar, calcular e deduzir*. Percebemos, então, o comportamento dinâmico desses verbos, pois, além de terem a função de encaixar orações completivas, têm funcionado também como parentéticos epistêmicos.

Levando em conta usos observados em contextos reais de comunicação, no presente trabalho, objetivamos analisar, no português brasileiro (PB) e europeu (PE) contemporâneo, construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar* (01), *calcular* (02) e *deduzir* (03), instanciadas no contexto morfossintático de primeira pessoa do singular e presente do indicativo por microconstruções como (eu) *imagino/calculo/deduzo* (que) e *imagino/calculo/deduzo eu* (que).

> (01) [...] Penso que você deve preparar um documento com demonstração de a situação atual e de a situação que você imagina chegar caso haja o investimento que vocês imaginou (Plano de Negócio) e começar a apresentar para empresários e pessoas "com grana" as quais **imagino que** vo-

> cê já topou por a frente ou já fazem parte de sua rede de relacionamento. [...] (PB, http://acdematos.wordpress.com/2011/03/09/ socio-salvacao-ou-perdicao/)
>
> (02) Convidaram-nos – eu e mais uns miúdos de o prédio – a entrar e a gente andou para lá a provar copos, **calculo eu**, porque me lembro de, a certa altura, ver tudo a andar a a roda [risos] e de ouvir: "Este miúdo tem que ir a correr para casa, está completamente com os copos [...]" (PE, http://100mim.wordpress.com/2011/04/12/10-filmes-da-vida-de-benard-da-costa-9%E2%80%93-vertigo-1958/)
>
> (03) [...] Se construir um período complexo em que esteja claro o que ficou subentendido com a utilização de a explicativa, poderia – se –, então, explicitar essa subordinação: "Como o Manuel comprou um carro novo, eu penso **(eu deduzo**) que ele tem dinheiro.". E a oração subordinada causal (o Manuel ter comprado um carro novo) apresenta o motivo, a causa que me leva a pensar que... [...] (PB**,** http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=8748)

Nessa direção, ao elegermos como objeto de análise verbos que, em contextos como os ilustrados de (01) a (03), perdem o estatuto sintático de encaixadores em sentenças complexas e adquirem uma nova função na língua portuguesa, surge a necessidade de entender os mecanismos que explicam esse novo uso. Para tanto, na nossa investigação, valemo-nos do quadro teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que alinha os pressupostos teórico-metodológicos do funcionalismo linguístico de vertente norte americana e os da linguística cognitiva, mais especificamente, aqueles referentes à Gramática de Construções. Por trabalhar nessa interface teórico-metodológica, a LFCU também tem sido denominada como Linguística Cognitivo-Funcional.

Do ponto de vista metodológico, com o intuito de evidenciar os contextos de uso dos parentéticos epistêmicos no PB e PE, realizamos uma abordagem quali-quantitativa dos dados (LACERDA, 2016), partindo da análise de ocorrências empíricas extraídas do PB e PE do *Corpus* do português (Cf. DAVIES; FERREIRA, 2006).

Para contemplar as questões atinentes ao nosso objeto de estudo, estruturamos este texto em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, apresentamos alguns conceitos e fundamentos teóricos da LFCU. Posteriormente, descrevemos aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando o *corpus* utilizado e os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, tratamos das construções parentéticas epistêmicas, centrando nossa atenção na sua definição e caracterização. Logo após, procedemos, em viés qualitativo e quantitativo, à análise dos parentéticos com os verbos cognitivos *imaginar, calcular e deduzir* nessas construções. E por fim, na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

2. *Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos e fundamentos teóricos*

Interlocuções entre distintas abordagens teóricas têm sido profícuas no cenário dos estudos linguísticos. Podemos ver um exemplo dessa interlocução no que tem sido chamado de Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), modelo teórico-metodológico que representa uma conjugação de postulados do funcionalismo norte-americano e da linguística cognitiva, no que diz respeito à abordagem construcional da gramática.

O rótulo acima acaba por acentuar um postulado central da própria LFCU: a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada (Cf. KEMMER; BARLOW, 2000; BYBEE, 2010). Em outras palavras, assume-se que há uma íntima relação entre estrutura gramatical e uso que os falantes fazem da língua em situações reais de comunicação. Outros postulados assumidos são os seguintes: rejeição à autonomia da sintaxe, inserção de fatores semânticos e pragmáticos nas análises, a não distinção entre léxico e gramática, entendimento de que a língua é maleável (Cf. FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013; BISPO; LOPES, 2022).

A LFCU também tem sido denominada de abordagem cognitivo-funcional, o que reforça não só as vertentes teóricas envolvidas na interface, mas também a consideração de fatores cognitivos e interacionais na análise de fenômenos linguísticos:

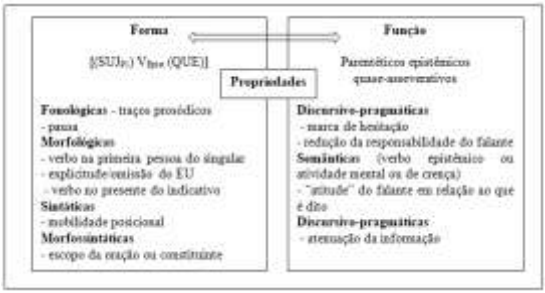
> Nessa perspectiva, são levados em conta, na análise das línguas, aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória [...]. Mas é importante entendermos que esses aspectos de ordem cognitiva só se materializam na interação, ou seja, não refletem apenas o funcionamento de nossa mente como indivíduos, mas como seres inseridos em um ambiente cultural. (MARTELOTTA, 2011, p. 56)

Na LFCU, a unidade básica da língua é a construção, entendida como pareamento entre forma e função (Cf. CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Nesse pareamento, os aspectos formais remetem a propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas e os funcionais, a propriedades semânticas e discursivo-pragmáticas.

Carvalho e Braga (2020), ao analisarem, no português brasileiro e europeu, as construções parentéticas epistêmicas quase-asseverativas, citam as propriedades formais e funcionais dessas construções (como mostra a figura 1). Ressaltamos que, no nosso estudo, essas construções e-

quivalem àquelas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir* que expressam incerteza e atenuação.

Figura 1: Propriedades das construções epistêmicas quase-asseverativas de base clausal verbal.



Fonte: Carvalho e Braga (2020, p. 189).

Sobre as possíveis correlações entre as propriedades elencadas na figura 1, as autoras mencionam as seguintes:

> [...] a pausa que costuma acompanhar a construção reforça a hesitação e, por conseguinte, a redução da responsabilidade do falante. Na construção, o verbo de atividade mental na primeira pessoa do singular do presente do indicativo sinaliza uma "atitude" (no caso, de descomprometimento) do falante em relação ao que é dito [...]. A posição – intercalada ou final – da construção parentética no enunciado reflete-se no seu escopo morfossintático e, consequentemente, no seu escopo semântico, isto é, no alvo da atenuação [...]. (CARVALHO; BRAGA, 2020, p. 189)

Como podemos observar, a tendência, na versão contemporânea do funcionalismo, é o tratamento incorporado dos eixos função e forma, com base no "pressuposto de que propriedades funcionais e formais se implicam mutuamente" (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 237). Desse modo, rompe-se com a tradição da fase clássica do funcionalismo de se enfatizar apenas o polo funcional na descrição de objetos linguísticos. Assim explicam os autores:

> Em vez da primazia do primeiro eixo, como motivador exclusivo do uso linguístico, marcado pela unidirecionalidade *função* > *forma*, temos hoje destacada a correlação de aspectos funcionais e formais na origem e fixação das categorias linguísticas, traduzida como direcionalidade *função* <> *forma*. (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 237)

A partir da premissa de que a unidade de análise linguística é a construção, na LFCU, concebe-se a língua como uma rede de construções interconectadas. Nos termos de Traugott e Trousdale (2013), uma rede de construções é composta por quatro níveis construcionais, a saber:

esquemas (que são grupos abstratos, semanticamente gerais de construções – procedurais ou de conteúdo – percebidas (inconscientemente) por usuários da língua como estreitamente relacionadas na rede relacionadas na rede); subesquemas (que constituem conjuntos de construções específicas de comportamento similar em relação a aspectos semânticos e/ou sintáticos); microconstruções (tipos individuais de construções); construtos (ocorrências empiricamente atestadas na fala e na escrita). Na hierarquia proposta pelos autores, esquemas licenciam subesquemas, que são instanciados por microconstruções, atualizadas em contextos reais de fala e escrita por construtos.

Na próxima seção, voltamos a nossa atenção para as construções parentéticas epistêmicas, apresentando algumas de suas características no que tange à sua função e configuração e aos seus níveis construcionais.

2. Construções parentéticas epistêmicas: definição e caracterização

Os parentéticos epistêmicos sinalizam o grau de conhecimento, crença ou comprometimento do falante/escritor sobre o que é dito/escrito para o interlocutor (Cf. SILVA, 2014; FORTILLI, 2015; CARVALHO, 2017). Nessa mesma direção, Carvalho e Braga (2020) afirmam:

> Parentéticos epistêmicos funcionam, na interação comunicativa,como marcas linguísticas pelas quais o falante expressa o seujulgamento sobre o valor de verdade da proposição e o seu (des)comprometimento em relação a essa verdade (FITNEVA, 2001; GALVÃO, 1999; VOTRE, 2004). (CARVALHO; BRAGA, 2020, p. 170)

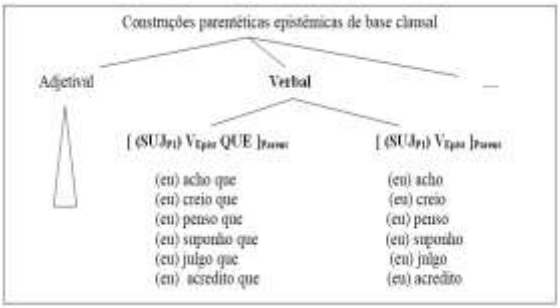
Quanto à sua estrutura, os parentéticos podem exibir diferentes configurações morfossintáticas (Cf. SCHNEIDER, 2007; BRINTON, 2008), podendo ser, por exemplo, de base clausal adjetival (Cf. GONÇALVES, 2015) e verbal (Cf. CARVALHO, 2017). Quando são de base verbal, admitem, na sua rede construcional, diferentes verbos cognitivos empregados na primeira pessoa do singular (P1) e no presente do indicativo. A respeito da relação entre o contexto morfossintático de P1, o emprego de verbos cognitivos como parentéticos e a sua função semântico-pragmática, Fortilli (2015) salienta:

> Sempre na 1ª pessoa do singular, esses verbos destacam a atitude do falante quanto ao conteúdo da proposição. A natureza desses verbos revela que o falante tem uma postura defensiva, ou seja, ele anuncia o conteúdo no qual acredita, mas salienta seu comprometimento parcial com essa verdade. (FORTILLI, 2015, p. 1074)

No português, dentre os verbos cognitivos, têm sido recrutados *imaginar*, *calcular* e *deduzir*, que, ao se parentetizarem, perdem sua função de remeter a processos mentais específicos (Cf. BARBOSA-SANTOS; FORTILLI, 2018, 2019). As autoras ainda destacam que os usos como parentéticosacentuam "o traço que expressa significados modais epistêmicos, por evidenciarem **traços de subjetividade e crença do falante**" (BARBOSA-SANTOS; FORTILLI, 2018, p. 228 – grifo nosso).

Quanto à rede construcional dos parentéticos epistêmicos de base clausal verbal, Carvalho (2017) admite dois subesquemas construcionais, como podemos ver na figura 2.

Figura 2: Hierarquia construcional de construções epistêmicas de base clausal verbal.



Fonte: Carvalho (2017, p. 33).

Na explicação da figura 2 fornecida pela autora, os dois subesquemas são $[(SUJ_{P1})\ V_{Epist}\ QUE]_{Parent}$ e $[(SUJ_{P1})\ V_{Epist}]_{Parent}$-, que licenciam microconstruções como*(eu) achoque* e *(eu) acho*, respectivamente. Devemos observar que a distinção entre esses subesquemas está na presença/ausência da conjunção *que*.

Esteando-se na proposta de Carvalho (2017), Carneiro e Carvalho (2020) e Magalhães e Carvalho (2020), ao examinarem construções parentéticas epistêmicas com inversão de sujeito no português moçambicano e angolano, estabelecem os seguintes subesquemas para essas construções: $[V_{Epist}\ SUJ_{P1}\ QUE]_{Parent}$ e $[V_{Epist}\ SUJ_{P1}\ ]_{Parent}$, que se atualizam em microconstruções como *acho eu que* e *acho eu*. Como será visto na seção 5 deste trabalho, vamos nos valer das duas propostas supracitadas para a análise das construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir*.

Na seção a seguir, explicitamos alguns aspectos metodológicos da pesquisa no tocante ao *corpus* e a procedimentos utilizados.

3. Metodologia

Para descrevermos, em viés quali-quantitativo (Cf. LACERDA, 2016), o fenômeno linguístico aqui investigado, baseamo-nos em pressupostos metodológicos da LFCU. Nessa direção, examinamos dados empíricos de construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir*, que foram extraídos de situações comunicativas reais em que há o processamento de gêneros textuais de fala e escrita pertencentes a distintos domínios discursivos (literário, jornalístico, publicitário, digital, cotidiano, instrucionais).

Sendo assim, como amostra, utilizamos textos falados e/ou escritos das variedades brasileira e europeia do português contemporâneo (mais precisamente, do século XXI), extraídos do banco de dados *Corpus* do Português (Cf. DAVIES; FERREIRA, 2006), disponível em www.corpusdoportugues.org. Dentro desse *corpus*, manuseamos o *web dialetos*[47], que abarca cerca de um bilhão de palavras e apresenta dados de quatro países onde se fala a língua portuguesa: Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Nessa interface, em relação aos dados da *web*, são destacados os contextos de usos das ocorrências e as páginas/*sites* onde se encontram as formas/construções linguísticas pesquisadas.

Para observação e tratamento dos dados, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: (i) levantamento e fichamento das primeiras 250 ocorrências com os três verbos analisados no contexto de primeira pessoa do singular e presente do indicativo; (ii) distinção entre sentenças matrizes e parentéticos epistêmicos; (iii) identificação das funções semântico-pragmáticas desses parentéticos; (iv) análise quali-quantitativa dos dados. Na próxima seção, passamos a apresentar os resultados dessa análise.

4. Construções parentéticas epistêmicas no PB e PE: análise dos dados

Na nossa análise, para o mapeamento de alguns aspectos formais e funcionais das construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir*, levamos em consideração os seguintes parâmetros: (i) usos das construções parentéticas epistêmicas; (ii) os subesquemas construcionais através dos quais os parentéticos de base clausal

[47] O banco de dados *Corpus* do Português possui três *corpora*: gênero histórico, *web* dialetos e*now*.

verbal se atualizam (Cf. CARVALHO, 2017; CARNEIRO; CARVALHO, 2020; MAGALHÃES; CARVALHO, 2020); (iii) as microconstruções licenciadas por cada subesquema.

Nos dados empíricos analisados do PB e PE, registramos três usos para os parentéticos aqui investigados: incerteza/suposição (04), atenuação (05) e opinião (06).

> (04) a. [...] Ele vazio e..... ele carregado com mais de 300 kg de livros Bem, enchi o porta-malas (1.350 litros com banco traseiro abaixado e 420 litros com ele levantado), como o caro leitor pode observar por a foto, e esse tesouro deve pesar, **calculo eu**, coisa de uns 300 kg ou mais. O motor de o X1 nem deu bola e continuou acelerando forte, e além disso ele se manteve nivelado, não arriou a suspensão e continuou ágil, pregado em o chão, rápido em a cidade. (PB, http://autoentusiastas.blogspot.com/2013/04/bmw-x1-sdrive-20i-um-crossover-no-jeito.html)
>
> b. [...] Fiquei, por exemplo, a saber que a minha cidade, Huambo, não é uma de as principais cidades de Angola. E não é porque, **calculo**, foi lá que em o dia 11 de Novembro de 1975 também a UNITA e a FNLA declararam uma outra independência. Ou será por ser uma zona em que há uma espécie menor de angolanos conhecida por o regime como kwachas? ((PE,http://altohama.blogspot.com/2012/07/o-que-e-preciso-fazer-ter-ou-comprar.html)
>
> (05) a. [...] Este meme, além de tosco, é completamente vergonhoso. 99 % de estas merdas sequer foram escritas por as pessoas que são atribuídas (e basta uma rápida pesquisada para confirmar), mas tá lá, todo mundo repassando igual máquina, com um fundo de praia e uma mensagem bonita. 8 – Perfis de jogadores de futebol Este é um completamente nacional, **imagino eu.** É só entrar em o *Facebook* e ver. (PB, http://alistadelucas.wordpress.com/2013/02/26/10-memes-que-eu-nao-vi-moral/)
>
> b. [...] Desde que me lembro sempre usei um creme (Synalar) para um eczema que me aparece de vez em quando em os braços, aparecia- me i-menso em o pescoço (agora já não tanto) e em as zonas laterais de o queixo e testa (este eczema começa a escamar a minha pele, fica vermelho e dá muita comichão, por vezes dói). A minha pele é mista e, portanto, sensível **(deduzo eu**). É raro o creme que uso que não me desperta logo esse eczema (seja em a cara ou em os braços) [...] (PE, http://makedown88.blogspot.com/2012/07/como-ser-bonita-em-tempos-de-crise.html)
>
> (06) a. [...] [...] Vai Chover Hoje Urubu (Antônio Rodrigues e Buco do Pandeiro) 11. Lei da Bahia (Bezerra da Silva e Jorge Garcia) 12. Rima de Doê (Bezerra da Silva) Fala, Tiago, deve ter sido uma edição fajutinha, né? Essa, **imagino eu**, deve ser mais caprichada. Ao meu verhoje em dia o maior apelo pra um relançamento é a edição ser diferenciada. Se não for nêgo prefere baixar. (PB, http://www.blognotasmusicais.com.br/2011/01/discobertas-relanca-albuns-do-tempo-em.html)

> b. [...] Por mim, debatia- me com a temperatura de o vinho. Devia ter servido de aviso, que restaurante que não saiba servir o vinho a a temperatura adequada não pode ter culinária coerente. Para prato principal, escolho uma empada "de várias carnes" que se faz acompanhar, habitualmente, por batatas gratinadas, opção que, **imagino eu**, mereceria a censura de um qualquer nutricionista. Por isso, peço grelos salteados. (PE, http://afacaafiada.blogspot.com/2011/06/sao-giao-um-equivoco.html**)**

Em (04), a incerteza/suposição é marcada pelo teor de dúvida do falante/escritor acerca de uma dada informação. Em (04a), percebemos que o locutor, ao empregar a microconstrução **calculo eu**, não afirma o peso contido com exatidão, mas demarca que se trata de uma possibilidade, podendo ser o peso mencionado ou não; logo passa ao seu interlocutor a ideia de incerteza/suposição. Em (04b), a incerteza incide sobre a data da independência da UNITA e da FNLA: o uso de **calculo** reforça que o falante/escritor não tem certeza de que tal independência aconteceu no dia 11 de novembro de 1975. Ambos os exemplos servem de ilustração da afirmação de Carvalho, Carneiro e Magalhães (2020, p. 113) de que "contextos relacionados à veiculação de informações associadas não só a tempo mas também a lugar e quantidade de coisas, pessoas favorecem o uso do marcador de incerteza".

(05) exemplifica casos em que os parentéticos epistêmicos expressam atenuação de alguma informação; nesses contextos, usa-se o parentético como estratégia discursiva para diminuir a força expressiva do que foi dito/escrito, evitando o comprometimento do falante/escritor em relação ao que foi enunciado. Em (05a), o falante/escritor utiliza a microconstrução **imagino eu** como recurso para reduzir sua responsabilidade acerca de seu enunciado, ou seja,suavizar a intensidade de algo mencionado anteriormente: a informação de que o jogador se tratava de um perfil completamente nacional. Em (05b), o exemplo demonstra a relativização do conteúdo anterior: ao se utilizar do parentético **deduzo eu**, a pessoa ameniza a força expressiva da afirmação de que sua pele é sensível.

Sobre a função dos parentéticos epistêmicos de atenuar, relativizar o peso das declarações do falante/escritor, Fortilli (2015, p. 1072) afirma que "os parentéticos de natureza cognitiva cumprem bem esse papel, pois alertam a intenção do outro de não ser categórico, mas flexível quanto à certeza acerca do que pronuncia".

Nos excertos em (06), atestamos usos de parentéticos que exprimem a opinião do falante/escritor acerca do que foi dito/escrito. No exemplo (06a), o falante utiliza a microconstrução **imagino eu** como forma de expressar seu ponto de vista sobre o fato de a versão atual do filme

"O rei do côco" ser mais caprichada. Em (06b), **imagino eu** também possui valor de opinião, uma vez que o locutor atribui um juízo de valor sobre a possível combinação, como prato principal, de uma empada de várias carnes com batatas gratinadas, demarcando o seu posicionamento diante dessa combinação gastronômica. O uso das expressões *a meu ver* e *por mim* reforça, respectivamente nos exemplos (06a) e (06b), o contexto de opinião em que é empregado o parentético epistêmico **imagino eu**.

No que tange ao uso de parentético como sinalizador de opinião, Barbosa-Santos e Fortilli (2019, p. 642) ressaltam: "O propósito do falante,pela utilização do parentético, é passar ao ouvinte a ideia de que tal afirmação deve ser interpretada como uma opinião, ou seja, não categórica.". Todavia, ao explicarem uma citação de Neves (2013), advertem que "a expressão de crença, opinião e posicionamento do falante pode aparecer **tanto de forma taxativa quanto de forma relativizada**, uma vez que os enunciados modalizados estão situados entre o certo e o provável" (BARBOSA- SANTOS; FORTILLI, 2019, p. 636 – grifo nosso).

Na amostra, documentamos 268 construtos de parentéticos epistêmicoscom *imaginar*, ***calcular*** e ***deduzir***, dos quais 148 são do PB e 120, do PE.

Podemos observar a correlação entre as ocorrências e os usos de parentéticos na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição das construções parentéticas epistêmicas de acordo com os seus usos no PB e PE

Verbos epistêmicos	**Usos**				
	Incerteza/ suposição		**Atenuação**	**Opinião**	**Total**
calcular	PB PE	3 14	2	5 10	8 26
deduzir	PB PE	5 11	1 1	8 11	14 23
imaginar	PB PE	31 26	8 5	87 40	126 71
Total	PB PE	39 51	9 8	100 61	148 120

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da tabela 1 nos permitem dizer que, entre os três usos arrolados para as construções parentéticas epistêmicas, predomina o de opinião no PB (100 ocorrências) e PE (61 ocorrências), como ilustram, respectivamente, (06a) e (06b). Em segunda posição, está o valor de incerteza/suposição: 39 e 49 dados no PB (04a) e PE (04b), respectivamente. Podemos constatar que, no tocante ao total de ocorrências, há uma diferença maior entre os usos de opinião e incerteza/suposição no PB do que no PE.

Quanto ao verbo mais empregado nessas construções, destaca-se *imaginar* (05a), (06) nas variedades brasileira e europeia do português: 126 e 71 construtos, respectivamente. Verificamos, ainda, outra convergência nas duas variedades estudadas: *imaginar* ocorre mais com valor de opinião, com 87 dados no PB e 40, no PE.

Interpretamos essa diferença de comportamento entre *imaginar* e os demais verbos (*calcular* e *deduzir*) em construções parentéticas epistêmicas a partir de algumas de suas características semânticas:esses,diferentemente daquele, têm a ver com operações mentais voltadas para o raciocínio e, nesse sentido, estariam mais ligados à razão. Consideramos, então, que traços dos sentidos mais literais de *calcular* e *deduzir* acabam contribuindo para a baixa produtividade desses verbos nas construções aqui analisadas.

Na nossa análise, consideramos a distribuição das construções parentéticas epistêmicas com os três verbos aqui analisados de acordo com os subesquemas construcionais e microconstruções atualizadas nesses subesquemas. Tais resultados se encontram nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Distribuição de subesquemas e microconstruções de construções parentéticas epistêmicas com os três verbos analisados no PB

Verbos epistêmicos	**Subesquemas e microconstruções**				
	[(SUJ_{P1}) V_{Epist} (QUE)] $_{Parent}$		[V_{Epist} SUJ_{P1} (QUE)]$_{Parent}$		**Total**
	[(SUJ_{P1}) V_{Epist} QUE] $_{P}$	[(SUJ_{P1}) V_{Epist}] $_{P}$	[V_{Epist} SUJ_{P1}QUE]$_{P}$	[V_{Epist} SUJ_{P1}] $_{P}$	
calcular	calculo que (1)	eu calculo (3) calculo (1)	calculo eu que (1)	calculo eu (2)	8

deduzir	deduzo que (1)	eu deduzo (2) deduzo (9)		deduzo eu (2)	14
imaginar	eu imagino que (4) imagino que (1)	eu imagino (11) imagino (15)		imagino eu (95)	126
Total	7	41	1	99	148

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3: Distribuição de subesquemas e microconstruções de construções parentéticas epistêmicas com os três verbos analisados no PE

Verbos epistêmicos	**Subesquemas e microconstruções**				
	[(SUJ_{P1}) V_{Epist} (QUE)] $_{Parent}$		[V_{Epist} SUJ_{P1} (QUE)]$_{Parent}$		**Total**
	[(SUJ_{P1}) V_{Epist} QUE] $_{P}$	[(SUJ_{P1}) V_{Epist}] $_{P}$	[V_{Epist} SUJ_{P1}QUE]$_{P}$	[V_{Epist} SUJ_{P1}] $_{P}$	
calcular		eu calculo (1) calculo (6)		calculo eu (19)	26
deduzir		deduzo (12)		deduzo eu (11)	23
imaginar	eu imagino que (6)	eu imagino (1) imagino (7)		imagino eu (57)	71
Total	6	27		87	120

Fonte: Elaboração própria.

Comparando as tabelas 2 e 3, a primeira observação que podemos fazer é que existe uma maior variedade de microconstruções em relação aos dois subesquemas construcionais no PB do que no PE. Tal constatação se justifica pelo fato de, nos dados do PE, praticamente não terem sido verificadas ocorrências de microconstrução com a conjunção **que**; uma exceção é o registro de **eu imagino que** veiculando uma opinião do falante/escritor (07).

(07) Isso é uma de as estratégias dramatúrgicas de este tipo de teatro, nunca permanecer muito tempo em o mesmo sítio, porque cria interesse, cria variedade

> e confere dinâmica a a ação. Será importante acrescentar que todas estas considerações que venho fazendo se baseiam em aquilo que **eu imagino que** seriam as representações originais realizadas em o Teatro do Bairro Alto. Um facto curioso é que em as minhas abordagens a o teatro de o Judeu nunca me apetece fazer algo muito experimental, mas antes imaginar como seria a representação original e a partir de aí... Mas isso será certamente, em grande medida, consequência de o facto de sabermos só alguma coisa, estando longe de sabermos tudo sobre esse teatro. (PE, http://www.thewalkingdeadportugal.com/entrevistas/elenco-the-walking-dead-fala-sobre-o-que-podemos-esperar-para-o-resto-da-terceira-temporada/).

Entre as microconstruções atestadas no *corpus*, podemos perceber que a mais utilizada por brasileiros e portugueses é **imagino eu**, com 95 e 57 ocorrências, respectivamente. Notamos que há uma maior frequência de uso dessa microconstrução no PB do que no PE. Ademais, a microconstrução **imagino eu** é bastante empregada para expressar opinião. Nesse tipo de subesquemaconstrucional, em que o sujeito pronominal está posposto, como bem lembra Carvalho (2019, p. 15), "(...) o uso do parentético, do ponto devista pragmático, parece reforçar para o interlocutor que o que está sendo dito é uma opinião do falante". Nessa mesma direção, Fortilli (2015, p. 1073) considera que "esse artifício é analisado como mais uma marca de subjetividade do falante, que pontua o cunho pessoal que a informação tem".

Com a descrição aqui efetuada das construções parentéticas epistêmicas em estudo, atestamos algumas convergências em relação ao uso, verbo e microconstrução mais mobilizados.

5. Considerações finais

Neste trabalho, norteando-nos por pressupostos teórico-metodológicos da LFCU, descrevemos construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir* a partir de dados empíricos das variedades brasileira e europeia do português contemporâneo.

Como resultados da análise quali-quantitativa realizada, evidenciamos, na amostra examinada, usos dos parentéticos epistêmicos com *imaginar*, *calcular* e *deduzir* como marcadores de incerteza/suposição, atenuação e opinião. Nos dados analisados, houve mais ocorrências de parentéticos com valor de opinião, seguido do valor de incerteza/suposição. Ressaltamos que a diferença encontrada entre esses dois usos foi maior no PB do que no PE.

Constatamos, ainda, uma diferença de produtividade entre os três verbos epistêmicos aqui estudados. Parentéticos epistêmicos com

calcular e *deduzir* são menos frequentes no PB e PE quando comparados com outros verbos cognitivos, por exemplo, *achar* e *crer*, que, conforme estudos de Carvalho e Braga (2020)e Carvalho, Carneiro e Magalhães (2020, 2021),se mostram mais produtivos nas construções epistêmicas nas variedades brasileira, angolana e moçambicana do português. Na nossa pesquisa, entre os três verbos considerados, *imaginar* foi o mais empregado. Entre as microconstruções com esse verbo,ocorreu mais **imagino eu** (com valor de opinião) tanto no PB como no PE.

Devemos observar que, embora *imaginar*, *calcular* e *deduzir* façam parte da classe dos verbos cognitivos, possuem, do ponto vista semântico, nuances de significados quando pensamos nos seus sentidos mais literais: podemos dizer que os primeiros, diferentemente do último, estão mais vinculados a operações mentais voltadas para o raciocínio e, nesse sentido, estariam mais ligados à razão. Nesse caso, estamos assumindo essa característica semântica como uma possível explicação para os verbos *calcular* e *deduzir* não serem tão mobilizados nas construções parentéticas epistêmicas.

Os nossos resultados permitem entrever algumas tendências intralinguísticas entre o PB e PE no que diz aos usos das construções parentéticas epistêmicas com os verbos *imaginar*, *calcular* e *deduzir*. Assim, neste texto, ao cotejarmos dados empíricos das variedades brasileira e europeia do português, buscamos contribuir para os estudos comparativos mudança linguística em perspectiva construcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA-SANTOS, Letícia de Almeida; FORTILLI, Solange de Carvalho. A analogia nos processos de mudança de verbos cognitivos no português brasileiro. *Caderno Seminal Digital Especial*, Rio de janeiro, n. 30 v. 30, jan-dez/2018, p. 225-247.

_____; _____. Aspectos semânticos dos verbos cognitivos *deduzir* e *calcular* no português. *Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 2, p. 629-47, São Paulo, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2199/1817. Acesso em: 16 nov. 2021.

BISPO, Edvaldo Balduino; LOPES, Monclar Guimarães. *Linguística Funcional Centrada no Uso*: teoria, método e aplicação. Natal: UFRN, 2022.

BRINTON, Laurel J., *The comment clause in English*: syntactic origins and pragmatic developments (Studies in English Language). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CARNEIRO, Antonio Ralf C; CARVALHO, Cristina dos Santos.Parentéticos epistêmicos do padrão construcionaL [V_{Epist} SUJ_{P1}(QUE)]$_{Parent}$ no português moçambicano contemporâneo. In: XXIV JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Salvador, UNEB, 2020.

CARVALHO, Cristina dos Santos. *Construções parentéticas epistêmicas em variedades do português*: variação e mudança. Projeto de pesquisa. Conceição do Coité, UNEB, 2019.

CARVALHO, Cristina dos Santos. De cláusulas matrizes a construções parentéticas epistêmicas: uma abordagem construcional. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 27, n. 55, p. 17-41, Niterói, 2017.

CARVALHO, Cristina dos Santos; BRAGA, Maria Luíza. Construções parentéticas epistêmicas em variedades do português: uma visão construcional. In: CARVALHO, C. dos S.; LOPES, N. da S.; RODRIGUES, A. (Orgs). *Sociolinguística e funcionalismo***:** vertentes e interfaces. Salvador: EDUNEB, 2020. p. 169-99

_____; CARNEIRO, Antonio Ralf C.; MAGALHAES, Wesley Silva. Construções parentéticas epistêmicas no português angolano e moçambicano: convergências e divergências. *Estudos de língua(gem)*, v. 18, n. 1, p. 105-23, Vitória da Conquista, jan-abr. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6100. Aces-so em: 01 mai. 2021.

_____; _____; _____. Um estudo sociofuncional dos parentéticos epistêmicos quase-asseverativos em variedades do português. *Estudos da Língua(gem)*, v. 19, n. 4, p. 109-32,Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/8651. Acesso em: 30 ago. 2022.

CROFT, William. *Radical construction grammar*: syntactic theory intypological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DAVIES, Mar; FERREIRA, Michael. *Corpus do Português*. 2006. Disponível em: http://www.corpusdoportugues.org. Acesso em: 23 out. 2019.

FORTILLI, Solange de Carvalho. Parentetização de verbos de atividade mental no português falado e escrito. *Revista Philologus*, ano 21, n. 61: *Anais do VII SINEFIL*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduíno; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso:conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs). *Linguística Centrada no Uso*: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2013. p. 13-39

KEMMER, Suzanne; BARLOW, Michael. Introduction: a usagebased-conception of language. In: BARLOW, M.l; KEMMER, S. (Ed.). *Usage based models of language*. Stanford: CSLIPublications, 2000. p.vii-xxv

MAGALHAES, Wesley Silva; CARVALHO, Cristina dos Santos. Parentéticos epistêmicos do padrão construcionaL $[V_{Epist}\ SUJ_{P1}(QUE)]_{Parent}$ no português angolano contemporâneo. In: XXIV JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Salvador, UNEB, 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística*: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem). Cap. 3: Gramaticalização e lexicalização. p. 91-117

NEVES, Maria Helena Moura. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, 60 (2), p. 233-59, São Paulo, 2016. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1608-1. Acesso em 10 dez 2016.

TRAUGOTT, Elizabeth C.; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 278

SCHNEIDER, Stefan. *Reduced parenthetical clauses as mitigators*: a *corpus* study of spoken French, Italian and Spanish. Amsterdam: John Benjamins, 2007. (Studies in Corpus Linguistics, v. 27)

SILVA, Josiana Aparecida da. *Modalizadores epistêmicos parentéticos na fala de Chapecó-SC*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguística) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2014. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/54. Acesso em: 30 ago. 2022.

LETRAMENTO DIGITAL: ABORDANDO A VARIAÇÃO SOCIAL NA MÍDIA *INSTAGRAM*

Fernanda Kalliane Lopes Rocha Cesarino (UERN)
fernandakalliane@yahoo.com.br
Joerberson Siqueira Tavares (UERN)
joerberdontavares@gmail.com

RESUMO

As variações linguísticas estão imersas no campo dos Estudos da Linguagem. Com isso, no Componente Curricular Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma abordagem sistemática e plural das variantes nos múltiplos canais de veiculação informativa. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo promover acesso às variações linguísticas sociais, no que tange às de classe e de grupos específicos de falantes da língua materna. Nesse sentido, a ancoragem teórica contempla os pressupostos do letramento digital de Rojo (2009; 2013), bem como as noções de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005) e Perini (2005) para discutir acerca das variações linguísticas, além de Antunes (2003) para discorrer sobre processos de interação na sala de aula. O *corpus* se constitui de um material digital (*reels*, enquetes, carrossel), recursos provenientes do *Instagram*. Os resultados apontam que a mídia social é um espaço interativo e bastante carregado de significações que contribuem para o letramento digital intensificar as suas possibilidades de acesso ilimitado a todos.

Palavras-chave:
Ensino. Letramento digital. Variação social.

ABSTRACT

The Linguistic variations are immersed in the field of Language Studies. Thus, the Curricular Component Portuguese Language must have as a parameter a systematic and plural approach to the variants in the multiple channels of information dissemination. Based on this premise, this work aims to promote access to social linguistic variations, in terms of class and specific groups of mother tongue speakers. In this sense, the theoretical anchorage includes Rojo (2009; 2013) digital literacy assumptions, as well as the notions of Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005) and Perini (2005) to discuss linguistic variations, in addition to Antunes (2003) to discuss interaction processes in the classroom. The corpus consists of digital material (reels, polls, carousel), resources from Instagram. The results show that social media is an interactive space and quite loaded with meanings that contribute to digital literacy and intensify its possibilities of unlimited access to all.

Keywords:
Teaching. Digital literacy. Social variation.

1. Introdução

A variação linguística é recorrente nos processos de comunicação de uma língua, pois há sempre uma gama plural de usuários que graças aos fatores sociais, econômicos e culturais ampliam e criam vocábulos, intensificando e fortalecendo a linguagem. Tomando como foco analítico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo das aprendizagens essenciais da Educação Básica, ela orienta para um ensino voltado às realidades contextuais dos estudantes, primando pelo pleno exercício do cidadão.

Partindo dessa premissa, este trabalho foi fruto de discussões nas aulas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e tem como objetivo estabelecer acesso às variações linguísticas sociais, no que tange às de classe e de grupos específicos de falantes da língua portuguesa, promovidas por meio da rede social *Instagram*. Para isso, amparamo-nos na perspectiva de letramento digital preconizada por Rojo (2009; 2013), além dos diversos olhares e tessituras acerca das variações linguísticas, buscando um elo formativo no contexto escolar.

Em síntese, os resultados que esperamos ao realizar esta pesquisa se concentram amplamente na difusão interativa que abarca o *Instagram*, enquanto meio comunicativo e propositor de discursividade. O letramento digital e os seus enraizamentos teóricos apoiam substancialmente práticas didáticas para o ensino das variações linguísticas, uma vez que indicam uma preparação constante dos sujeitos nas novas maneiras de acesso ao conhecimento.

2. Variação e Ensino: reflexões pertinentes

As variações linguísticas estão presentes em nosso cotidiano, já que a língua está em constante uso para o exercício comunicativo. Desse modo, percebem-se nos documentos incumbidos pelos órgãos educacionais brasileiros possibilidades para o trabalho de uma linguagem voltada aos aspectos múltiplos imersos no eixo social, como também cultural, firmando atenção para a escolha adequada de registros (formal ou informal) nos enunciados, além do conhecimento teórico-prático das variantes linguísticas.

É válido pontuar o enriquecimento que os currículos de Língua Portuguesa concebem quando atendem aos aportes didático-metodológicos para explanar as diferenças sociolinguísticas, não descartando ou

inferiorizando algumas falas ou práticas provenientes de seus sujeitos usuários. Com isso, é papel fundamental do docente em suas atribuições em sala de aula instigar o reconhecimento e a contribuição das variações linguísticas.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) enfatiza que "os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa". Assim, ressalta-se a imprescindibilidade de desde os primeiros anos de educação construir um ambiente de ensino harmonioso e responsivo.

Nessa mesma ótica, o falante deve ter os seus traços linguísticos respeitados, bem como maximizar espaços em que possa garantir o conhecimento das variantes de prestígio social. Bagno (1999, p. 17) afirma que "muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos". Nessa rota discursiva, é evidente um distanciamento da língua com os seus próprios falantes.

Ainda frisando acerca das variações linguísticas, é compreendido que essas não são classificadas de forma segmentada.

> Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse *continuum* vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24)

Como se vê, existem alguns marcadores que são variados, fazendo com que a língua por ser flexível emita outras significações há um dado vocábulo ou até mesmo, expressão. Então, conforme os espaços que vão desenhando as variações elas naturalmente vão sofrendo algumas mutações em sua forma semântica e em certos casos, atingindo a sua própria estrutura morfológica, apresentando ajustes feitos pelos falantes participantes do processo interativo.

Perini (2005) preconiza que cada variedade linguística possui uma gama de situações específicas. Diante disso, revela-se que os grupos sociais, para produzir uma comunicação mais inerente aos contextos de uso de seus falantes, amparam-se nessa perspectiva da criação de termos situacionais, chamados comumente por gírias. E quando aparecem expres-

sões comuns às áreas profissionais, entende-se a forte presença dos jargões.

3. Letramento digital: fonte de acesso ao conhecimento.

Em todas as suas atividades de práticas de linguagem, os seus falantes recorrem-se ao sistema linguístico e as suas funcionalidades para a efetivação entre as pessoas do discurso. Nesse ínterim, são ativados para a confirmação ou negação de mensagens uma série de possibilidades expressivas no campo do letramento, uma vez que é uma habilidade de leitura e escrita envolvidas por meio das práticas sociais. Nesse sentido, há uma constatação real da linguagem enquanto meio de interação.

Desde o advento e proliferação de pontos de internet em todo o território nacional, é evidente uma aproximação constante dos leitores em busca de conhecimentos através da tela de um computador ou aparelho *smartphone*. Tal justificativa é mencionada pelo teor atrativo e sugestivo das postagens chamativas que elucidam conteúdos escolares, bem como sínteses de assuntos complexos comuns a vida educativa de crianças, jovens e adultos. Além disso, é uma porta de entrada para propor reelaborações de textos e/ou comentários pertinentes.

Nesse ensejo, os estudantes procuram incansavelmente por práticas de letramento alinhadas ao meio tecnológico, pois vivenciam hodiernamente dentro de suas delimitações. Rojo (2013, p. 7) pondera que "tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade". Com isso, a tecnologia pode exercer fundamentalmente apoio as novas práticas de letramento que demandam uma atuação ativa e interventiva de seus participantes.

A autora supracitada apresenta uma nova conceituação para esses usuários, deixando em um segundo plano a ideia de autor e leitor separadamente e fundindo os dois conceitos, criando assim o termo "lautor", significando simultaneamente o trabalho de ambas as partes. Nessa conjuntura, deve-se ser função dos ambientes educacionais pontuar, especialmente, ao professor de Língua Portuguesa, atribuir em suas práticas pedagógicas atividades concentradas ao campo informativo-tecnológico, instigando um exercício de letramento agora inserido no digital, logo, novos espaços de interação são acionados.

Paralelo a isso, é prudente pontuar que apesar das redes sociais envolver uma infinidade de possibilidades para o acesso ao conhecimento ainda entraves são destacados, no entanto, Rojo (2009) afirma que

> Um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.** Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: [...] os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, [...] os **letramentos multissemióticos** e [...] os **letramentos críticos e protagonistas**. (ROJO, 2009, p. 107)

Vale ressaltar que, tanto a leitura como a escrita se potencializam constantemente, mesmo que seja de forma gradual, pois os textos são elaborados por uma ótica e em sua compreensão pode mudar conforme as interpretações tecidas pelo leitor. Aqui são vistos alguns vieses do letramento, já que a multiplicidade de informações e semioses trazidas nos textos emanam para inúmeras possibilidades de entendimento. Assim, a linguagem indica que não é um campo científico vazio, entretanto, os interlocutores constituintes de práticas sociais contextualizam os significados.

Em síntese, Antunes (2003, p. 80) reitera que "além dos sinais das palavras, vale recordar, existem os sinais pragmáticos, próprios da situação, os quais também constituem pistas que nos levam ao sentido". Diante dessa afirmativa, é basilar destacar a importância do letramento digital em nossas salas de aulas atualmente, haja vista ele rompe com a ideia de atividades produzidas sem um contexto específico e absolutamente impressa. Em contrapartida, abre caminhos para a veiculação do acesso ao meio digital e tecnológico para a construção de práticas sociais múltiplas e dotadas de significações.

4. Análise das postagens no Instagram.

As variações linguísticas são objetos do conhecimento pertinentes durante toda a Educação Básica. Com isso, neste trabalho, interessa-nos analisar a interação dos usuários nas postagens (*Reels*, Carrossel e Enquetes nos *stories*). Foram criadas graças a uma atividade realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e disponibilizadas na página @mettaredacao na rede social *Instagram*.

Primeiramente, iremos analisar a respeito das interações concedidas aos requadros do carrossel por meio dos comentários da publicação. Foram ao todo nove requadros. Trouxemos alguns exemplares a fim de

perceber sobre o modo de confecção metodológica para atrair os leitores, trazendo o conteúdo de forma sintetizada e imersa no letramento digital.

Post 1: Apresentação conceitual de Variação Social.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em 21 de julho de 2022.

Fica claro que o leitor, ao se deter com esse *post*, logo acionará curiosidades dos demais. Assim, funciona como uma estratégia iniciativa e procedimental. Além dessa, outros dois *posts* do carrossel indicam de forma mais específicas quando ocorrem na classe social e nos grupos sociais os efeitos da variação linguística social.

Post 2: Ocorrência na classe social e grupos sociais.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em 21 de julho de 2022.

Dessa forma, nota-se a imprescindibilidade de recursos de exemplificação para tornar os conceitos mais concretos e práticos. Assim, vejamos no *post* 3, dois exemplos sobre as suas devidas ocorrências.

Post 3: Exemplos na classe social e nos grupos.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em: 21 de julho de 2022.

Os comentários das postagens são majoritariamente de aprovação, uma vez que os internautas mencionam: "Acontece demaaais" e "Gostei!!!". Além do uso de *emojis* de "palmas", representando entendimento. Sob essa perspectiva, Antunes (2003, p. 45) expressa "a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão". Com isso, percebe-se a realização concreta por meio dos comentários de entendimento.

No que tange às publicações direcionadas nos *stories* da página do *Instagram*, é basilar enfatizar a participação ativa dos usuários, já que responderam às enquetes, de cunho objetivo, com a possibilidade de resposta assertiva em três e quatro alternativas mencionadas na enquete I e na enquete II, respectivamente.

Post 4 e 5: Enquetes I e II dos *stories*.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em: 21 de julho de 2022.

Depreende-se, observando as respostas das enquetes, que majoritariamente os usuários marcaram na enquete I a alternativa A (Sim), logo confirmando que as gírias são fenômenos da linguagem expressivos dentro da variação linguística social. Houve um total de 86, 5% de respostas

assertivas na referida alternativa. Assim, fica nítida uma compreensão abrangente a respeito da classificação das gírias.

Na enquete II, fica exposto um menor número de acertos em relação ao diálogo expresso na imagem antecedente à enquete. Na figura, há um grupo de falantes se comunicando por meio de termos peculiares aos jovens e uma quebra de entendimento por parte de uma senhora, ouvindo-os. Dentre as quatro alternativas, a mais respondida foi a B, a qual dizia que era pertencente à variação linguística social. Com isso, mais de 70% dos internautas marcaram corretamente.

Nessa propositura, Rojo (2013, p. 29) discorre que "as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos". Desse modo, o letramento digital possui efeitos consideráveis, pois se torna mais acessível, como também proveniente a atual realidade das mídias como forma metodológica de ensino. Ainda convém lembrar, que na página @mettaredacao do *Instagram*, inserimos um catálogo de divulgação da série "Sintonia", produzida pela *Netflix*, como dica de seriado.

Post 6: Catálogo de divulgação da série "Sintonia".

Fonte: @mettaredacao. Publicado em: 21 de julho de 2022.

Optamos pela indicação dessa série pelo fato de possuir inúmeras gírias dos ambientes onde circulam as histórias. Dessa forma, é uma fonte concreta de aprofundamento para o reconhecimento da variação social. Bortoni-Ricardo (2005, p. 20) enfatiza que "as diferenças na estrutura social, nas normas e valores culturais, que condicionam o comportamento linguístico, têm de ser devidamente considerados". Em suma, as variações são condicionadas às mutações presentes na língua e todos os fatores que proporcionam tais transformações devem ser respeitados e tratados com responsividade discursiva.

5. Considerações finais

As variações linguísticas impulsionam no ensino de Língua Portuguesa novas aberturas didáticas a fim de se tornarem mais acessível, como também, compreensível aos seus falantes. Desse modo, há uma busca incessante em romper com o paradigma de que alguns registros são privilegiados, enquanto outros cabem ao espaço da estigmatização.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa objetivou promover acesso às variações linguísticas sociais, no que tange às de classe e de grupos específicos de falantes da língua materna, reverberados por meio da página do *Instagram* @mettaredacao. Para isso, recorremos ao letramento digital, bem como, aos teóricos do campo das variedades linguísticas, com o fito de elucidar os seus efeitos na propagação do conhecimento.

Em síntese, a partir dos comentários e das respostas verificadas nas postagens analisadas, inferimos que os internautas possuem uma vasta compreensão acerca dos usos das variações sociais, uma vez que majoritariamente acertaram às enquetes, além das aprovações com os outros objetos de estudo (*reels* e carrossel) próprios da rede social em evidência.

Portanto, julgamos relevante respaldar que é viável aos professores de Língua Portuguesa concentrar também atenção a divulgação de outros objetos do conhecimento em comunhão aos ditames e parâmetros das redes sociais, pois se encaminhará aos propósitos esperados pelos estudantes, sujeitos ativos da aprendizagem. Assim, tomamos a língua como processo de interação sociocomunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

_____ (Org.). *Escola Conectada:* os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

LINGUAJAR OU LÍNGUA(GEM): UMA ANÁLISE DO VOCABULÁRIO GÍRIO PRESENTE EM UMA COMUNIDADE DE FALA MARGINALIZADA

Eliane Souza Pereira (UESB)
elianespereira@live.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Comunidades de práticas derivam-se das comunidades humanas de fala e são constituídas por pluralidades de perfis que se identificam em suas práticas sociais. Em uma comunidade de prática, é comum o aparecimento de variações linguísticas que, ao tempo em que são recursos interativos para o grupo, também os caracterizam. Um desses tipos de variação linguística comum e muito produtivo nas línguas são as gírias, formado por vocábulos já existentes no idioma que passam por mudanças semânticas e/ou formais. Esse fenômeno linguístico, presente, geralmente, em grupos marginalizados, assume o propósito de elemento edificador da identidade de seus integrantes e promove a proteção do conteúdo falado e a originalidade do grupo, ao passo que é um produto sociolinguístico estigmatizado. Diante disso, neste trabalho, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Mudança e Variação Linguística (LABOV, 2008), investigamos, de forma qualitativa, a relação entre essa linguagem gíria e as internas de um presídio baiano. Nosso objetivo foi analisar a formação dessa variação e correlacionar as variáveis extralinguísticas ao seu surgimento e produção; trazer reflexões a respeito de como esse vocabulário é prestigiado e/ou estigmatizado dentro do vernáculo do Português Brasileiro; e revelar fatos que atingem parte da população feminina. Os resultados parciais demonstraram a presença dos vocábulos gírios na comunidade de prática analisada, enquanto possível instrumento para a (re)construção de suas identidades e de código criptográfico para proteção de suas falas, e sinalizaram a ocorrência de uma possível estigmatização dessa forma de linguagem.

Palavras-chave:
Sociolinguística. Mulheres encarceradas. Gírias de grupo.

ABSTRACT

Communities of practice derive from human speech communities and are constituted by pluralities of profiles that are identified in their social practices. In a community of practice, it is common for linguistic variations to appear which, while being interactive resources for the group, also characterize them. One of these common and very productive types of linguistic variation in languages is slang, formed by words that already exist in the language that undergo semantic and/or formal changes. This linguistic phenomenon, usually present in marginalized groups, assumes the purpose of an element that builds the identity of its members and promotes the protection of the spoken content and the originality of the group, while it is a stigmatized sociolinguistic product. Therefore, in this work, through the theoretical-methodological

assumptions of the Theory of Change and Linguistic Variation (LABOV, 2008), we qualitatively investigate the relationship between this slang and the inmates of a Bahian prison. Our objective was to analyze the formation of this variation and to correlate the extralinguistic variables to its emergence and production; bring reflections about how this vocabulary is prestigious and/or stigmatized within the Brazilian Portuguese vernacular; and reveal facts that affect part of the female population. The partial results showed the presence of slang words in the community of practice analyzed, as a possible instrument for the (re)construction of their identities and of a cryptographic code to protect their speeches, and signaled the occurrence of a possible stigmatization of this form of language.

Keywords:
Sociolinguistics. Group slang. Incarcerated women.

1. Introdução

As comunidades de práticas, conforme compreendemos em Eckert (2014) podem ser definidas como um conjunto de pessoas reunidas em torno de objetivos e/ou conjunturas comuns, como por exemplo, o grupo de mulheres encarceradas, que compartilham do mesmo ambiente prisional. Esses pontos em comum e a relação entre os membros desse grupo estruturam socialmente esta comunidade, que podem compartilhar de regras, costumes e linguagem próprios. Uma dessas formas linguagem manifesta na língua, a partir de variações linguísticas dentro do próprio idioma, como é o exemplo das Gírias de Grupo, fenômeno sociolinguístico que, conforme define Preti (1984; 2006 [2004]), constitui-se como um elemento identificador do grupo, recurso de proteção da fala, presente, principalmente em grupos marginalizados, como é o caso da nossa comunidade de prática estudada, as mulheres encarceradas.

As Gírias de Grupo geralmente são formadas por léxicos presentes no idioma, mas que, a partir de mudanças semânticas ou formais, por meio do processo de metaforização (Cf. PRETI, 1984), tornam-se códigos para o grupo de produção. Essa variação é notada de forma mais recorrente em grupos marginalizados e foram muitas vezes denominadas de "linguajar" por estudiosos, demonstrando uma posição preconceituosa da variação (Cf. PRETI, 2006 [2004]; MATOS, 2014). Assim, apesar de constituir essa ferramenta criptológica e identificadora, presente no Português Brasileiro, ela carrega o estigma que a comunidade de prática, que, quanto mais afastada estiver dos preceitos padronizados de valor da população, mais estigmatizada será (Cf. GNERRE, 2009). Diante disso, selecionamos como objeto de pesquisa, as Gírias de Grupo presentes na linguagem de mulheres encarceradas.

A população carcerária feminina brasileira é atingida por problemas estruturais e políticos, comuns no sistema prisional brasileiro como um todo, mas sofrendo a potencialização desses problemas, que violam direitos fundamentais, em razão da desigualdade de gênero estrutural, e, em muitos casos, também em função do racismo presente em todas as estruturas sociais do nosso país (Cf. CNBB, 2016; BRASIL, 2017). Assim, negligenciadas pelo Estado, que tem a tutela desse grupo, e marginalizadas pela sociedade, as mulheres encarceradas constituem-se uma comunidade de prática invisibilizada, mas que ali, naquela "sociedade dentro da sociedade" (SPARKS, 1971 *apud* THOMPSON, 2002, p. 22), produz sua própria forma de linguagem a partir da variação linguística, como as Gírias de Grupo. Essa linguagem surge como uma forma de proteção da fala e de identificação após passar pelo processo de prisionização e retirada da identidade.

Assim, diante dessas constatações, a partir de pressupostos teóricos da Teoria da Mudança e Variação Linguística (Cf. LABOV, 2008 [1972]; 2010[1994]), realizamos uma investigação de caráter analítico qualitativo na comunidade de prática de mulheres encarceradas no Presídio de Nilton Gonçalves, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

Diante disso, com os objetivos de tecer uma relação entre as variáveis extralinguísticas e o surgimento dessa variação naquele grupo; refletir a respeito de prestígio e estigmatização como determinantes para o uso ou não uso de uma variação linguística; e a fim de trazer fatos como uma fotografia das questões que atingem essa população feminina encarcerada, questionamos (i) qual a relação na produção e reprodução da gíria no ambiente prisional feminino com a vida das internas presas? e (ii) de que modo a classificação dessas gírias enquanto prestígio ou estigmatização influenciam em seu uso?

Nossas hipóteses foram pela relação intrínseca entre os vocábulos gírias e essas mulheres encarceradas, ao qual ela é inserida no vernáculo individual e do grupo a fim de marcar a identidade do grupo, ressignificar a identidade pessoal, seguir as regras de convivência; e que o seu uso ou não uso por parte das internas estejam ligadas a classificação da gíria prisional enquanto uma variação estigmatizada.

Destarte, nosso trabalho é estruturado da seguinte maneira: (i) a presente introdução, dissertando sobre os motivos de realização da pesquisa e apresentação da questão problema e hipóteses; (ii) em seguida, trazemos referenciais teóricos a fim de subsidiar a análise e entendimento da pesquisa; (iii) logo depois, descrevemos os métodos utilizados para a

realização da investigação; (iv) após os métodos, fazemos a apresentação dos resultados da pesquisa a partir da utilização dos pressupostos teóricos e metodológicos, fazendo reflexões a partir da análise do estudo; (v) e, por último, fazemos nossas reflexões finais, seguidas das referências.

2. Gírias de Grupo, linguajar ou linguagem?

As gírias de grupo são fenômenos sociolinguísticos definidos como criptográficos, que tem a função de tornar a língua secreta, presente, muitas vezes, em grupos marginalizados pela sociedade (Cf. PRETI, 2006 [2004]). Em razão disso, essa variação linguística foi denominada como um "linguajar" – no sentido pejorativo da palavra – por estudiosos da língua e por muito tempo é descrita a partir de posições preconceituosas (Cf. MATOS; 2014; PRETI, 2006 [2004]). Diante disso, entendemos, a partir de Preti (1984) e de Rector (1975), que a gíria herda o estigma e marginalização direcionada à população de prática falante para a língua falada, refletindo o preconceito linguístico como um preconceito social ligado a quem fala.

Diante disso, nas subseções seguintes trataremos da presença das gírias de grupo nas comunidades de práticas formadas por pessoas encarceradas e dissertaremos a respeito do preconceito linguístico direcionado a esses tipos de variações, buscando entender a influência desse fator de posição diante da variação com o seu uso ou não.

2.1. As gírias de grupo e sua presença em comunidades de práticas encarceradas

As gírias são recursos expressivos que constituem como instrumento de defesa e de edificação da identidade de determinado grupo (Cf. PRETI, 1984; RECTOR, 1975). Elas são classificadas como variações linguísticas que ocorrem, geralmente, em dimensões lexicais e diastráticas, com ocorrência, muitas vezes, em comunidades de práticas formadas por pessoas desfavorecidas e/ou isoladas socialmente, a exemplo das mulheres em privação de liberdade.

Sua presença em comunidades de práticas marginalizadas pode ser explicada em razão da sua função no vernáculo dessa comunidade, que, como já foi dito, assume o propósito de criptografar a linguagem, estruturar a identidade e proteger o grupo falante. Assim, ela se constitui como um elemento que irá suprir as necessidades de determinado grupo, apli-

cando na língua elementos necessários para resistirem à exclusão imposta, seja os grupos oprimidos pela sociedade que são excluídos de forma indireta, bem como os grupos que são isolados compulsoriamente, como o caso das mulheres encarceradas (Cf. OLIVEIRA, 2006).

Nessa perspectiva, Preti (1984, p.3) afirma que a Gíria de Grupo enquanto fala restrita do grupo pertencente "(...) servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação". Além disso, o autor ainda completo que esse vocabulário inserido no vernáculo desse grupo pode ser uma das únicas formas de realização pessoal e identificação da pessoa detida, já que a partir desse elemento que ela resistirá ao processo de despersonalização inevitável, produzida pela situação carcerária (Cf. PRETI, 1984).

Diante disso, Preti (1984, p. 25) escreve que "(...) a visão trágica da vida na prisão e da condição de prisioneiro são ressaltadas pelo metaforismo gírio que expressa, não raro, o desprezo do homem pela sua própria condição de preso, subestimando-se e subestimando o grupo que o segrega". Assim, as gírias de grupo irão, em sua maioria, mostrar marcas do cotidiano prisional, acarretado por precariedades, conflitos e violações de direitos.

Nesse sentido, em razão de estarem obrigatoriamente presas no ambiente prisional, especificamente nos grupos de pessoas em privação de liberdade, a adesão dessa linguagem ocorre de forma diferente dos demais grupos. De acordo com Preti (1984), a aprendizagem dessa linguagem configura como uma forma de ser aceito e inserido no grupo, podendo até ser uma forma de cumprir as regras e não sofrer violência internamente. Citando Ferreiro, Preti (2006 [2004]) ainda afirma que

> [...] em contextos fechados como as penitenciárias, onde comumente ocorre a formação de grupos, os novos detentos, antes de serem aceitos no grupo, são submetidos, às vezes, a um aprendizado, que consiste na decoração de listas de vocábulos ou histórias cifradas com vocabulário secreto, que lhes servirão de código nas interações dentro do presídio. É o caso, por exemplo, da linguagem da máfia, na Itália. (Ferrero, E., 1972:289). Uma vez iniciados na gíria do grupo a que desejam pertencer, esse vocabulário será sua senha e seu código lingüístico de segurança. (PRETI, 2006 [2004], p. 90)

Destarte, em síntese, concluímos que a Gíria de Grupo se constitui uma ferramenta sociolinguística valiosa para as comunidades de práticas em privação de liberdade, uma vez que se configura como um ele-

mento expressivo, que promove a identificação dos membros de determinado grupo. Além disso, percebemos que reflete o ambiente em que vivem, associando o seu uso a uma forma de ser inserido e aceito no grupo.

2.2. A estigmatização da Gíria de Grupo: Preconceito Linguístico é(e) social

Labov (2008 [1972]) descreveu a língua natural como um fenômeno heterogêneo, passível de sofrer variações, assim, podemos sugerir que não há falantes que não utilizem variações linguísticas, no entanto, embora essa seja a realidade linguística, nem todas as variações são aceitas. Dentre as variações que ocorrem no idioma, existem as que são prestigiadas e as que são estigmatizadas (Cf. PRETI, 2006 [2004]), a primeira deixa uma marca despercebida na língua, uma vez que é aceito pelo padrão imposto na sociedade, enquanto que a segunda é vista como uma forma errada de falar, passando o falante que a utiliza, muitas vezes, a sofrer preconceito linguístico.

O preconceito linguístico se manifesta a partir de comentários pejorativos e excludentes, podendo chegar à violência e exclusão dos falantes de determinados ambientes por utilizarem de uma variante de estigma. Assim, ao provocar essa violência e exclusão, o preconceito linguístico fere a identidade, a originalidade e a dignidade de um grupo e de seus membros, como o caso da maculação das Gírias de Grupo, muitas vezes taxadas de inapropriadas (Cf. SCHERRE, 2008). Nesse sentido,

> [...] O preconceito linguístico, todos eles – atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma. (SCHERRE, 2008, p. 1)

Desse modo, o preconceito linguístico representa uma forma de opressão às variedades presentes em uma língua, demonstrando um desrespeito não somente às diferenças linguísticas, mas a elas e ao seu entorno, formado por diferenças culturais, históricas e sociais.

Dessa forma, é possível entender que o estigma que taxa determinada variação como imprópria de falar, é sustentada a partir de uma imposição do padrão taxado como culto, correto e fundado em uma ideolo-

gia de grupos sociais dominantes. Isso ocorre porque a fala em si é também um elemento que sofre influência ideológica, já que a língua, enquanto fenômeno social, não está imune a carga ideológica dos falantes e do social. Nesse sentido, o que é de prestígio ou o que é estigmatizado está associado aos valores sociais (Cf. BAKHTIN, 1999; BRITTO, 2002; BAGNO, 2010), ou seja, não há um padrão neutro, mas um padrão dominante, que impõe a sua forma em detrimento das demais e, assim, as demais variações são desvalorizadas e oprimidas.

Diante disso, podemos notar que a separação entre grupos sociais, na qual quem tem maior poder econômico é mais prestigiado e dita as normas de convivência e comportamento, é refletida também na língua. Assim, vão existir os falantes de determinada variedade como os falantes corretos, padrões, e os falantes que são considerados marginais, de baixa escolaridade e sem cultura (Cf. GNERRE, 2009). A partir disso, é possível afirmarmos que o preconceito linguístico é um mecanismo de opressão e discriminação de sujeitos, grupos e classes sociais (Cf. BAGNO, 2010), como as gírias, que, historicamente, estão relacionadas a grupos marginalizados, incluídas no grupo das variações estigmatizadas. Nesse sentido, Preti (1984) afirma que:

> O problema do prestígio linguístico com a gíria ainda pode ser observado, na época contemporânea desmistificação do vocabulário gírio, perdidas ou diminuídas suas conotações de "linguagem baixa", "má linguagem", "linguagem de malandro", etc., marca advinda, provavelmente, de sua ligação com a vida desonesta ou marginal. Nesse sentido, vale lembrar que, para os criminologistas do fim do século, discípulos de Lombroso, "era necessário reunir, numa mesma condenação moralística, a gíria e os falantes da gíria", conforme nos mostra Ernesto Ferrero. Por isso, Alfredo Niceforo classificava a gíria de "obscena e repugnante como um sapo viscoso" e via nela, à maneira naturalista, "uma língua cheia de plasmas estranhos, de desnudamentos obscenos, que circula como linfa envenenada por todos os tecidos mórbidos da baixa sociedade e, circulando, leva seus podres tributos de plasma mais distantes regiões do organismo". (PRETI, 1984, p. 21-2)

Destarte, podemos indicar que o cenário social de opressão e exclusão é refletido na língua falada e na forma de enxergar e se posicionar diante de uma variação linguística (Cf. GNERRE, 2009). E, diante disso, uma das posições se manifesta a partir do preconceito linguístico, que podemos, a partir do exposto, caracterizá-lo também como um preconceito social, ao qual atinge as variedades linguísticas e seus usuários, por não encaixarem no modelo de prestígio padrão, o que é possível sugerir que as pessoas em privação de liberdade sofrem por estarem em situação de marginalização pela sociedade. Assim, em razão de ser um grupo

formado por pessoas que foram introduzidas no ambiente de forma compulsória, advindas de ambientes e vivências diversas, pode haver diferenças ou resistências quanto ao uso da Gíria de Grupo.

3. Resultados e Discussões

Guiados pelas considerações teórico-metodológicas, realizamos nossa pesquisa com a comunidade de prática composta pelas internas do Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves, e, dessa forma, neste tópico, apresentamos os resultados parciais dessa investigação. Destarte, na primeira subseção, iremos apresentar o perfil social das informantes, enquanto que na segunda subseção, iremos tratar a respeito das Gírias de grupo e seu uso ou não pelas internas, assim como informar a relação de prestígio, estigmatização e preconceito linguístico nessa situação.

3.1. O perfil social das informantes

Com o propósito de desenhar o retrato das integrantes da comunidade de prática estudada, apresentamos o perfil social das informantes, elaborado a partir dos dados colhidos durante a entrevista e com o preenchimento da ficha social. Assim, a seguir, elencamos dados sociais das 13 (treze) mulheres entrevistadas, no período de dezembro de 2019 a janeiro de 2020, no Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves e, em seguida, tecemos nossas conclusões a respeito da análise qualitativa dos dados.

Das 13 (treze) mulheres que participaram da entrevista: 69% (sessenta e nove por cento) se autodeclararam negras (preta ou parda), enquanto que 37% (trinta e sete por cento) se autodeclararam brancas; 31% (trinta e um por cento) informaram não possuir escolaridade; 31% (trinta e um por cento) relataram ter apenas Ensino Fundamental completo ou incompleto; 23% (vinte e três por cento) revelaram ter Ensino Superior completo ou incompleto; enquanto que 15% (quinze por cento) esclareceram possuir Ensino Médio completo ou incompleto; 63% (sessenta e três por cento) declararam ser solteiras, enquanto que 37% (trinta e sete por cento)declararam serem casadas ou viverem em união estável.

Diante disso, com base nos dados coletados, podemos constatar que a maioria das mulheres encarceradas é negra e que cerca de 62% (sessenta e dois por cento) possuem, no máximo, o Ensino Fundamental completo. Esses dados nos permitem inferir que a baixa escolaridade é

um problema social que marca a maioria das entrevistadas. Fatores esses, que nos permitem, ainda, inferir que as entrevistadas já adentraram no presídio, advindas de lugares na sociedade de vulnerabilidade econômica e/ou social, como o fato de não terem oportunidade de possuir uma escolaridade média ou superior, e de serem parte de uma população que pode ser acometida pela desigualdade racial.

Além dos dados formados a partir do preenchimento objetivo da ficha social, pudemos constatar, a partir da interpretação qualitativa de relatos durante a entrevista, que há a ocorrência de violação dos direitos fundamentais assegurados à pessoa encarcerada, como tratamentos desiguais e violência por parte do Estado e das próprias internas e distribuição desigual de materiais entre as alas femininas e masculinas. Além disso, pudemos observar que todas as entrevistadas faziam uso de medicamentos receitados para ansiedade e/ou depressão, e que, durante as entrevistas, as informantes demonstraram grande sofrimento e emoção, ao falar da vida na prisão e da saudade da família.

Ante o exposto, na análise, constatamos, por meio dos dados, quea realidade carcerária das mulheres internas padece dos problemas que relatamos a respeito da população carcerária brasileira e que, assim, o ambiente, também, encontra-se em conformidade com as afirmações da Pastoral carcerária por meio de seu relatório de 2016 (CNBB, 2016). Por fim, os dados ainda nos mostraram que a saúde mental é um problema que assola a comunidade de prática analisada.

3.2. A Gíria de grupo e a Estigmatização

As informantes ao longo das entrevistas falavam, possivelmente, de forma não monitorada, gírias que poderiam ser consideradas Gírias de Grupo, no entanto, ao serem questionadas a respeito do uso ou não das entrevistas, algumas delas negaram o uso, afirmando não ser uma linguagem ideal de ser utilizada ou sofreu repressão por parte de alguém pelo não uso, conforme podemos verificar nos enunciados a seguir:

> Excerto 01 – "minha mãe fala, tu tá falando isso porque, quando eu falo 'minha mãe vai no boi[48], vai no banheiro"
>
> Excerto 02 – "Não, não porque já pensou eu tá no lugar e falar 'moço deixa eu ir no boi'... Tem as gírias, mas eu não gosto de falar das gírias"

[48] Refere-se a banheiro/sanitário.

Além disso, obtivemos afirmação de que a linguagem é utilizada e inserida de forma natural no vernáculo a partir da convivência no ambiente prisional:

> Excerto 03 – "A gente fala, sim, acontece muito de você falar as coisas que é, banheiro aqui a gente chama boi, minha mãe mesmo fala 'você não fica falando essas coisas não, quando você sair pra rua vai ficar usando essas palavras' ai mãe, eu escuto isso todos os dias como que eu não vou falar"

Ademais, ao falar das regras pactuadas entre as internas, notamos que há o uso dos vocábulos Gírios para o seu cumprimento, conforme podemos inferir a partir dos excertos abaixo:

> Excerto 03 – "...tem as regras, cê tem que respeitar o outro, então aqui é a jega[49]da pessoa, porque quando eu entrei aqui era muito cheio, maioria dormia no chão, que a gente chama de praia, e as camas são as jegas, que são as comarcas".
>
> Excerto 04 – "quem dorme no chão é que dorme na praia, lá em Jequié eles falam pista[50], quem dorme no chão dorme na pista, e aqui a gente fala que dorme na praia"
>
> Excerto 05 – "quem era mais antigo dormia na jega, e quem era mais novo dormia na praia"
>
> Excerto 06 – "por exemplo, tem as regras, se alguém desobedecer as regras aí a pessoa vai lá vai conversar, vai dá uma um castigo, uma disciplina, é que às vezes tinha as pessoas as que não limpava as camas ou fazia alguma coisa errada, perde a jega, e vai dormir na praia... é uma coisa que é do pátio"
>
> Excerto 07 – "Aqui por exemplo, pra gente entrar numa cela a gente tem que dar um salve[51], salve cela tal, se eu moro na cela 1 e vou entrar na cela 2 eu tenho que falar salve, salve cela 2... é tipo batendo na porta pra abrir, aí tu fala salve cela 2, se tiver conversando alguma coisa lá que não pode ouvir aí a pessoa fala salvou, aí eu entro na cela dela, se ela não falar, salvou, eu não posso entrar na cela dela, aí quando a gente chegar na rua, muita gente aqui falou, que fica 3, 4 anos sem sair na rua, aí chega numa loja e fala salve, e tipo, a gente acha graça dessas coisas, eu falo meu Deus do céu, quando eu sair não posso ficar falando essas coisas não, mas assim, você convive todo dia com aquilo e não tem jeito de você não pegar"

[49] Refere-se à cama existente na cela, ao qual são disponibilizadas às internas.

[50] Refere-se ao chão, entre uma cama e outra, ao qual as internas dormem quando não há cama disponível para uso em razão da superlotação.

[51] Refere-se à saudação com pedido de permissão para adentrar o ambiente de outra pessoa nas celas.

> Excerto 08 – "quem dorme no chão é que dorme na praia, lá em Jequié eles falam pista, quem dorme no chão dorme na pista, e aqui a gente fala que dorme na praia".

Assim, observamos que o cumprimento de determinadas regras dentro do presídio está condicionado a utilização de Gírias de Grupo, como no exemplo exposto com o vocábulo "salve". Essa gíria é utilizada para solicitar a permissão de adentrar no ambiente privado de outra pessoa, cumprindo o papel de salvaguardar a privacidade entre as internas, no ambiente prisional.

Dessa forma, constatamos que, para a convivência e cumprimento das regras do grupo, assim como receber aceitação, é necessário que a interna utilize dessa linguagem, ou seja, notamos que existem normas linguísticas dentro da comunidade de prática ao qual fazem as gírias serem de prestígio internamente. No entanto, pode ocorrer que, individualmente, aquele vocábulo gírio seja visto como uma variação estigmatizada e, dessa maneira, não seja utilizada em outros contextos a não ser de forma interna ao grupo.

Além disso, ainda verificamos que a gíria faz parte, de forma intrínseca, da vida no ambiente prisional, tornando parte da cultura do grupo, logo, contribuindo para a edificação da identidade dessa comunidade de prática.

Destarte, diante dos fatos apresentados, podemos inferir que a utilização ou não da variação está associada à necessidade de seu uso no ambiente de origem, ou seja, dentro do grupo. Assim como, o seu uso fora do grupo está ligado à visão ou não da variação como de prestígio ou estigmatização por parte da interna. Logo, ainda que a interna apresente preconceito linguístico sobre as variações, ela poderá utilizá-la dentro do grupo na qual a variação é de prestígio, a fim de cumprir as regras do grupo, ser aceita e respeitada.

4. Considerações finais

O nosso estudo teve como objetivo realizar uma correlação entre as variáveis extralinguísticas observadas na comunidade de prática estudada, com seus membros e a presença da Gíria de Grupo, assim como, a partir daí, objetivamos realizar reflexões a respeito do uso ou não uso, por parte das integrantes no grupo, das variações que ocorrem nessa comunidade, justificando essa utilização com prestígio e estigmatização. Assim, para alcançar esses objetivos, tecemos questionamentos, hipóte-

ses, como, por meio de uma pesquisa qualitativa, guiada pelos preceitos teórico-metodológicos da Sociolinguística, realizamos uma investigação com a população feminina de um presídio da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia.

Dessa forma, seguindo a metodologia na captação e análise das amostras, quanto à variação linguística estudada, chegamos à conclusão parcial de que, assim como estudamos em Preti (2006 [2004]), as Gírias de Grupo refletem as vivências e o ambiente em que as informantes vivem, marcados pela precariedade do sistema prisional e pela tristeza de estarem em privação de liberdade; bem como percebemos que essa linguagem pode representar a identidade desse grupo, constituindo uma forma de comunicação interna, ligada à organização normativa (re)produzida por elas. Assim, em razão disso, ainda pudemos sugerir que, em razão desse fato, pode ser inferido que o uso de gírias pode ser objeto de obrigatoriedade para ser aceita ao grupo e cumprir com as regras ditadas naquele ambiente; e, por fim, ressaltamos que, por meio desta pesquisa, detectamos a presença de marcas de preconceito linguístico nas falas de algumas internas, quando questionadas a respeito da fala.

Desse modo, diante dessas constatações linguísticas, podemos reiterar a respeito da importância da variação linguística para o Grupo Social de origem, posto isto, para o Português Brasileiro. Ademais, refletimos que, nesse cenário de opressão que as mulheres encarceradas vivem, é imperioso que a Sociolinguística esteja presente enquanto ciência que denuncia os preconceitos sociais e contribui para demonstrar os problemas que marcam nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. *A identidade do Preso e as Leis do Cárcere*. Dissertação (Mestrado na área de Concentração Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 215f.

CNBB. *Teoria em tempos de encarceramento em massa*. São Paulo: ASAAC, 2016. p. 125. (Relatório). Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_Massa-1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021, às 16:20.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change*. Vol. 3: Cognitive and Cultural Factors. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. p. 419

_____. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MATOS, Solange Cavalcante de. *A língua dos "filhos errantes da sociedade": uma análise sociodiscursiva das gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 202f.

OLIVEIRA, Maria Luciana Teles. *A Gíria dos Internos da Febem*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2006, 116f.

PRETI, Dino. *Estudos de Língua Oral e Escrita*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 216p.

_____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984. 130p.

RECTOR, Mônica. *A linguagem da juventude*. Uma pesquisa geo-sociolinguística. Petrópolis: Vozes, 1975.

THOMPSON, Augusto. *A Questão Penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002. 146p.

MATERIALIDADE, TEXTO E CENSURA: LEITURA CRÍTICO-FILOLÓGICA DO TEXTO "A FORMIGUINHA PROFESSORA", DE LÚCIA DI SANCTIS

Débora de Souza (UFBA)
deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

Propomos, neste trabalho, apresentar uma leitura crítico-filológica de "A formiguinha professora", de Lúcia Maria Dias dos Santos (1946–2013), a partir de análise da materialidade dos documentos do processo de Censura do referido texto teatral, que compõem o Acervo Lúcia Di Sanctis, parte do Arquivo Textos Teatrais Censurados. O processo censório é composto por ofício, requerimento, ficha de protocolo, texto teatral, laudo/parecer, memorando, radiograma e certificado de Censura, documentos referentes à submissão do texto em 1969 e 1977. Para tanto, tomamos como aporte teórico pressupostos da Filologia, da Arquivologia, Sociologia dos Textos e da História Cultural, e procedimentos metodológicos da Crítica textual e da Crítica genética/Crítica de processo.

Palavras-chave:
Filologia. Materialidade. Texto teatral censurado.

ABSTRACT

In this work, we propose to present a critical-philological reading of "A formiguinha professora",, by Lúcia Maria Dias dos Santos (1946–2013), from the analysis of the materiality of the documents of the Censorship process of the mentioned theatrical text, that constitute Lúcia Di Sanctis Collection, a part of the Censored Theater Texts Archive. The censorship process is composed of letter, request, protocol form, theatrical text, report/opinion, memorandum, radiogram and Censorship certificate, documents referring to the submission of the text in 1969 and 1977. To do so, we take as theoretical basis assumptions from Philology, Archivology, Sociology of Texts and Cultural History, and methodological procedures from Textual Criticism and Genetic Criticism/ Process Criticism.

Keywords:
Philology. Materiality. Censored theatrical text.

1. Considerações iniciais

"O texto é fruto de um trabalho intelectual manifesto sobre um suporte físico (...). As dimensões imaterial e material dos escritos são resultado de práticas, processos, métodos, saberes e técnicas" (ALMADA, 2020, p. 1), desse modo, o texto pode ser lido "como representação histórica, social, linguística e material" (ALMADA, 2020, p. 8). Em nossa pesquisa filológica, o texto é adotado como processo, produto e evento social (Cf. McGANN, 1983; MCKENZIE, 2005 [1991]), sobre o qual o

pesquisador debruça-se buscando (re)construir uma história; é objeto material, cultural e de conhecimento (Cf. GRÉSILLON, 2007 [1994]); documento, testemunho, que após o crivo do pesquisador, pode vir a tornar-se monumento e remeter ao passado (Cf. LE GOFF, 1990); "(...) testemunho posto em evidência, não por privilégio ou merecimento, mas por estratégia de leitura e crítica" (BORGES; SOUZA, 2012, p. 23).

De acordo com Chartier (2007),

> [...] convém lembrar que a produção, não apenas de livros, mas dos próprios *textos*, é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções, como as dos copistas, dos livreiros editores, dos mestres impressores, dos compositores e dos revisores. As transações entre as obras e o mundo social não consistem unicamente na apropriação estética e simbólica de objetos comuns, de linguagens e práticas ritualizadas ou cotidianas [...]. Elas concernem mais fundamentalmente às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições. (CHARTIER, 2007, p. 12-13) (grifo do autor)

Nesse sentido, investimos, em uma Sociologia dos textos, "(...) disciplina 'que estudia los textos como formas registradas, así como los procesos de su transmisión, incluyendo su producción y su recepción'"[52] (CHARTIER, 2005 [1991], p. 8), tomando texto em sentido amplo e enfatizando os aspectos materiais, as formas gráficas e as modalidades de inscrição na construção de significado (Cf. CHARTIER, 2005 [1991]). A materialidade é alterada ao longo do processo de transmissão, havendo apagamento e produção de sentidos, em uma sobreposição de camadas que (re)orientam a construção de leituras. "(...) (H)istoricamente mediado, o texto assume formas e significados diferentes na sua circulação histórica, pelas relações que estabelece com as instituições de recepção e transmissão e com o público" (LOURENÇO, 2009, p. 228), e a prática editorial filológica contribui para o processo de dispersão textual.

A Filologia, como Crítica Textual, é compreendida "como um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, língua, texto e cultura" (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21). Nesse lugar teórico, realizamos uma crítica do texto, "(...) concebida (...) como espaço de produção histórica, linguística, sócio-cultural e política (...)" (BORGES; SOUZA, 2012, p. 47), que se faz na interação entre saberes e críticas, conforme especificidade do objeto de estudo e propósito do pesquisador, sujeito que partici-

[52] Tradução nossa: "[...] disciplina que estuda os textos como formas registradas, assim como os processos de sua transmissão, incluindo a sua produção e sua recepção" (CHARTIER, 2005 [1991], p. 8).

pa do processo de difusão de textos, de produção de sentidos, de representação do mundo no trabalho com textos/documentos, no estudo em e/de arquivos e acervos.

Orientamos nosso fazer acadêmico-científico, como mediador editorial, intérprete e crítico, valendo-nos de pressupostos teóricos da Filologia, na relação com outros saberes – principalmente com a Arquivologia, investindo em uma abordagem sociológica do arquivo, conforme Heymann (2012), e a História cultural, repensando noções de história, cultura, documento e memória, bem como de representação, apropriação e poder, por meio de pressupostos apresentados por Le Goff (1990) e Chartier (2002 [1982]), respectivamente –, e dos procedimentos da Crítica textual, em uma vertente editorial pragmática (Cf. KASTAN, 2001), no diálogo entre críticas, sobretudo, a Crítica genética, a Crítica de processo, conforme Grésillon (2007 [1994]) e Salles (1998), e a Crítica sociológica, em consonância com concepções defendidas por Don McKenzie (2005 [1991]) e Jerome J. McGann (1983).

Em um exercício de leitura filológica, ética e política, temos atuado na construção de acervos virtuais de artistas, sobretudo, baianos e baianas, que produziram no teatro da Bahia, no contexto da ditadura militar. Nós, membros da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), temos organizado tais acervos no âmbito do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), com a coordenada da Profª Drª Rosa Borges (UFBA). Apresentamos, neste trabalho, considerações acerca da constituição e organização do Acervo Lúcia Di Sanctis (ALS), parte do ATTC, bem como uma leitura crítico-filológica do texto teatral "A formiguinha professora" (SANCTIS, 1969, 1977), a partir dos documentos do processo de Censura da peça, analisados em sua materialidade textual e social. Para tanto, tomamos como aporte teórico pressupostos da Filologia, da Arquivologia, da Sociologia dos Textos e da História Cultural, e procedimentos metodológicos da Crítica textual e da Crítica genética/Crítica de processo.

2. Filologia, Arquivologia, Sociologia dos Textos e História Cultural em relação para constituir e interpretar o Acervo Lúcia Di Sanctis

Na pesquisa filológica empreendida, tomamos arquivo/acervo como texto, fonte de pesquisa, "figura epistemológica" (MARQUES, 2007), instância de produção de imagens de si (Cf. ARTIÈRES, 1998), artefato crítico, construto sócio-político, prática de resistência (Cf.

ARTIÈRES, 1998). Compreendemos "acervo" como um "(...) conjunto de documentos em papel ou em objetos que testemunham a vida e a obra de um escritor (...)" (BORDINI, 2012, p. 119), "(...) vestígios de um processo criativo, de condições de produção e recepção, de peculiaridades de vidas humanas tornadas texto, ameaçados pelo fluir da História (...)" (BORDINI, 2012, p. 119).

O arquivo tornou-se objeto de pesquisa em diversos campos do conhecimento, principalmente, a partir dos anos 1990, quando foram promovidos debates em torno de uma sociologia histórica dos arquivos (Cf. HEYMANN, 2012). Diferentemente de uma abordagem positivista, tradicional, em que "(...) predomina a visão de que o arquivo é um espaço inerte que guarda a informação a ser explorada por aqueles que buscam a verdade dos fatos (...)" (HEYMANN, 2012, p. 23), na visão sociológica, "(...) o arquivo é visto como agente na construção de 'fatos' e 'verdades', como lócus de produção (...)" (HEYMANN, 2012, p. 23).

De acordo com MacNeil (2019), podemos pensar o arquivo e os documentos de arquivo como "texto", em sua etimologia (tēxtŭs/tēxtŭm), do latim *texere*, tecido, trama composta de diversos elementos, materialidades e linguagens, o que significa "(...) colocar em primeiro plano sua natureza construída, bem como o processo de sua construção, isto é, as maneiras pelas quais uma rede de registros e seus relacionamentos são moldados e remodelados (...)" (MACNEIL, 2019, p. 179), ao longo dos anos. Assim, reconhecemos os documentos de arquivo como importantes fontes de informação, os quais são interpelados pelo pesquisador em seus gestos de leitura.

Contudo, "(...) para que os documentos cumpram sua função social, administrativa, jurídica, técnica, científica, cultural, artística e/ou histórica é necessário que estejam preservados, organizados e acessíveis" (TESSITORE, 2003, p. 11). Essa preservação muitas vezes é feita em universidades, espaço que valoriza conjuntos documentais, "(...) tendo em vista sua importância para a pesquisa científica e que, diante da falta de instâncias públicas que garantam a conservação, procura suprir essa ausência e manter o riquíssimo material" (AZEVEDO, 2017, p. 157).

No âmbito do ILFUBA, temos constituído e organizado o ATTC, visando dar acesso e difundir documentos para a pesquisa científica, sobretudo, no trabalho de edição de textos e crítica filológica. Temos organizado acervos de diferentes artistas que produziram na Bahia, no período ditatorial, adotando na metodologia de organização o texto teatral, objeto de estudo, como "centro provisório" (BORGES; SOUZA, 2012),

parte de uma rede composta por diferentes "centros", pontos móveis que podem ser expandidos a depender do olhar e do propósito do pesquisador. Lemos este texto/documento em sua relação com os demais documentos do acervo, todos reconhecidos, respeitados e preservados, considerando suas especificidades materiais e históricas.

Essa metodologia, que engloba elaboração de quadro de arranjo, ficha-catálogo e inventário, fornece pistas quanto à nossa mediação filológica e orienta, em alguma medida, a consulta e a leitura dos documentos por parte de outros sujeitos. Por meio do quadro de arranjo, classificamos os documentos dos acervos em dez séries, com suas respectivas subséries (01 Produção Intelectual; 02 Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias; 03 Documentação Censória; 04 Esboços, Notas e Rascunhos; 05 Documentos Audiovisuais e Digitais; 06 Correspondência; 07 *Memorabilia*; 08 Adaptações e Traduções; 09 Estudos; 10 *Varia*), o que propicia a realização de uma leitura em rede quanto às produções, atividades e atuações de seus titulares, suas relações socais, acadêmicas e/ou profissionais. Catalogamos cada item documental e elaboramos um quadro-inventário, para divulgar e tornar acessível, em ambiente eletrônico, parte da produção teatral realizada na Bahia naquele período, contribuindo com a (re)construção da história e da memória do povo baiano.

Na atividade de catalogação dos documentos que compõem os diferentes acervos do ATTC, temos respeitado a proveniência e a funcionalidade dos mesmos, em consonância com o que afirma Bellotto (2012, p. 107) quanto às "(...) especificidades semânticas e genéticas do documento de arquivo (...)", à necessidade de manter o vínculo com os demais documentos e com a entidade produtora, levando em conta a problematização quanto à noção de "originalidade" e o reconhecimento da relevância do contexto sócio-histórico nos estudos pós-modernos (Cf. SOUZA, 2019).

No âmbito do ATTC, destacamos o Acervo Lúcia Di Sanctis, no qual temos reunido documentos que dizem respeito à produção teatral, atuação e trajetória de Lúcia Maria Dias dos Santos / Lúcia Di Sanctis (30 de junho de 1946 – 01 de julho de 2013), considerando sua **vida pessoal** (relações de sociabilidade), **formação acadêmica** (graduada em Artes Cênicas pela ETUFBA (1966–1968[53])), **carreira profissional** (como atriz, diretora teatral, dramaturga, autora, adaptadora, produto-

[53] Muitas informações aqui apresentadas são provenientes de uma entrevista concedida por Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro, amigo pessoal e profissional de Lúcia Di Sanctis, em 27 de maio 2021, à pesquisadora Débora de Souza, em Salvador.

ra/empresária e professora), **docência** (atuação no Colégio de Aplicação da UFBA (1968 – até o fechamento da instituição em 1976) e no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), ingresso em 1969/1970, bem como sua atuação na Coordenação do Teatro do ICEIA, junto com Robério Ribeiro e Nilton Sobral, e na Diretoria da Associação dos Professores Universitários da Bahia (APUB) (fundada em 1968), como representante dos professores do 1º e 2º graus, durante a gestão do presidente Robério Ribeiro, de 1994 a 1996), **atuação em pesquisa** (quanto à fundação do Grupo de Teatro Negro da Bahia (TENBA), em meados de 1968, constituído por ela, Robério Marcelo, Eufelix Ferreira e Athenodoro Santana (Cf. FRANCO, 1994), e, posteriormente, à criação de um Grupo de Representação Folclórica, grupo de estudos sobre folclore e candomblé, base para desenvolver encenações teatrais com adolescentes de diferentes bairros periféricos de Salvador, no ICEIA) e **participação na política** (como candidata a vereadora pelo partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), fundado em 1966 e extinto em 1979, e suas repercussões na sociedade baiana, à época).

Ao longo da década de 1970, reconhecida pela crítica teatral e por profissionais, Lúcia Di Sanctis atuou no campo do teatro, na Bahia, ao (i) criar, adaptar e produzir diversos textos / espetáculos para o teatro infantil; (ii) fundar a empresa "Lúcia Di Sanctis Produções", de natureza jurídica individual, tendo como atividade principal artes cênicas; (iii) e participar do Plano Piloto, também conhecido como Classe Teatral Organizada (CLATOR), coordenado por João Augusto, Carlos Petrovich e Jesus Chediak, e assinado por vinte e um profissionais, no qual se tinha como "(...) objetivo (...) reunir produtores e diretores para se organizarem, a fim de incentivar a produção teatral na Bahia (...)" (LEÃO, 2009, p. 146), em termos empresarial, artístico e cultural.

Visando constituir o ALC-ATTC, temos empreendido algumas ações, parte dos procedimentos metodológicos definidos pela ETTC para construir, organizar e ler os documentos reunidos nos acervos. Concentramo-nos no trabalho de levantamento e identificação dos documentos, os quais diz respeito a parte da produção dramatúrgica censurada de Lúcia Di Sanctis. Até o momento, reunimos documentos relativos a nove textos, provenientes do Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia (NA-EXB) e da Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal (Fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), Série Teatro) (COREG-AN-DF (DCDP)) (Cf. Quadro 1).

Quadro 1**:** Produções intelectuais ALS-ATTC.

Título	**Ano**	**Acervo**	**Outros documentos**
A formiguinha professora	[1977]	NAEXB	Documentação Censória
	1969	COREG-AN-DF (DCDP)	
O pequeno polegar / O pequeno polegar e a bota de sete léguas	[1969]	NAEXB	
	[1969]	NAEXB	
	[1969]	NAEXB	
	1969	COREG-AN-DF (DCDP)	
O ratinho astronauta	1970	COREG-AN-DF (DCDP)	
O ursinho e a máquina do tempo	[1971]	NAEXB	
	1971	COREG-AN-DF (DCDP)	
O peixinho que não sabia nadar	[1972]	NAEXB	Publicações na Imprensa Documentação Censória
	1972	COREG-AN-DF (DCDP)	
A oncinha peteleca	[1973]	NAEXB	
	1973	NAEXB	
	1973	COREG-AN-DF (DCDP)	
Pinóquio	[1976]	NAEXB	---[54]
	[1976]		
	[1976]		
O gato de botas	[1978]	NAEXB	Publicações na Imprensa
	[1978]		
As aventuras da Mônica	1979	COREG-AN-DF (DCDP)	Documentação Censória

Fonte: elaborado pela autora.

Em concomitância a esta atividade de recensão/*recensio*, ato em que buscamos, recolhemos e identificamos documentos/testemunhos relativos a uma obra (objeto de estudo) em diferentes espaços e instituições, parte da tradição textual direta ou indireta (Cf. DUARTE, 2019), realizaremos a digitalização e reunião dos documentos em pastas no *Google Drive*. Conforme quadro de arranjo proposto para os acervos do ATTC (Cf. SANTOS, 2018), catalogaremos os documentos por séries e subséries, elaboraremos ficha-catálogo, com breve descrição e resumo e registraremos isso em um quadro inventário, indicando, por produção intelectual, quantidade, referência e código de arquivamento, e, ao final, o número total de documentos.

Ao longo desse processo de suplementação e organização, vamos construindo conhecimento sobre a biografia de Sanctis, suas redes fami-

[54] O uso de "---" indica ausência de documentos, levando-se em conta os arquivos consultados até o momento de feitura deste texto.

liares, sociais e profissionais; as diferentes atividades, funções e áreas de atuação, cargos desempenhados, etc., ao mesmo tempo em que elaboramos um projeto visando disponibilizar o material reunido em meio eletrônico, para estudos diversos. Tomamos para leitura, em perspectiva filológica, neste trabalho, o texto "A formiguinha professora" (Cf. SANCTIS, 1969; 1977), lido em sua relação com outros documentos do processo censório da peça.

2.1. Leitura crítico-filológica do texto teatral "A formiguinha professora": dimensões materiais, sociopolíticas e culturais

A Censura imposta ao teatro, durante o regime militar, no âmbito do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP) e depois da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), do Departamento de Polícia Federal (DPF), funcionou, algumas vezes, como catalisador da atuação e da produção de dramaturgos, diretores e encenadores. Muitos artistas desenvolveram estudos, criaram textos e produziram espetáculos, nesse momento de rigoroso controle sobre a escrita, poder ostentado pelas autoridades que examinavam todas as diversões públicas, de acordo com a legislação em vigor, sobretudo, o artigo 41 do Decreto nº 20.493/46, os artigos 2º e 3º da Lei nº 5.536/68, o art. 1º do Decreto-lei nº 1.077/70 e o art. 20 do Decreto nº 69.845/71 (FAGUNDES, 1974).

No Regulamento do SCDP – DPF explica-se o procedimento e os trâmites legais para requerimento de exame censório, à época, contudo, precisamos considerar, segundo o ex-censor Coriolano de Loyola Cabral Fagundes em matéria de jornal assinada por Vanderley Pereira (1978), que os critérios censórios eram subjetivos e que "[p]or trás dos censores opera[v]a a supercensura: (...) as cartas da Presidência da República, os consensos dos cineminhas nos Ministérios, os assessores e amigos do Ministro da Justiça" (PEREIRA, 1978, p. 33), além de "(...) 'juízes de menores e outras autoridades, ou cidadãos, que comunicam suas objeções à circulação de determinadas obras' (...)" (PEREIRA, 1978, p. [33]). "A supercensura não aparec[ia], recaindo todo o ônus dessa atividade sobre a censura profissional" (PEREIRA, 1978, p. 33). Isso pode explicar situações lacunares nos processos de Censura, arquivados na COREG-AN-DF (DCDP), em que não há documento/registro referente a/ou que justifique determinadas deliberações.

Nesse contexto sociopolítico e cultural, a artista Lúcia Di Sanctis criou e produziu "A formiguinha professora" (FP), em que conta a estó-

ria de uma formiga professora que durante suas férias mudou a vida de *Baratinha*, *Grilo*, *Mosquitinho* e *Gafanhoto*, ao aceitar ministrar aulas para tais personagens. A professora incentivou a construção de uma escola na floresta, o que foi feito por meio de uma ação coletiva, nas terras do Formigão, personagem que não gostou muito da ideia e causou bastante medo e confusão (Cf. SANCTIS, 1969, 1977).

A tradição do texto é constituída por dois testemunhos, a saber:

a) $FP69T1_{(DCDP\text{-}AN)}$: datado de 1969, reprodução datiloscrita, com 24 folhas, proveniente da COREG-AN-DF (DCDP), apresenta um carimbo, em formato retangular, da **SBAT**, à folha 1. Em algumas folhas, a mancha escrita, à lateral direita, está cortada por causa do processo de reprodução do texto. Compõe o processo censório da peça;

b) $FP77T2_{(NAEXB)}$: datado de 1977, datiloscrito, à máquina elétrica, com 18 folhas, proveniente do NAEXB. Registra dois carimbos, um da **SBAT**, em formato circular, em todas as folhas do documento, no ângulo inferior esquerdo, com a rubrica no interior, às folhas 1, 2 e 18, e, outro, da **DCDP – DPF**, em formato retangular, no ângulo superior direito, em todas as folhas. É uma das três vias do texto encaminhado para os órgãos de Censura.

Esse último testemunho encontra-se arquivado na Bahia e não em Brasília, provavelmente, pelo fato de ter sido enviado à Superintendência Regional da Bahia (SR/BA), quando se informou àquele órgão a decisão de liberação do espetáculo, por meio de ofício. De acordo com os trâmites legais, a instância regional era responsável por informar a decisão ao requerente e devolver, ao menos, uma das vias do texto.

Os dois testemunhos fazem parte do processo de Censura da peça e apresentam materialidades textual e sociocultural distintas no que concerne (i) a carimbos, marcas de perfurador, clipe e grampo, inscrições manuscritas, resultantes, em sua maioria, da movimentação e intervenção próprias do processo censório, de acordo com os trâmites em vigor à época, e do modo de armazenamento do documento; (ii) a intervenções autorais, reescrita, modificações quanto à indicação do nome de personagem, substituição, supressão, acréscimo e/ou deslocamento de palavras e expressões, inversão de trechos, pontuação, distribuição de réplica, síntese de falas, escolha lexical etc.; e revisão, correções correspondentes a lapsos de grafia, datilografia e pontuação.

O processo censório desta peça é composto por dezenove (19) documentos (reproduções datiloscritas) relativos aos dois momentos de

submissão do texto, em 1969 (uma capa, dois ofícios, um requerimento, uma via do texto teatral, três laudos censórios, um documento de encaminhamento e despachos, um memorando, um certificado de Censura e um radiograma) e 1977 (uma capa, dois ofícios, uma solicitação, um parecer, uma ficha de protocolo e um certificado de Censura). As folhas apresentam numeração sequencial, de um a quarenta e cinco, à mão, ao ângulo superior ou inferior.

Considerando as materialidades desses documentos, podemos tecer leituras quanto à estrutura administrativa censória, em especial, à transformação do "Serviço de Censura de Diversões Públicas" (SCDP) em "Divisão de Censura de Diversões Públicas" (DCDP) e das "delegacias regionais e subdelegacias (DR)" em "superintendências regionais e divisões (SR)" do DPF, ocorrida no início de 1970 (Cf. GARCIA, 2008). Isso nos permite construir um conhecimento no que diz respeito à circulação do texto, bem como à ação/participação de diferentes agentes/sujeitos no processo. Tais leituras podem ser empreendidas a partir da análise dos ofícios, do papel timbrado e das informações registradas no cabeçalho quanto a remetente e destinatário (Cf. Figuras 1 e 2).

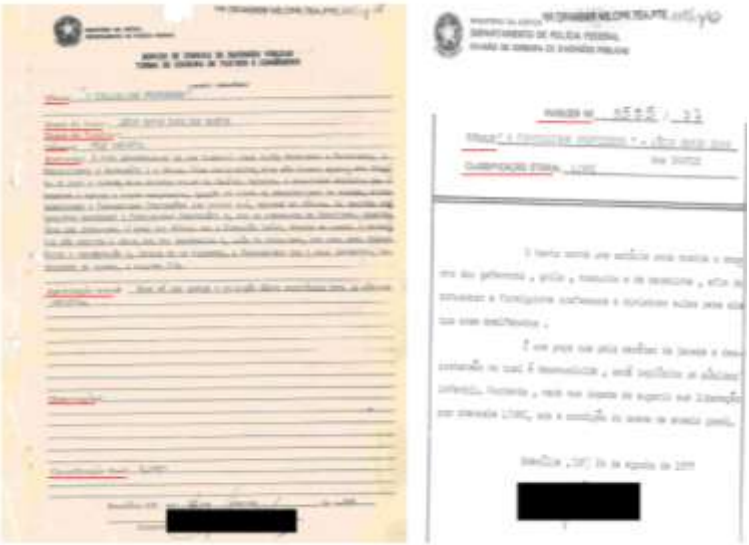
Figuras 1 e 2: Recortes de ofícios do processo censório (1969 e 1977, respectivamente).

Fonte: OFÍCIO..., 1969; OFÍCIO..., 1977. COREG-AN-DF (DCDP).

Podemos também analisar, levando em conta os trâmites censórios, a tipologia documental, os tipos, os usos e as funções dos documentos. Essa análise nos permite tecer considerações acerca dos pressupostos

ideológicos e estéticos dos órgãos de Censura ao examinar o texto e o ensaio geral, bem como a dramaturgia desenvolvida, a/o artista ou grupo em questão e, por conseguinte, o teatro. Vejamos um dos laudos (documento semiestruturado, com os itens Título, Nome do autor, Nome do tradutor, Gênero, Entrecho, Apreciação moral, Observações e Classificação final) e o parecer (em que há os itens Número do documento, Título da obra e Classificação etária, além de um espaço retangular em branco, onde os técnicos geralmente apresentavam avaliação do conteúdo (a depender do censor, uma análise da escritura dramática e cênica) e indicação de liberação (com ou sem cortes) ou não liberação do espetáculo, conforme base legal) (Cf. Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4: Recortes de laudo e parecer censórios (1969 e 1977, respectivamente).



Fonte: LAUDO..., 1969; PARECER..., 1977. COREG-AN-DF (DCDP).

A partir da interpelação dos documentos, em especial, do requerimento/solicitação (Cf. Figuras 5 e 6), do texto teatral e do certificado de Censura, podemos ainda tecer leituras acerca da vida pessoal e social da/o artista, nesse caso, de Lúcia Di Sanctis, bem como das imagens da dramaturga, diretora e produtora/empresária que sobressaem no processo.

Figuras 5 e 6: Requerimento/Solicitação (1969 e 1977, respectivamente).

Fonte: REQUERIMENTO, 1969; SOLICITAÇÃO, 1977. COREG-AN-DF (DCDP).

No requerimento enviado em 1969, a requerente, dirigindo-se ao senhor Coronel Delegado Regional do DPF da Bahia, apresenta-se como "Lúcia Maria Dias dos Santos, brasileira, solteira, maior, autora e diretora da peça infantil 'A FORMIGUINHA PROFESSORA' (...)" (REQUERIMENTO, 1969), a ser encenada no Teatro Castro Alves, a partir do dia 29 de março de 1969, aos sábados e domingos, às 17 horas (REQUERIMENTO, 1969). Além disso, informa acerca do encaminhamento, em anexo, de "(...) três originais da referida peça" (REQUERIMENTO, 1969).

Em 1977, por sua vez, a artista encaminha a solicitação/requerimento em papel timbrado de sua empresa, "LÚCIA DI SANCTIS PRODUÇÕES" (SOLICITAÇÃO, 1977), dirigindo-se ao Diretor da DCDP, momento em que se apresenta como "LÚCIA MARIA DIAS DOS SANTOS (Lúcia Di Sanctis)" ([SOLICITAÇÃO, 1977]), nome físico e artístico, respectivamente, "(...) brasileira, casada, maior (...)" ([SOLICITAÇÃO, 1977]). No verso do certificado de Censura, datado de 01 de setembro de 1977, registra-se a informação quanto à responsabilidade da produção, "LÚCIA DI SANCTIS PRODUÇÕES – BA" (CERTIFICADO..., 1977).

Neste sentido, a análise das materialidades dos documentos do processo censório permite uma leitura mais rica do texto teatral, dos seus processos de transmissão, circulação e recepção, inscritos nas práticas

sociopolíticas daquela época. Ressaltamos, portanto, neste trabalho, (i) as fontes documentais; (ii) o contexto no qual os documentos de arquivo foram produzidos e transmitidos, importantes para o entendimento de seu significado (Cf. CAMARGO, 2009); (iii) o pesquisador e seus atos de salvaguardar, interpretar e dar acesso a diferentes documentos.

3. Considerações finais

Construir e organizar o ALS-ATTC faz parte do nosso propósito de dar a conhecer e a ler, em perspectiva filológica, considerando instâncias materiais, históricas, socioculturais e políticas, textos representativos da dramaturgia brasileira, parte das práticas teatrais negras na Bahia, no que tange, sobretudo, ao período de 1960 a 1990, suprindo uma lacuna existente no âmbito social e acadêmico. Participamos, assim, do movimento de criação de estratégias para (re)construir a história e atualizar a memória dos afro-brasileiros, em especial, de sua arte teatral de viés político-pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Márcia. Introdução: considerações sobre a materialidade da escrita e as três camadas de informação. *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura material. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-13. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/. Acesso em: 06 set. 2022.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, n. 21, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/. Acesso em: 20 abr. 2017.

AZEVEDO, E. R. Preservação de documentos para a história do teatro brasileiro: teoria e prática. *Sala Preta*, v. 17, n. 2, p. 151-63, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/. Acesso em: 16 maio. 2022.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. As especificidades semânticas e genéticas do documento de arquivo. In: TELLES, C.M.; SANTOS, R.B. dos (Org.). *Filologia, Críticas e Processos de Criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 107-17

BORDINI, Maria da Glória. A função memorial dos acervos em tempos digitais. In: TELLES, C.M.; SANTOS, R.B. dos (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 119-60

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa *et al*. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, n. 45, p. 26-39, jul./dez., Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/. Acesso em: 7 set. 2022.

CHARTIER, R. Mistério estético e materialidades da escrita. In: ____. *Inscrever e apagar*: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. Trad. de Luzmara C. Ferreira. São Paulo: EDUNESP, 2007. p. 9-22

_____. Prólogo. Un humanista entre dos mundos: Don Mckenzie. In: MCKENZIE, D.F. *Bibliografia y sociologia de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1991], p. 5-18

_____. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: DiFel, 2002 [1982].

DUARTE, Luiz Fagundes. *Os palácios da memória*: ensaios de Crítica Textual. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/os_pal%C3%A1cios_da_mem%C3%B3ria_ensaios_de_cr%C3%ADtica_textual. Acesso em: 5 fev. 2022.

FRANCO, Aninha. *O teatro na Bahia através da imprensa*: século XX. Salvador: FCJA; COFIC; FCEBA, 1994.

GARCIA, Miliandre. *"Ou vocês mudam ou acabam*": teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). Tese (Doutorado em História social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 420f.

GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética*: ler os manuscritos modernos. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck *et al*. Porto Alegre: UFRGS, 2007 [1994].

HEYMANN, Luciana Quillet. *O lugar do arquivo*: a construção do legado de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2012.

KASTAN, D. S. *Shakespeare and the book.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Transas na cena em transe*: teatro e contracultura na Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1990.

LOURENÇO, Isabel Maria Graça. *The William Blake Archive*: da gravura iluminada à edição electrônica. 2009. 490f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt. Acesso em: 20 abr. 2017.

MACNEIL, Heather. Decifrando e interpretando os fundos arquivísticos e suas partes: uma análise comparativa da Crítica Textual e da Teoria do Arranjo Arquivístico. In: GILLIAND, A.J.; MCKEMMISH, S.; LAW, A.J. (Orgs). *Pesquisa no multiverso arquivístico*. Trad. de Ana Cristina Rodrigues. Salvador: 9Bravos, 2019. v. 1. p. 151-86

MARQUES, Reinaldo. O arquivo literário como figura epistemológica. *Matraga*, v. 14, n. 21, p. 13-23, Rio de janeiro, jul./dez. 2007. Disponível em: www.pgletras.uerj.br. Acesso em: 20 abr. 2017.

MCGANN, Jerome J. *A Critique of Modern Textual Criticism*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografia y sociologia de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1991].

PEREIRA, Vanderley. O censor censurado censura a censura. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 maio 1978. Caderno B. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&pasta=ano%20197&pesq=&pagfis=124782. Acesso em: 7 set. 2022.

RIBEIRO, Robério Marcelo Rodrigues. *Lúcia Di Sanctis*. [Entrevista cedida a] Débora de Souza. Salvador, 27 maio 2021.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

SANCTIS, Lúcia Di. *A formiguinha professora*. [Salvador], 1969, 24 folhas.

SANCTIS, Lúcia Di. *A formiguinha professora*. [Salvador], 1977, 18 folhas.

SANTOS, Rosa Borges dos. Dramaturgia censurada em arquivo digital: acervos e edição. In: ALMEIDA, I.S. de; BARREIROS, P.N.; SANTOS, R.B. dos. *Filologia e humanidades digitais*. Feira de Santana: EDUEFS, 2018. p. 103-30

SOUZA, Débora de. *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa:* arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. 449f + volume digital. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29881. Acesso em: 29 jul. 2019.

TESSITORE, Viviane. *Como implantar centros de documentação*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2003. Disponível em: https://www.arqsp.org.br/. Acesso em: 7 set. 2022.

Outras fontes:

CERTIFICADO [DE CENSURA] nº. 936/77. Brasília, 01 set. 1977.

LAUDO CENSÓRIO. Brasília, 21 jan. 1969.

OFÍCIO nº 03027/77. Salvador, 12 ago. 1977.

OFÍCIO nº 004[/69]. Salvador, 14 jan. 1969.

PARECER nº 3535/77. Brasília, 24 ago. 1977.

REQUERIMENTO. Salvador, 13 jan. 1969.

SOLICITAÇÃO. Salvador, 15 ago. 1977.

METAVERSO: REFLEXÕES ACERCA DA COGNIÇÃO E DA LINGUAGEM NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Moyana Mariano Robles-Lessa (UENF)
moyanarobles@hotmail.com
Marlene Soares Germano (UENF)
marlene.sgermano@gmail.com
Carlos José de Castro Costa (UENF)
carlosjcastrocosta@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A contemporaneidade e o uso das tecnologias digitais vêm avançando rapidamente em direção a um novo formato de interação que promete comunicação e convívio entre as pessoas de modo real, porém mediado pelas redes sociais digitais através de avatares, os quais atuarão como extensão da vida do ser humano. Esse ambiente digital virtual é denominado de metaverso e por meio de tecnologias promoverá a comunicação em diferentes meios de atividades. Diante das possibilidades e da proximidade de uma nova forma de se inter-relacionar, este trabalho tem como objetivo promover reflexões e debates sobre este ambiente virtual no processo de cognição e linguagem do ensino na era digital, bem como observar os vieses da comunicação entre docente e discente na contemporaneidade, tendo como ponto central a ressignificação da prática e da linguagem docente neste novo espaço de comunicação, alcunhado metaverso. Vale-se de metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica em obras que abordam a temática, bem como em artigos científicos disponíveis na rede mundial de computadores.

Palavras-chave:
Docência. Metaverso. Cognição e linguagem.

ABSTRACT

The contemporaneity and use of digital technologies have been advancing rapidly towards a new format of interaction, which promises communication and interaction between people in a real way, but mediated by digital social networks through avatars, which will act as an extension of the life of the human being. This virtual digital environment is called the metaverse, and through technologies will promote communication in different means of activities. Given the possibilities and proximity of a new way of interrelating, this work aims to promote reflections and debates about this virtual environment in the process of cognition and language of teaching in the digital age, as well as to observe the vieses of communication between teachers and students in contemporaneity, having as its central point the resignification of teaching practice and language in this new space of communication, metaverse nickname. It is used as a qualitative methodology, through bibliographical research in works that address the theme, as well as in scientific articles available in the worldwide computer network.

Keywords:
Cognition and language. Teaching. Metaverse.

1. Introdução

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação tem se desencadeado para um novo formato de interação social em virtude da possibilidade de convívio entre as pessoas de modo real, mas mediado pelas redes sociais digitais.

Uma das ferramentas para otimização do processo de ensino-aprendizagem consiste na criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D, que se baseiam na *Web 3D* e possuem seu principal exponente a tecnologia digital denominada Metaverso, na qual se possibilita a criação de avatares que atuam como extensão da vida do ser humano. Esse ambiente digital virtual possibilita a comunicação em diferentes meios e atividades.

Com o escopo de externar as inquietações acerca da utilização do Metaverso no processo educacional o presente ensaio possui os seguintes objetivos: promover reflexões e debates sobre o Metaverso no processo de cognição e linguagem do ensino na era digital; observar os vieses da comunicação entre docente e discente na contemporaneidade; e compreender a ressignificação da prática e da linguagem docente neste novo espaço de comunicação denominado metaverso. Em busca desses objetivos, os autores se valem de pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica em obras que abordam a temática, bem como em artigos científicos disponíveis no ciberespaço.

No primeiro momento, são realizadas ponderações sobre o ensino na era digital e, assim, perpassa-se pelo conceito de cognição e linguagem. Verifica-se, no bojo da pesquisa, que o campo cognitivo humano não está centrado apenas na língua, mas na linguagem como um todo e, portanto, ocorre mediante todos os sentidos humanos.

Posteriormente, a abordagem acerca dos vieses da comunicação entre professores e estudantes na contemporaneidade, despertando uma reflexão acerca do exercício da docência, onde se leva em consideração que a formação docente e sua prática educativa deve se pautar em uma prática progressista com fincas a garantir à autonomia do discente. Assim, considerando-se a complexidade do fenômeno ensino–aprendizagem, o produtor do conhecimento deve possibilitar a compreensão do estudante para que este seja capaz de fazer a interlocução entre o que está apren-

dendo e a realidade que o cerca e deste modo, não se tornar mero reprodutor de informações.

Neste aspecto, as Tecnologias de Informação e Comunicação se revelam um importante aliado na concretização do processo educacional. Com o escopo de dialogar sobre o tema, passa-se à análise do conceito de metaverso e as possibilidades de sua utilização no processo ensino-aprendizagem.

Nesta seara, a utilização de mundos virtuais paralelos em 3D, notadamente o Metaverso, configuram um instrumento para a comunidade educativa, uma vez que potencializa a aprendizagem diante da sensação de imersão e presença no mundo tridimensional, o qual possibilita experimentar, explorar e realizar simulações em tempo real de forma conjunta com outros estudantes ou instituições de ensino.

A pesquisa, destarte, visa refletir a respeito da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – de maneia especial o Metaverso – no processo de ensino-aprendizagem, e discutir sobre as inquietações acerca dos bônus e dos ônus da utilização dessas plataformas digitais.

2. Conceituando cognição e linguagem: ponderações sobre o ensino na era digital

O uso da língua como meio de comunicação é imanente ao ser humano e foi se adaptando com o passar dos séculos e da evolução humana, afinal, a língua concebida como fonte de comunicação é um instrumento "vivo" de interação e, se adequa à realidade de cada comunidade e seus grupos de pessoas com interesses em comum.

Ao se pensar em cognição, quase que imediatamente, ocorre uma associação com os estudos praticados e experenciados pela linguagem. França (2014, p. 11), entretanto, esclarece que desde metade do século XX, houve uma quantidade expressiva de estudos e pesquisas acerca do cérebro humano em publicações científicas, refletindo o acontecimento de que o "conhecimento sobre todos os tipos de atividades cognitivas – visão, audição, próprio cepção, tato e outros – naquele momento estavam bem à fronteira das descobertas mais promissoras para o início deste milênio". Evidenciando, portanto, que o campo cognitivo humano não está centrado apenas na língua, mas sim que a linguagem como um todo, pode e ocorre mediante todos os sentidos humanos.

França (2014, p. 11), salienta que "de fato, vivemos há mais de 60 anos uma Revolução Cognitiva que não se cansa de atualizar nosso conhecimento sobre natureza dos seres vivos e seus alcances e restrições de espécie". Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Scliar-Cabral (2014, p. 48), aponta evidências "em favor da forte contribuição da neurociência, demonstrando que, entre os humanos, a cultura não pode ser concebida sem o biológico e que o cérebro humano não existe sem uma poderosa impregnação do ambiente". Solidificando o entendimento de que há outras habilidades cognitivas além das linguísticas e, que o meio social influencia diretamente no processo de conhecimento e aprendizado do indivíduo.

Marta Kohl de Oliveira (1997), ao escrever sobre Lev Vygotsky e seus ensinamentos a respeito do aprendizado e do desenvolvimento em um processo sócio-histórico, pontua que de acordo com o notável psicólogo, o ser humano não constrói sua humanidade e um ambiente de aprendizado diante da ausência de seu par e de seu meio social. E desta forma, a cognição humana só se concretiza ou é potencializada quando mediada e estimulada por outro indivíduo, dentro de um contexto social de convivência.

Diante da contextualização exposta, percebe-se que o ser humano desenvolve com maior habilidade seu processo de cognição e linguagem quando em contato com o outro e inserido em um meio social ao qual se sente ativo e desempenha de modo participativo o exercício de sua cidadania.

Na esfera da educação, a contemporaneidade vem se reformulando de modo muito veloz, principalmente quando se tem à disposição as tecnologias digitais como um recurso singular no processo ensino-aprendizagem, construindo uma nova forma de cognição e criando um novo modo de interação e linguagem, próprios do ambiente virtual que neste século estão amplamente integrados à realidade da maioria da população mundial.

Estudos recentes apontam com certa preocupação, efeitos negativos no processo ensino–aprendizagem advindos do uso excessivo das redes sociais digitais pelas gerações deste século, destacando, inclusive, que as relações sociais e familiares estão sofrendo impactos prejudiciais cognitivos nas funções cerebrais que vem se apresentado de forma modificada, e consequentemente, afetando desfavoravelmente os resultados da aprendizagem na era digital.

Nessa mesma linha de intelecção, Silva; Silva (2017) apontam que:

> É imprescindível observar que a tecnologia é apontada como um meio facilitador na questão do ensino, porque os professores podem utilizá-la para pesquisas, fontes ilustrativas, vídeos educativos etc. Além disso, o mercado de trabalho e as relações sociais estão a cada dia mais articulados por processos mediados por tecnologias digitais. Entretanto, vários pesquisadores estão abordando o modo como o uso excessivo dessas tecnologias afeta os adolescentes de forma social, afetiva e cognitiva. (SILVA; SILVA, 2017, p. 88)

Silva; Silva (2017, p. 91), ainda defendem que "o uso desmoderado da *internet* pode acarretar uma confusão do real com o virtual. As tecnologias digitais vêm alterando a forma como as pessoas interagem, inibindo a interação física e gerando um comodismo". Ou seja, é inegável que os avanços científicos e médicos advindos das tecnologias digitais proporcionaram uma evolução positiva para a vida contemporânea, mas ao mesmo tempo, é indiscutível que as mídias sociais, do mesmo modo, causam malefícios à existência humana, como tudo que é usufruído sem moderação.

A respeito do uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas diferentes fases do desenvolvimento humano, Laranjeiras *et al*. (2021, p. 173), expõem que "o uso excessivo tecnológico possui interação com todas as fases, podendo causar danos cognitivos, dificuldades de socialização, problemas de aprendizagem, níveis de atenção prejudicada desde a infância até o idoso". Os autores ainda salientam que "a maior dificuldade apresentada para todas as fases são os prejuízos nas relações sociais, em alguns casos a preferência por relações virtuais em detrimento das reais" (LARANJEIRAS *et al*., 2021, p. 173).

Estudiosos da temática cognição e mídias sociais indicam que o uso sem controle ou prudência das tecnologias digitais, afetam em maior escala a cognição compreendida pela faixa etária da adolescência, "devido ao fato de as estimulações audiovisuais e emocionais estarem em sua atividade máxima" (SILVA; SILVA, 2017, p. 93). De acordo com as pesquisas realizadas pelas autoras, "o grande volume de dados recebidos pelo cérebro, em forma de texto, imagens e vídeos, pode fazer com que a memória de trabalho fique saturada e haja uma sobrecarga cognitiva" (SILVA; SILVA, 2017, p. 93).

Contata-se, portanto, que o simples acesso à informação – que atualmente ocorre de modo veloz, quando mediada pelas mídias digitais, não é confirmação de resultado positivo na construção do conhecimento

e da aprendizagem. A efetivação do processo cognitivo e da construção da linguagem se dá apoiada e fundamentada em parâmetros de conhecimento diferenciados e críticos diante de informações líquidas e fugazes, como as que muitas vezes são adquiridas nas redes sociais digitais.

A utilização indiscriminada das tecnologias digitais acabam causando como consequência, inconstância no processo cognitivo e de linguagem do indivíduo. "A simples aquisição de dados não é aprendizagem. (...), e a informação não está sendo processada nem associada a outras para gerar um entendimento mais profundo" (SILVA; SILVA, 2017, p. 93). Deste modo, pode-se concluir, que o processo ensino-aprendizagem vem sendo afetado negativamente com o uso indiscriminado e não direcionado das tecnologias digitais, potencializando déficits cognitivos e obstáculos com a linguagem, e consequentemente, com a compreensão. "No campo cognitivo, esse uso desregulado pode provocar diversas patologias relacionadas ao excesso de informações não processadas, que terminam por gerar uma sobrecarga cognitiva ao invés de conhecimento" (SILVA; SILVA, 2017, p. 95).

Como em qualquer outra área da vida humana, também no processo cognitivo, é fundamental que haja equilíbrio em relação ao processo de conhecimento e aprendizagem, usufruindo de modo saudável e consciente dos benefícios advindos das tecnologias digitais, mas sem esquecer de desenvolver a vida social fora das redes virtuais. Afinal, as tecnologias digitais, prometem muito em breve, um novo conceito de interação social, realizada dentro de um mundo virtual, denominado metaverso, tema que será desenvolvido nos próximos tópicos.

3. O exercício da docência: vieses da comunicação entre professor e estudantes na contemporaneidade

O exercício de qualquer profissão exige a utilização de técnicas para que as ações e operações sejam realizadas. Com a docência, não é diferente, no exercício de sua prática, o professor necessita das habilidades técnicas, isto é, o domínio dos conhecimentos científicos de sua disciplina, bem como das rotinas de intervenção técnicas deles derivadas (Cf. PIMENTA; LIMA, 2004).

O educador Paulo Freire (1996), ao tematizar sobre a formação docente e sua prática educativa reconhece que uma prática progressista, deve garantir a autonomia. Na concepção do autor, existem saberes indispensáveis à prática docente de professores críticos, destacando que:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção; ensinar exige rigor metodológico, despertando no aluno a capacidade crítica, a curiosidade diante dos objetos oferecidos pela realidade; ensinar exige espírito investigativo, pesquisa; ensinar exige respeito aos educandos, ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética, afirmando que o rigor metodológico não pode dispensar a formação moral e ética; ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, como condição para a sua formação permanente.

Considerando que o ensino é um fenômeno complexo, é muito importante o reconhecimento da comunicação no processo ensino–aprendizagem. Nesse sentido, a prática docente deve possibilitar a compreensão do aluno para que ele seja capaz de fazer a interlocução entre o que está aprendendo e a realidade vivida.

Na contemporaneidade, é notória a influência das tecnologias na vida das pessoas e, não seria diferente no processo educativo, principalmente, quando o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19, tornando o ensino remoto uma nova modalidade de desenvolver o processo de aprendizagem nas escolas. Portanto, pensar docência no período pós-pandêmico, segundo Pierre Lévy (2005) significa reconhecer que as tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional e promover a comunicação dos estudantes. Entretanto, há de se considerar que os professores necessitam de novos saberes e competências para lidar com as tecnologias no dia a dia do docente.

Nesse contexto, emerge a preocupação e a responsabilidade do professor que necessita conhecer as tecnologias e os suportes midiáticos, bem como as possibilidades metodológicas de ensino para promover a interação e a comunicação com as mais diferentes realidades educacionais, no trato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recurso para construir e difundir conhecimentos em sua prática docente (Cf. KENSKI, 2001). Ao referir-se às tecnologias de informação e comunicação na educação, o autor acrescenta que as mesmas "(...) são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam" (KENSKI, 2003, p. 70).

Kenski (2003) alerta que os professores não possuem uma formação docente para trabalhar com as TICs, dada a complexidade dessas fer-

ramentas. Para que a prática docente ocorra por meio dessas tecnologias, não é suficiente apenas conhecer o computador, é necessário que o docente tenha conhecimento de práticas pedagógicas que sejam capazes de promover o ensino-aprendizagem, e isto demanda tempo e habilidades que devem trabalhadas na formação do professor.

As TICs, enquanto metodologias ativas, envolvem os discentes em suas aprendizagens, problematizam os saberes trabalhados pelo docente, exigindo, portanto uma prática cooperativa no processo educativo, o que prescinde de um novo papel do professor –o de professor no mundo virtual. Ao comentar esse novo papel do professor Lévy (2005, p. 171), diz que "(...) professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas" (grifo do autor). Entende o autor que a prática do docente e a utilização das tecnologias necessita de uma mudança na cultura educacional e de mentalidades, tanto do docente quanto do discente, uma vez que na escola tradicional, o ensino não ocorre de forma cooperativa.

Inegavelmente as tecnologias de informação e comunicação estão presentes e se impõem no nosso cotidiano, mas ainda pertencem ao mundo desconhecido e inexplorado por muitos, principalmente, por aqueles que não nasceram na era digital e nesse contexto, inclui-se um número representativo de educadores. Ponte (2000) explica que as TICs, se compõem de duas faces que não podem ser confundidas: a tecnológica e a pedagógica, além de considerar que a sua apropriação depende de um processo longo de apropriação. Sendo assim, a atitude dos professores muitas vezes é de estranhamento às tecnologias de informação e comunicação, destacando que

> Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades (PONTE, 2000, p. 2)

Apesar das dificuldades do professor com a tecnologia, é preciso considerar que a TIC promove meios que tornam a mediação do conhecimento entre professor e aluno mais motivadora, quando contextualizada ao que é trabalhado em sala de aula. Acrescenta-se que além disso, a tecnologia torna o ambiente escolar mais democrático e possibilita a inclusão de temas complexos e atuais, despertando, dessa forma, um maior

interesse do aluno. No entendimento de Moran (2000), as novas linguagens, seus códigos, bem como as possibilidades de expressão, precisam ser incorporadas e compreendidas pela educação escolar.

Considerando que hoje o aluno já chega à escola com domínio das ferramentas tecnológicas, seu mundo já se faz virtual, ele está conectado e fascinado pelas novidades e liberdade que o mundo virtual lhe oferece. Assim, só se pode pensar a educação inserida na realidade do aluno, portanto, a prática do professor deve ser voltada para o ensino por meio das tecnologias, como uma necessidade urgente. Nesse sentido, Moran (2004) ressalta que, por meio das novas tecnologias, o professor pode encontrar novas formas para as concepções ultrapassadas de ensino-aprendizagem. O docente tem papel primordial neste contexto desde que tenha consciência da necessidade de sua adequação a esta nova realidade. É preciso buscar formas que possibilitem a utilização desses recursos e ferramentas em benefício do aprendizado.

Constata-se, a geração da *internet* quer aprender por meio de experiências, pelo dinamismo e entusiasmo que o mundo virtual oferece, sendo necessário que o professor se atente para as práticas mais atrativas que as TICs oferecem, se capacite e utilize as ferramentas de forma a facilitar a mediação do processo ensino–aprendizagem. Essa é uma geração antenada, conectada, que necessita ser desafiada e está preparada para viver novas aventuras, novas descobertas e não aceita mais um discurso único e monótono do ensino tecnicista.

Para satisfazer a curiosidade dos alunos da geração tecnológica, os meios e os recursos de uma prática docente, inevitavelmente, necessitam percorrer as mídias digitais que contextualizam a vida dessa geração fora da escola e aproveitar o fascínio desse mundo virtual que atrai e oferece uma gama de possibilidades para uma visão crítica e construtiva da realidade a que está sujeita.

4. O metaverso: conceito e possibilidades no processo ensino-aprendizagem

A prática educativa há de ser progressista, valendo-se de metodologias ativas com fincas a garantir a autonomia do estudante no processo de ensino–aprendizagem. Nesta seara, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) configuram um importante aliado para enriquecer o ambiente educacional e possibilitar a interação entre os estudantes e entre

estes e o educador, tornando o processo educacional mais motivador diante da possibilidade de contextualização em tempo real.

Se a educação há de ser inserida na realidade do estudante, o acesso ao ciberespaço e às plataformas digitais possibilitam experimentar e explorar inúmeras situações com dinamismo e entusiasmo que o mundo virtual oferece, as quais se revelavam inviáveis no processo educacional desenvolvido em sala de aula física. Verifica-se, destarte, que a prática do professor deve ser voltada à compreensão e reflexão crítica e as tecnologias de informação configuram ferramentas adequadas à concretização desse processo.

Salienta Almeida (2003) que desses elementos surgem os conceitos de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e *Learning Management System* (LMS). Em decorrência do desenvolvimento das Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs), possibilitou-se a criação de Mundos Digitais Virtuais em 3 Dimensões (MDV3D), que se baseiam na *Web 3D* e possuem seu principal exponente a tecnologia digital denominada Metaverso.

Por meio do Metaverso, que se utiliza de ferramentas específicas como *Virtual Reality Modeling Languagem* (VRML), diferentes espaços e cenários de relacionamento são construídos de maneira virtual e simulam a realidade física possibilitando a criação de "mundos paralelos" tridimensionais, nos quais o indivíduo adentra por meio de avatares (SCHLEMMER; SOARES; BANDEIRA, 2008).

No que concerne ao aspecto educacional, notadamente no processo de ensino–aprendizagem, consubstanciado em um fenômeno demasiadamente complexo, configura-se fundamental a compreensão do discente para que se mostre possível o nexo de causalidade entre o que está sendo compreendido e a aplicação na realidade vivida.

Nesta seara, a aplicação do Metaverso configura um importante instrumento para a comunidade educativa, pois potencializa a aprendizagem. A sensação de imersão e presença no mundo tridimensional possibilita experimentar, explorar e realizar simulações em tempo real de forma conjunta com outros estudantes que compartilham recursos no ciberespaço, tais como vídeos, áudios, textos e imagens.

O sentido de presença oferecido pelas plataformas digitais, compartilhando o mesmo lugar no ciberespaço facilita os graus de comunicação e a eficiência do desenvolvimento de diferentes atividades, possibilitando uma aprendizagem de forma mais real e eficaz.

Pode-se citar, a título de exemplo, a matéria exibida pelo *YouTube*, em 31 de julho de 2022, no programa da Rede Globo de Televisão, denominado "Fantástico", cujo conteúdo versa sobre uma equipe de pesquisadores brasileiros realizando a primeira simulação de cirurgia no Metaverso. No experimento, a "Drª Gui", avatar criada no metaverso orienta a realização de um procedimento extremamente delicado (Cf. FANTÁSTICO, 2022).

Na simulação supracitada é realizada uma biopsia no tumor de um cérebro de um bebê – que na verdade é um boneco ultrarrealista. Na sala de cirurgia, os óculos permitem à cirurgiã enxergar o paciente, os colegas e o avatar que orienta o procedimento. Mesmo sem fone de ouvido os médicos conseguem ouvir o holograma. Trata-se da primeira simulação de uma cirurgia via metaverso do mundo. Em entrevista, o professor Stephen Larsen, empreendedor de educação da Universidade de Harvard afirmou que a

> [...] equipe brasileira está fazendo um trabalho extraordinário, criaram uma coisa que eu nunca vi antes. Aqui na faculdade de Medicina de Harvard a gente tem muitas iniciativas, que usam tecnologia de ponta. Eu acompanho experimentos incríveis, mas nada que tenha o nível de sofisticação desse avatar. (FANTÁSTICO, 2022)

Segundo os pesquisadores brasileiros, os avatares estão aptos a ensinarem sem fronteiras geográficas ou econômicas, pois o principal objetivo é disseminar o conhecimento para onde for necessário.

O Metaverso, destarte, pode integrar pessoas em vários ambientes, através de seus avatares, de suas réplicas digitais, por meio das quais a pessoa se teleporta para o ambiente virtual e todos se encontram nesse mundo paralelo. A utilização dessa ferramenta digital pode mudar a educação e se espraiar para os mais diversos ramos do campo científico.

Aprender fazendo é uma das formas mais adequadas para o processo de ensino–aprendizagem, uma vez que o ser humano aprende de forma mais eficaz quando a aprendizagem se converte em um processo de construção ativo de conhecimento e interação entre pares e com o outro mais experimentado, realizado através da experiência direta (Cf. ALDANONDO, 2006).

Os mundos virtuais 3D constituem uma modalidade inovadora dentro das TICs, pois aproveitam todas as potencialidades: a) permitem a interação e experimentação em tempo real entre várias instituições de ensino sem fronteiras geográficas; b) todos os conteúdos são acessíveis, pois a presença virtual favorece a integração de usuários; c) possibilita a

inovação em ideias criativas; d) os usuários obtêm rápida resposta acerca dos conteúdos propostos com menor custo que na vida real. Esses são alguns fatores que podem ser destacados para a utilização dos mundos paralelos no contexto educacional.

A tecnologia, portanto, configura um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Docentes e discentes podem utilizá-la para pesquisas, fontes, ilustrativas, vídeos educativos etc. Ademais, as relações sociais estão a cada dia mais articulados por processos mediados por tecnologias digitais. As tecnologias digitais anunciam um novo conceito de interação social, realizada dentro de um mundo virtual, denominado Metaverso.

5. Considerações finais

As Tecnologias de Informação e Comunicação na contemporaneidade proporcionam o estabelecimento de relações sociais por meio eletrônico. A realidade virtual está inserida no cotidiano, destarte ainda que as pessoas estejam a milhares de quilômetros de distância é possível o estabelecimento de relações sociais por meio do ambiente virtual.

A imersão se dá de tal forma que os *smartphones* são utilizados para as mais diversas finalidades, tais como lazer, compras, pesquisas, pagamento de contas. Revelam-se, também como excelente ferramenta pedagógica para auxiliar o processo ensino-aprendizagem. A necessidade de o sujeito estar sempre conectado, apto a interagir socialmente traz à baila a discussão acerca de uma intimidade tecnológica, ou seja, como o indivíduo leva o *smartphone* para todos os lugares, chega-se a afirmar que este configura uma extensão do corpo humano.

Nesta seara, a criação dos Mundos Digitais Virtuais em 3D, notadamente o Metaverso, que concebe "mundos paralelos" representados em ambientes tridimensionais possibilitam a imersão por parte dos usuários. Pode-se afirmar que mais que uma extensão do corpo humano, a imersão ocorre de tal forma que o ser humano é que faz parte da ferramenta tecnológica.

Considerando-se que o Metaverso possibilita a imersão do indivíduo em um mundo paralelo, há de se utilizar a tecnologia como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois professores podem utilizá-lo para pesquisa, fontes ilustrativas, vídeos educativos e mais diversas possibilidades de interação em tempo real. Ademais, as re-

lações sociais estão a cada dia mais articuladas por processos mediados por tecnologias digitais.

Não se pode desconsiderar, entretanto, acerca do fato de que o uso excessivo dessas tecnologias afeta as pessoas de forma social, afetiva e cognitiva. Apesar deste alerta, as tecnologias digitais prometem um novo conceito de interação social, realizada dentro de um mundo virtual denominado Metaverso, o qual, pode se revelar importante instrumento no processo de ensino–aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDANONDO, Martínez Javier. E-learningen Blanco y Negro. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 7, 2006. Disponível em: https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/73605. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Maria E. B. de (2003). Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 327-40, São Paulo, jul./dez. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

FRANÇA, Aniela Improta. Reflexões sobre a nova cartografia em Broca e em Wernicke e suas consequências para o entendimento da faculdade de linguagem do homem dos sistemas de comunicação de outras espécies. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M.B. *Linguagem e cognição*: processamento, aquisição e cérebro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 318

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

LARANJEIRAS, Ana Letícia Canuto *et al*. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. *Caderno de Graduação Ciências Biológicas e da Saúde*, v. 6, n. 3, p. 166, Alagoas, 2021. Disponível em:

https://periodicos.set.edu.br/fitsbiosaude/article/view/8964. Acesso em: 24 ago. 2022.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos, T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004. p. 133-73

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. *et al*. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal*: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-54

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky*: aprendizado e o desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione; 1997.

PIMETA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Docência em Formação*: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em http://www.oei.es/revista.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

SCHLEMMER, E., Soares, Helena Cristina Martelete. C. M., Bandeira, B. F.; SANTOS, Luis F. B. (2008). Mundos Digitais Virtuais em 3D no espaço da Pesquisa . In: IX Congreso Ibero Americano de Informática Educativa – RIBIE, Caracas – Venezuela. *Anais do IX Congresso Ibero-americano de Informática Educativa* – RIBIE, v. 1. p. 123-33.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Neurociência: novo enfoque epistemológico. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M.B. *Linguagem e cognição*: processamento, aquisição e cérebro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 318

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, v. 34, n. 103, São Paulo, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/09.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

Outra fonte:

FANTÁSTICO. Equipe Brasileira Faz Primeira Simulação de Cirurgia no Metaverso. *YouTube*, 31 de julho de 2022. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=qiQYgvL7aUk. Acesso em: 20 out. 2022.

MODERNISMO E ARISTOCRACIA

Maria Cristina de Oliveira Prates (UVA)
maria.cristina@uva.br
Anne Caroline de Morais Santos (UVA)
anne.santos@uva.br

RESUMO

Tomando por base o texto "O movimento modernista", de Mário de Andrade, o presente trabalho visa realizar uma leitura crítica do balanço pessoal a que o escritor se propõe, após os vinte anos da Semana de Arte Moderna. Trata-se de uma conferência proferida em trinta de abril de 1942, realizada na Biblioteca do Itamaraty, a convite da Casa do Estudante do Brasil, e publicada, posteriormente, no livro *Aspectos da literatura brasileira* (1972). Apesar de considerar de forma positiva os resultados dos três princípios básicos que fundamentaram, segundo ele, a realidade que o movimento modernista impôs – o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência nacional –, o escritor paulista demonstra profundo descontentamento quanto à atuação do movimento nas questões políticas e sociais do país, devido, sobretudo, ao seu caráter aristocrático. Segundo Mário, os artistas modernistas teriam cultivado um exagerado hedonismo, consumindo delirantemente o prazer de bailes, festivais, viagens, atitudes que, se por um lado demonstravam o sentido demolidor do movimento, tornaram-se, por outro lado, sinônimos de desinteresse pela vida contemporânea. "Meu aristocratismo me puniu" (ANDRADE, 1972, p. 252), confessa o ensaísta. Na verdade, interessa-nos, agora, passados cem anos da Semana de Arte Moderna e oitenta da Conferência de 1942, retomar tais considerações para, seguindo o exemplo do autor, realizarmos não só um balanço do legado desse momento, mas, principalmente, refletirmos como suas inquietações dialogam com as gerações literárias que o sucederam.

Palavras-chave:
Aristocracia. Modernismo. Mario de Andrade.

ABSTRACT

Based on the text "The modernist movement", by Mário de Andrade, the present work aims to perform a critical reading of the personal balance to which the writer proposes, after the twenty years of the Modern Art Week. This is a conference given on April 30, 1942, held at the Itamaraty Library, at the invitation of the Student House of Brazil, and later published in the *book Aspects of Brazilian Literature* (1972). Despite considering positively the results of the three basic principles that underpind, according to him, the reality that the modernist movement imposed – the permanent right to aesthetic research; the updating of Brazilian artistic intelligence and the stabilization of a national consciousness – the writer from São Paulo demonstrates deep displeasure about the movement's performance in the political and social issues of the country, due, above all, to its aristocratic character. According to Mario, modernist artists would have cultivated an exaggerated hedonism, deliriously consuming the pleasure of dances, festivals, travel, attitudes that, if on the one hand demonstrated the daredevil meaning of the movement, became, on the other hand, synonymous with disinterest in contemporary life. "My aristocratism punished me" (ANDRADE, 1972,

p. 252), confesses the essayist. In fact, we are now interested, one hundred years after the Week of Modern Art and eighty of the Conference of 1942, to resume such considerations so that, following the author's example, we not only take stock of the legacy of that moment, but, above all, reflect how their concerns dialogue with the literary generations that followed it.

Keywords:
Aristocracy. Modernism. Mario de Andrade.

1. Introdução

Nosso tema se volta para o texto "O movimento modernista", de Mário de Andrade, conferência proferida em trinta de abril de 1942, realizada na Biblioteca do Itamaraty, a convite da Casa do Estudante do Brasil, e publicada, posteriormente, em 1943, no livro *Aspectos da literatura brasileira*, dois anos antes do falecimento do autor, em 1945, como penúltimo dos ensaios de crítica literária voltada ainda para Machado de Assis, Tristão de Ataíde, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Raul Manuel Antonio de Almeida Pompeia, entre outros.

Vinte anos após a Semana de Arte Moderna, ocorrida nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, Mário realiza em sua Conferência um balanço do que foi o Movimento Modernista, não só rememorando os acontecimentos, mas, sobretudo, interpretando-os de acordo com sua experiência subjetiva e intelectual, através de importantes considerações sobre a realidade cultural e estética daquele momento. Hoje, passados 80 anos, as ideias desse texto nos provocam reflexões que, conforme afirma Alfredo Bosi, "iluminam tanto a Semana quanto a perspectiva cultural em que se situava Mário de Andrade" (BOSI, 2004, p. 296).

Realmente, o texto permite ao leitor contemporâneo dialogar com o pensamento crítico do autor, realizando um novo balanço, no sentido de indagar as várias posições que apresenta no decorrer da Conferência, dentre as quais nos questionamos sobre as razões que o teriam levado a finalizar seu texto de forma tão cruel, condenando-se e aos seus companheiros de terem sido, sobretudo, vítimas do prazer da vida e da festança, incapazes de se interessarem verdadeiramente pela vida contemporânea: "Meu **aristocracismo** me puniu." (ANDRADE, 1972, p. 252 – grifo nosso), revela em tom amargurado.

2. Confidências estéticas e familiares

Antes de abordamos a questão que, de fato, instigou a escrita desse texto, relacionada à angústia de Mário de Andrade quanto ao caráter aristocrático que atribuiu ao Movimento Modernista, vale a pena ressaltarmos algumas passagens de teor biográfico que apontam o processo de transformação que ocorria com Mário de Andrade e os jovens modernistas pelo mesmo menos seis anos antes da Semana, como, por exemplo, a descoberta da arte de Anita Malfatti:

> Mas o certo é que a preconsciência primeiro, e em seguida a convicção de uma arte nova, de um espírito novo, desde pelo menos seis anos viera se definindo no... sentimento de um grupinho de intelectuais, aqui. Do primeiro, foi um fenômeno estritamente sentimental, uma intuição divinatória, um... estado de poesia. Com efeito: educados na plástica "histórica", sabendo quando muito da existência dos primeiros impressionistas, ignorando Cézanne, o que nos levou a aderir incondicionalmente à exposição de Anita Malfatti, em plena guerra europeia, mostrando quadros expressionistas e cubistas? Parece absurdo, mas aqueles quadros foram para mim a revelação. E delirávamos diante do "Homem Amarelo", "A Estudante russa", "A mulher de cabelos verdes. E ao Homem Amarelo eu dedicava um soneto parnasianíssimo... Éramos assim." (ANDRADE, 1972, p. 232)

Em seguida, Mário comenta a arte do escultor Vítor Brecheret, descoberto por Oswald de Andrade e Menotti del Picchia, o qual, vindo de Roma, instalara-se em um quartinho, cedido gratuitamente, no Palácio das Indústrias, em São Paulo, sendo considerado um gênio para aquele grupo. E é Brecheret (Cf. ANDRADE, 1972) que se torna, segundo o autor, o "gatilho que faria 'Paulicéia Desvairada' estourar" (ANDRADE, 1972, p. 232).

Em meio a uma situação financeira complicada, pois, apesar de ganhar bem, afogava-se em dívidas por conta das despesas com os livros, o autor nos relata sua não menos complicada vida familiar. Embora os irmãos e a mãe o compreendessem, os demais familiares atingiam com críticas ferozes a sua dedicação à arte, que aliás, mantinha-se, segundo ele, muito aquém das suas expectativas: em 1920, "tinha cadernos e cadernos de coisas parnasianas e algumas timidamente simbolistas", vendo frustradas todas suas expectativas de "fazer um livro de poesias modernas, em verso livre" sobre sua cidade (ANDRADE, 1972, p. 232).

Eis que surge uma oportunidade única: devendo os olhos da cara, pede, assim mesmo, um empréstimo ao irmão para comprar a estátua "Cabeça de Cristo", de Brecheret. Sensualissimamente feliz, vê todo seu entusiasmo cair por terra, quando "a parentada que morava pegado, inva-

diu a casa para ver. E para brigar. Berravam, berravam. Aquilo até era pecado mortal, estrilava a senhora minha tia velha, matriarca da família. Onde se viu Cristo de trancinha! era feio, medonho! Maria Luísa, vosso filho é um "perdido mesmo" (ANDRADE, 1972, p. 233).

A tradicional família paulistana, marcada por arraigada religiosidade e pelos bons costumes, jamais aceitaria a desconstrução da imagem aurática do seu Cristo e todo esse alvoroço deixa, inicialmente, o escritor fora de si, alucinado de raiva, até que, depois de olhar o Largo do Paissandu, pela sacada do quarto, e, não sabendo explicar como, inicia o esboço daquele que seria o documento fundamental que iria revolucionar as artes do país: o livro de poemas "Paulicéia Desvairada", considerado pelo poeta como "um canto bárbaro":

> Fiquei alucinado, palavra de honra. Minha vontade era bater. Jantei por dentro, num estado inimaginável de estraçalho. Depois subi para o meu quarto, era noitinha, na intenção de me arranjar, sair, espairecer um bocado, botar uma bomba no centro do mundo. Me lembro que cheguei à sacada, olhando sem ver o meu largo. [...] Eu estava aparentemente calmo [...]. Fui até a escrivaninha, abri um caderno, escrevi o título em que jamais pensava, "Paulicéia Desvairada". (ANDRADE, M., 1972, p. 234)

Interessante observar aqui, como em vários outros momentos do texto, a mescla de pelo menos três tendências que enriquecem nossas reflexões, como alertam os comentários de Alfredo Bosi, ao destacar três tipos de discurso presentes no ensaio "O movimento modernista": o primeiro, marcado pelo tom narrativo, no qual o autor recupera memórias individuais e coletivas; o segundo, de caráter histórico-genético, em que apresenta e interpreta os acontecimentos desse início de século no país, relacionando-o às suas vivências e às experiências do grupo de artistas com quem convive e o terceiro, de voltagem crítica e de teor estético, em que são apontados temas recorrentes da sua poética, relacionados à linguagem, à pesquisa formal, à sua relação com a sociedade e a política nacionais (Cf. BOSI, 2004).

O texto apresenta, sem dúvida, muitas reflexões, suscitando, até hoje, novas intepretações críticas e debates, em torno da ideia de 22. Como comentamos na Introdução, iremos delimitar nossa análise, à perspectiva que percorre todo o texto relacionada ao papel da aristocracia paulista, sua relação com os jovens modernistas, suas repercussões no espírito do Movimento, acrescentando as tensões com burguesia para chegarmos ao que consideramos o "entre-lugar" em que se situam as reflexões de Mário de Andrade quanto ao papel do intelectual brasileiro.

3. Salões Aristocráticos do Modernismo

De onde teria vindo o conceito de "aristocracia", tema que surge de forma até mesmo obsessiva nesse texto? Ao se perguntar quem teria lançado a ideia da Semana de Arte Moderna, Mário, após algumas conjecturas em torno dos nomes de Graça Aranha ou de Di Cavalcanti, conclui ter sido Paulo Prado o seu verdadeiro autor, única pessoa capaz de realizar uma ideia, "além de ambiciosa, dispendiosíssima". Eis como explica a presença do autor de *Retratos do Brasil*:

> Paulo Prado, ao mesmo tempo que um dos expoentes da **aristocracia intelectual paulista**, era uma das figuras principais da nossa **aristocracia tradicional**. Não da **aristocracia improvisada do Império**, mas de outra mais antiga, justificada no trabalho secular da terra e oriunda de qualquer salteador europeu, que o critério monárquico do Deus-Rei já amancebara com a genealogia. (ANDRADE, 1972, p. 236-7) (grifo nosso)

De fato, Paulo da Silva Prado (1869–1943), bisneto do Barão de Iguape, é um dos herdeiros da família Prado, tradicional família paulista, não só economicamente, como a maior produtora de café, destacando-se, ainda na pecuária, indústria e transporte, mas também no campo da política. Aos vinte anos, inicia a primeira de muitas viagens à Europa, onde, em Paris, na companhia do tio, o historiador Eduardo Prado (1860–1901), passa a frequentar sua roda seletíssima de amigos, dentre os quais se encontram Eça de Queirós, Graça Aranha, Joaquim Nabuco, Olavo Bilac. Destaca-se, entre essas amizades, a do historiador Capistrano de Abreu, principal responsável por seu interesse pelos aspectos sociais e culturais do Brasil, conforme nos relata a pesquisadora Thais Chang Waldman, na sua dissertação de mestrado em Antropologia Social, para a Universidade de São Paulo, intitulada "Moderno Bandeirante: Paulo Prado, entre espaços e tradições" (WALDMAN, 2009).

Na década de 1920, por meio de Graça Aranha, Paulo Prado, já com 53 anos, entra em contato com os jovens modernistas, Mario, Oswald, Tarsila do Amaral, que irão contaminá-lo com suas ideias vanguardistas. A partir desse momento, exerce o papel de intermediário entre a arte parisiense e o grupo paulista, travando amizade com Fernand Léger, pintor cubista e professor de Tarsila, e com o poeta futurista Blaise Cendrars, para quem financia, aliás, três viagens ao Brasil, em 1924, 1926 e 1927. Passa, então, a trazer da Europa telas de Léger, Picasso, Francis Picabia, Paul Cézanne, Lasar Segall, além de adquirir as de Tarsila, Anita Malfatti, Candido Portinari, Di Cavalcanti, entre outros, atuando, então, não só como divulgador, mas também como importante agente financeiro. Nesse sentido, vale lembrar ter sido ele o responsável

pelo programa e divulgação do evento, sem o que as apresentações no Teatro Municipal não alcançariam jamais aquela repercussão, o que explica o reconhecimento de Oswald de Andrade, ao lhe dedicar *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924), além de tê-lo escolhido para prefaciar sua obra *Poesia Pau Brasil* (1925).

Ainda no ensaio "O movimento modernista", Mário de Andrade menciona a importância de Paulo Prado para a Semana, pois fora ele, "com sua autoridade intelectual e tradicional" que "abriu a lista das contribuições e arrastou atrás de si os seus **pares aristocratas** e mais alguns que sua figura dominava" (ANDRADE, 1972, p. 237 – grifo nosso).

Dentre os salões frequentados pelos jovens modernistas, Mário destaca o da Avenida Higienópolis, como o mais selecionado. Trata-se da casa de Paulo Prado, com seus almoços dominicais, salão que mais tempo perdurou e cujo fim ocorreu quando Prado, tornando-se o patriarca da família, teve seu espaço invadido por um "público da alta", cuja "conversa se manchava de pôquer, casos da sociedade, corridas de cavalo, dinheiro", ambiente que, segundo Mário, "não podia compartilhar com o rojão dos nossos assuntos" (ANDRADE, 1972, p. 239).

Mas, além de Paulo Prado, os jovens frequentavam, também, o salão modernista de Dona Olívia Guedes Penteado, por quem Mario de Andrade confessa demonstrar profunda admiração, por "sua discrição, o tato, e a autoridade prodigiosos com que ela soube dirigir, manter, corrigir essa multidão heterogênea que se chegava a ela, atraída pelo seu prestígio, artistas, políticos, ricaços, cabotinos, (...). (ANDRADE, 1972, p. 239-40).

E de onde viria o prestígio de tal senhora? A antropóloga Thais Chang Waldman, citada anteriormente, relata-nos que Olívia Penteado, viúva de um renomado exportador de café, mantinha, desde jovem, estreitas relações comerciais com a Europa, fato que, na década de 1920, aproximou-a de Paulo Prado, a quem conhece, juntamente com Oswald de Andrade, em Paris, onde Prado se encarrega de iniciá-la no gosto pela arte moderna.

Realizava-se, assim, mais um relacionamento que uniria cultura, política e arte moderna à aristocracia, pois é dessa forma que Mário de Andrade menciona os dois primeiros salões modernistas – o de Paulo Prado e o de Olívia Penteado –, no momento em que descreve o terceiro e último salão, "o mais gostoso dos nossos salões aristocráticos", agora na casa de Tarsila do Amaral:

> Mas dos três salões **aristocráticos,** Tarsila conseguiu dar ao dela uma significação de maior independência, de comodidade. Nos outros dois, por maior que fosse o liberalismo dos que os dirigiam, havia tal **imponência de riqueza e tradição no ambiente** que não era possível nunca evitar tal ou qual constrangimento. (ANDRADE, 1972, p. 240) (grifo nosso)

Apesar de tal ou qual constrangimento, como afirma o autor, são lembranças positivas que prevalecem do passado, em oito anos de "orgia intelectual" e muitas diversões, bailes, viagens a Minas, ao Nordeste, às "fazendas opulentas" e a Semana de Arte Moderna dava "um primeiro golpe na pureza" do que o autor chama de "nosso **aristocracismo** espiritual", pois, "a **aristocracia** paulista (...) a **nobreza regional** nos dava mão forte e nos dissolvia nos favores da vida". (ANDRADE, 1972, p. 238 – grifo nosso).

Mário de Andrade via em todos esses "favores" e "cuidados" da elite paulista o sinal de sua própria decadência: como a nobreza rural perdera sua "realidade vital", só lhe restava transmitir àqueles jovens "sua gratuidade" e com eles compartilhar o espírito destrutivo que lhes abria o caminho contra o *status quo*: "A **aristocracia tradicional** nos deu mão forte, pondo em evidência mais essa geminação de destino - também ela autofagicamente destruidora, por não ter mais uma significação legitimável." (ANDRADE, 1972, p. 241 – grifo nosso).

Modernismo e aristocracia, espírito destrutivo e tradição, jovens artistas mal remunerados e senhores do café, aristocracia do espírito e mundaneidade, eis a estranha dialética social com a qual o Brasil abre artisticamente o século XX! A par disso, o autor paulista ainda nos apresenta o seu confronto com os "aristôs do dinheiro", ou seja, os burgueses, que sempre os olharam com desconfiança:

> Nenhum salão de ricaço tivemos, nenhum milionário estrangeiro nos acolheu. Os italianos, alemães, os israelitas se faziam de mais guardadores do bom-senso nacional que Prados e Penteados e Amarais... (ANDRADE, 1972, p. 241)

Aliás, foi a burguesia, segundo ele, a responsável pelos protestos e vaias durante a Semana, isso porque o espírito destruidor do Modernismo era incompatível com o "espírito conservador e conformista" dessa classe. "A burguesia nunca soube perder, e isso é que a perde", afirma o autor, acrescentando que a Semana jamais poderia acontecer no Rio de Janeiro, onde "não existe **aristocracia** tradicional, mas apenas burguesia riquíssima". (ANDRADE, 1972, p. 247). E Mário de Andrade compreende o Movimento Modernista como "**nitidamente aristocrático**", con-

forme podemos constatar nesta complexa definição que ora transcrevemos:

> Pelo seu caráter de jogo arriscado, pelo seu espírito aventureiro ao extremo, pelo seu internacionalismo modernista, pelo seu nacionalismo embrabecido, pela sua gratuidade antipopular, pelo seu dogmatismo prepotente, era uma **aristocracia do espírito**. Bem natural, pois, que a alta e pequena burguesia o temessem. (ANDRADE, 1972, p. 236) (grifo nosso)

A esse espírito aristocrático do Modernismo, ele associa a figura de Paulo Prado, que, por sua posição social "pode medir bem o que havia de aventureiro e de exercício do perigo, no movimento, e arriscar a sua responsabilidade intelectual e tradicional na aventura" (ANDRADE, 1972, p. 247).

Apenas em 1930, essa aventura modernista começa a expirar, pois o país estourava com Getúlio Vargas e "o sentido destrutivo e festeiro do Movimento já não tinha mais razão-de-ser, cumprido o seu destino legítimo". E qual teria sido tal destino? Ter realizado exatamente o papel de "um preparador; o criador de um estado de espírito revolucionário e de um sentimento de arrebentação". Enfim, conclui o autor: "Os movimentos espirituais precedem as mudanças de ordem social". E a partir de 30, a Inteligência brasileira iniciaria "uma fase mais calma, mais modesta e quotidiana, mais proletária, por assim dizer, de construção" (ANDRADE, 1972, p. 243-4). De fato, encerra-se aqui a inspiração que moveu o "trovador arlequinal" da *Pauliceia Desvairada* (1922), e nasce o poeta de *Remate de* males (1930), que, de certa forma, desconstrói as certezas da "fase heróica", ao se relativizar em "trezentos", "trezentos e cinquenta".

Retornamos, agora, ao ponto de partida do nosso texto, quando apontamos a recorrência do termo "aristocracia" e de sua família etimológica ou semântica no ensaio "O Movimento Modernista", que, depois de oitenta anos, continua a nos intrigar. O que pudemos perceber até agora, nos vários momentos em que destacamos a questão, é que Mário de Andrade, ao revisitar seu passado, não parece demonstrar nenhum tipo de constrangimento maior ao relatar suas afinidades eletivas com a elite paulistana, muito pelo contrário, Paulo Prado e Dona Olívia Guedes Penteado são rememorados com grata admiração.

Se constrangimento havia, como afirma o autor, no seu texto, diante da riqueza e da tradição aristocrática dos salões, ocorriam, por outro lado, muitos momentos de satisfação: influenciados, segundo ele, pelas teorias futuristas, (...) a saúde mental de quase todos nós, nos impedia qualquer cultivo da dor". (...) Ninguém pensava em sacrifício, ninguém

bancava o incompreendido, nenhum se imagina precursor nem mártir: éramos uma arrancada de convencidos. E muito saudáveis" (ANDRADE, 1972, p. 238).

De fato, as reivindicações modernistas aparecem para o ensaísta como legítimas e saudáveis formas de provocação ao estado de paralisia em que se encontravam as artes nacionais, que, de há muito, com exceção do Romantismo, embebiam-se no academicismo, com a importação de técnicas e estéticas já estabilizadas e mesmo academicizadas na Europa, o que refletia aquele "completo fenômeno de colônia, imposto pela nossa escravidão econômico-social" (ANDRADE, 1972, p. 249).

Contra tal situação foi que o Movimento se insurgiu, ao propor, acima de tudo, a fusão de três princípios fundamentais: "o direito à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência criadora nacional", princípios que, no passado artístico do país, segundo o autor, só haviam sido atingidos de forma individual, em escritores como Gregório de Matos, Castro Alves, Carlos Gomes, Almeida Júnior, por exemplo, mas não como "um todo orgânico da consciência coletiva", conforme ocorria naquele momento (ANDRADE, 1972, p. 242).

Por outro lado, o autor reconhece o caráter paradoxal do Movimento, cujas técnicas e modas, apesar de diretamente importadas da Europa, misturavam-se aos estudos da arte tradicional brasileira, à pesquisa em relação a uma língua que expressasse a realidade nacional; eram, enfim, tocadas por uma ética da brasilidade, como comprova a temática do primeiro livro do Movimento "que canta regionalmente a cidade materna", (ANDRADE, 1972, p. 251); ou, por outro lado, mesclavam-se àquela base humana e popular que se encontra "no verso livre, no cubismo, no atonalismo, no predomínio do ritmo, no superrealismo mítico, no expressionismo", ou em bases primitivas, "como a arte negra que influiu na invenção e na temática cubista" (ANDRADE, 1972, p. 250. 251).

Façamos, aqui, um breve intervalo na análise do ensaio de Mário de Andrade para ressaltarmos a contemporaneidade dos conceitos do autor, que, já nos idos de 1922, demonstrava plena consciência do papel das influências europeias na arte brasileira, ao perceber que a aceitação das novidades vindas da Europa, longe de apontarem uma subserviência do Movimento, demonstravam, ao contrário, a possibilidade de dialogar nossos saberes com aquelas vanguardas, em busca de um "entre-lugar", no qual se perderia a noção de dominador e dominado, o conceito de uma cultura da metrópole e outra da colônia, enfim, onde desapareceriam as

noções hierarquizantes que, durante tantos séculos, estabeleceram a superioridade do Velho Mundo em relação à inteligência brasileira.

Lembramo-nos, a propósito, das observações realizadas por Silviano Santiago voltadas para tais questões, sobretudo no seu ensaio "Apesar de dependente, universal", com o qual inicia o livro *Vale quanto pesa* (SANTIAGO, 1982), em que busca compreender o papel do artista brasileiro no século XX, quando seu discurso adota a política de não escamotear a dívida para com as culturas dominantes, na vã tentativa de defender posições falsamente autóctones. Senão vejamos como as reflexões e atitudes do modernista Mário de Andrade se contemporizam com as do ensaísta mineiro:

> A hierarquização pelos critérios de "atraso" e de "originalidade" cai subitamente por terra, pois se subvertem esses valores. Subversão esta que não é um jogo gratuito de cunho nacionalista estreito, tipo integralismo dos anos 30, mas compreensão de que, apesar de se produzir uma obra culturalmente dependente, pode-se dar o salto por cima das imitações e das sínteses enciclopédicas etnocêntricas e contribuir com algo original. (SANTIAGO, 1982, p. 22)

Exercitando esse papel de "dar o salto por cima" e "contribuir com algo original", o ensaísta cita, como exemplos, "a noção de traição da memória", eruditamente formulada por Mário de Andrade através de suas pesquisas em música com vistas a uma produção nacional-popular", e "a noção mal-intencionada da antropofagia cultural, brilhantemente inventada por Oswald de Andrade, num desejo de incorporar, criativamente, a sua produção dentro de um movimento universal". (SANTIAGO, 1982, p. 21). Em outras palavras: teríamos, possivelmente, aqui a construção da imagem daquele trovador que, em *Pauliceia Desvairada* exclama: "Sou um tupi tangendo um alaúde!" (ANDRADE, 1987, p. 83), imagem a qual, poeticamente, não estaria criando naquele momento o "entre-lugar", de que nos fala Silviano Santiago, ao se referir ao discurso latino-americano, no ensaio com o qual inicia o livro *Literatura nos trópicos*?

> Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a expressão - ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana. (SANTIAGO, 2000, p. 26)

Retornando ao texto "O movimento modernista", Mário de Andrade comenta a crítica de um autor que afirmara, sob forma de acusação, a impossibilidade de se definir a estética modernista, o que, segundo Andrade, teria sido essa, exatamente, a sua "milhor razão- de ser". (AN-

DRADE, 1972, p. 251), coerente com seu estado de espírito revoltado e revolucionário, responsável pela construção de um projeto de atualização artística e social do país:

> Já um autor escreveu como conclusão condenatória, que a "estética do Modernismo ficou indefinível" ... Pois essa é a milhor razão- de ser do Modernismo! Ele não era uma estética, nem na Europa nem aqui. Era um estado de espírito revoltado e revolucionário que, si a nós nos atualizou, sistematizando como constância da Inteligência nacional o direito antiacadêmico da pesquisa estética e preparou o estado revolucionário das outras manifestações sociais do país, também fez isto mesmo no resto do mundo, profetizando estas guerras de que uma civilização nova nascerá. (ANDRADE, 1972, p. 251)

As consequências positivas desse "estado de espírito revoltado e revolucionário" puderam, de fato, ser constatadas, nas conquistas dos artistas brasileiros, que, a partir de então, puderam experimentar a liberdade estética, com a independência e o direito à pesquisa, não tendo mais que passar pela "vaia acesa, o insulto público, a carta anônima, a perseguição financeira", de que muito deles, modernistas, haviam sido vítimas. Ao contrário, cita, entre outros exemplos, que, até mesmo os versos "incompreensíveis" de um Murilo Mendes ou o "personalismo" de um Guignard já haviam se tornado, então, "manifestações normais, incapazes de causar escândalo" (ANDRADE, 1972, p. 251).

Outra consequência relevante teria sido a descentralização intelectual provocada pelo fato de o Movimento, pondo em relevo e sistematizando uma "cultura" nacional, ter exigido da "Inteligência estar ao par do que se passava nas numerosas Cataguases" (ANDRADE, 1972, p. 248), ou seja, ter promovido o encontro entre os grandes centros e as pequenas cidades do interior do país. Nesse sentido, lembramo-nos do diálogo epistolar de Mário de Andrade com o "Grupo Verde de Cataguases", formado em meados da década de 1920, e que reunia, entre outros, jovens como Ascânio Lopes, Francisco Inácio Peixoto, Guilhermino Cesar, Enrique de Resende e Rosário Fusco. (BRANCO, 2002).

Bem, se até o momento as reflexões do autor conservavam certo distanciamento crítico ao realizar o balanço do Movimento, cujo saldo parece ter sido positivo, surge, nas últimas quatro páginas do texto, uma nova face do ensaísta, cujo pensamento se torna "delicadamente confessional", buscando, em tais confissões, atingir a sinceridade de quem, apesar de ter dedicado toda uma vida à arte, ao seu povo e ao seu país, chega à conclusão da inutilidade de seus esforços. Atribui tal fracasso a um excessivo individualismo, e de ter, como seus companheiros, permanecido ausente da realidade, discutindo modas, ou alimentando sua curiosidade

na cultura: "Tudo que fiz foi especialmente uma cilada da minha felicidade pessoal e da festa em que vivemos." (ANDRADE, 1972, p. 253).

Interessante se faz observar como a questão do individualismo surge aqui de forma tensa e angustiante, como se, de fato, constituísse uma traição a todo um projeto existencial, ao reconhecer que o Movimento pecou por não ter participado do "amilhoramento político-social do homem" (ANDRADE, 1972, p. 255).

Parece-nos que essa forma de autopunição revela, na verdade, a crise que marca o intelectual brasileiro, desde sempre dividido, por um lado, entre a escuta de sua voz pessoal, de sua subjetividade, e, por outro lado, perseguido por uma extrema autoexigência, de sua obra ter a obrigação de manifestar os anseios coletivos de sua classe, de seu povo, de seu país, como podemos comprovar nesse tão sincero depoimento do ensaísta:

> Não tenho a mínima reserva em afirmar que toda a minha obra representa uma dedicação feliz a problemas do meu tempo e minha terra. Ajudei coisas, maquinei coisas, fiz coisas, muita coisa! E, no entanto, me sobra agora a sentença de que fiz muito pouco, porque todos os meus feitos derivaram duma ilusão vasta. E eu sempre me pensei, me senti mesmo, sadiamente banhado de amor humano, chego no declínio da vida à convicção de que faltou humanidade em mim. **Meu aristocracismo me puniu**. Minhas intenções me enganaram. (ANDRADE, 1972, p. 252) (grifos nossos)

*4. **Conclusão***

A necessidade de se explicar reflete-se no desejo de sinceridade, como se tentasse provar que tudo fez para sair de si mesmo, em prol de uma poética, de uma ética da brasilidade, em movimentos da mais transparente autenticidade, demonstrando os desafios que precisou enfrentar para cumprir sua missão nacionalista, seus compromissos com a realidade:

> A única observação que pode trazer alguma complacência para o que eu fui, é que eu estava enganado. Julgava sinceramente cuidar mais da vida que de mim. Deformei, ninguém não imagina quanto, a minha obra. [...]. Abandonei, traição consciente, a ficção, em favor de um homem-de-estudo que fundamentalmente, não sou. Mas é que eu decidira impregnar tudo quanto fazia de um valor utilitário, um valor prático de vida, que fosse alguma coisa mais terrestre que ficção, prazer estético, a beleza divina. (ANDRADE, 1972, p. 254)

Tais depoimentos autoexplicativos, resultantes da tensão entre o eu e o mundo, ou, também, como comenta João Luiz Lafetá, relaciona-

dos à questão da "identidade consigo mesmo, a unidade entre as camadas íntimas do ser e sua expressão artística" (LAFETÁ, 2004, p. 307) não são incomuns na obra do autor, sobretudo na sua extensa correspondência e ensaios.

Aliás, em seu ensaio "A poesia de Mário de Andrade" (LAFETÁ, 2004, p. 296-336), o autor nos remete à forma tão especial por meio da qual o crítico Anatol Rosenfeld interpretava essa "dialética da sinceridade", na obra de alguns escritores, apontando que motivos nos levariam a "duvidar da própria sinceridade da sinceridade". A citação é longa, mas muito esclarecedora:

> Torná-la (a sinceridade), de resto, em princípio importante de um movimento já é sintoma de sua perda: perda da unidade e simplicidade em épocas de transição entre a tradição e a renovação, quando o indivíduo, desenvolvendo a plenitude de sua subjetividade (e no caso também a consciência de sua peculiaridade nacional), passa a sentir-se separado do espírito coletivo dominante, que, ainda assim, o determina em larga medida. Dessa duplicidade decorrem tensões agudas. **A própria exigência da sinceridade é, então, sintoma da crise, ou seja, da cisão e do sentimento de fragmentação**. (ROSENFELD, 1973, p. 189) (grifo nosso)

Essa tão lúcida reflexão de Rosenfeld ajuda-nos, de certa forma, a compreender esse tom de sinceridade, a recorrência das "sinceras intenções boas", do "julgar sinceramente", enfim, o "por isso mesmo que fui sinceríssimo": tanta sinceridade, segundo Rosenfeld, tanta "luta pela boa fé" são, de fato, sintomas de crise, tão presentes em todo o desenrolar do ensaio de Mário de Andrade: crise em relação às suas amizades aristocráticas, crise diante do confronto entre o nacional e o universal, entre a língua "brasileira" e a lusitana; entre as influências europeias e as matrizes nacionalistas, entre uma estética do belo e do raro e aquela voltada para realidade nacional. Enfim, crise que ganhará corpo na poética das várias máscaras, dos vários "eus", na forma como Mário de Andrade "trabalha com as contradições e fraturas de sua classe" (LAFETÁ, 2004, p. 315).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. *Aspectos da literatura brasileira***.** Livraria Martins: 1972.

_____. *Poesias Completas.* Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, A. O Movimento Modernista de Mário de Andrade. *Literatura e Sociedade*, v. 9, n. 7, p. 296-301, 2004. Disponível em: https://www.revistas. usp.br/ls/article/view/25426. Acesso em: 15 set. 2022.

BRANCO, Joaquim. *Passagem para a modernidade*: transgressões e experimentos na poesia de Cataguases; década de 1920. Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

LAFETÁ, João Luiz. *A dimensão da noite.* São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ROSENFELD, Anatol. *Texto e contexto.* São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTIAGO Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____ *Vale quanto pesa.* São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____ *Nas malhas das letras*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.

MULTIMODALIDADE E CAPACIDADE INFORMACIONAL DE FERRAMENTAS COMUNICATIVAS PARA A IDENTIFICAÇÃO E TRATAMENTO DA DOR CRÔNICA EM ADULTOS

Olavo Ferreira Nunes (UENF)
olavoferreirauenf@gmail.com
Lara Amorim D'Ávila Prottes (UENF)
laraamorimuenf@gmail.com
Sabrina de Oliveira Borges (UENF)
sabrina.o.borges@hotmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com

RESUMO

Realizamos um breve percurso que reflete sobre as estratégias comunicativas mobilizadas para a produção de um material multimodal informativo em formato de infográfico para ser divulgado junto à pacientes com possível diagnóstico de dor crônica em uma unidade de saúde de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Os infográficos são materiais que permitem a comunicação de determinado enunciado com rapidez e de forma simples, compostos pelo arranjo entre imagens e textos de cores e tamanhos variados. A partir da revisão bibliográfica sobre publicações que enfocam a dor crônica em adultos, sistematizamos as informações acercadas causas e tratamentos e construímos o referido material para que este atue como um instrumento de alerta e conscientização. Apoiamo-nos na seguinte questão de pesquisa: "Como a construção de um material informativo pode auxiliar na disseminação de informações sobre um dado fenômeno, como a dor crônica e quais estratégias comunicacionais podem ser mobilizadas em sua confecção?". Indicamos que atualmente é possível ter acesso a diferentes ferramentas, possibilitadas pelas tecnologias digitais, para a construção de materiais multimodais. A partir da construção de enunciados voltados à promoção de informações simples e diretas, com a construção de faixas informativas, baseadas no Modelo de Leitura Reestruturado de Coscarelli (1999), buscando evidenciar que a leitura do gênero se constitui por meio de processos independentes e não lineares.

Palavras-chave:
Infográficos. Dor crônica. Modelo de Leitura Reestruturado.

ABSTRACT

We conducted a brief journey that reflects on the communicative strategies mobilized for the production of an informative multimodal material in the form of an infographic to be disseminated to patients with a possible diagnosis of chronic pain in a health unit of Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Infographics are materials that allow the communication of a certain enunciation in a fast and simple way, composed by the arrangement between images and texts of varied colors and sizes. Based on a bibliographic review of publications that focus on chronic pain in adults, we systematized the information about causes and treatments and built this material so

that it can act as an alert and awareness instrument. We are based on the following research question: "How can the construction of an informative material help in the dissemination of information about a given phenomenon, such as chronic pain, and which communicational strategies can be mobilized in its creation?". We indicate that it is currently possible to have access to different tools, made possible by digital technologies, for the construction of multimodal materials. From the construction of statements aimed at promoting simple and direct information, with the construction of informative strips, based on the Coscarelli's Restructured Reading Model (1999), seeking to highlight that the reading of the genre is constituted by means of independent and non-linear processes.

Keywords:
Infographics. Chronic pain. Restructured Reading Model.

1. Introdução

O principal objetivo deste texto é refletir sobre as estratégias comunicativas mobilizadas na produção de um infográfico, um material multimodal que busca informar pacientes com dor crônica atendidos em uma unidade de saúde de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Esse gênero é considerado um material que permite a informação com rapidez e simplicidade, a partir de arranjos entre textos e imagens. Questionamos na presente investigação: como a construção de um material informativo pode auxiliar na disseminação de informações sobre um dado fenômeno, como a dor crônica e quais estratégias comunicacionais podem ser mobilizadas em sua confecção?

A dor crônica atinge em média entre 20 a 30% dos brasileiros e afeta as relações estabelecidas entre os pacientes e seus pares quando se torna crônica, já que passa a ser caracterizada como uma experiência sensorial (Cf. PASSARELLI, 2016). São poucas ainda as informações sobre os possíveis tratamentos, apesar de na confecção do material nos apoiarmos em algumas e os pacientes que apresentam esse quadro têm sua enfermidade subjugada nos contextos nos quais circulam. Em geral, a dor é um objeto de estudo desvalorizado pelo curso médico, fator que produz uma falsa crença de que a dor crônica poderia ser 'normal', ou 'patológica' (Cf. LIMA; TRAD, 2007).

Como aportes metodológicos para a realização deste trabalho utilizamos a revisão bibliográfica, buscando conhecer as principais evidências de trabalhos publicados sobre o tema. Utilizamos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para sistematizar as informações encontradas na revisão. A partir da revisão bibliográfica sobre publicações que enfocam a dor crônica em adultos, sistematizamos as informações acerca das cau-

sas e tratamentos e construímos o referido material para que este atue como um instrumento de alerta e conscientização a partir da plataforma Canva. Utilizamos o Modelo de Leitura Reestruturado de Coscarelli (1999) para construir os enunciados que compõem a ferramenta, considerando a importância da disponibilização de informações simples e diretas para o fácil acesso da população a enunciados capazes de repercutir em diferentes esferas da vida.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: na seção seguinte delineamos algumas considerações sobre o fenômeno da dor crônica e as dificuldades de oferecer e estimular que a população busque informações seguras sobre o tema, negando a automedicação. Em seguida, apresentamos nossos aportes metodológicos, tendo em vista que nossa pesquisa se apoia na revisão bibliográfica e na produção de um material informacional. Após, apresentamos a forma como esse material foi desenvolvido, tendo em vista considerações sobre a construção de enunciados com a utilização de diferentes mídias. Por fim, debatemos alguns apontamentos finais.

2. Dor crônica e capacidades informacionais da população

Entende-se, em um primeiro momento, que a dor crônica em si, dificilmente é percebida ou diagnosticada precocemente pela população. Além disso, mesmo quando existem características e condições parecidas, ela pode variar de pessoa para pessoa (Cf. LISBOA; LISBOA; SÁ, 2016). Nas palavras de Lima e Trad (2007), o estudo da dor tem contribuído com diversas mudanças na compreensão e na complexidade que envolve o sistema nervoso e suas expressões sobre o fenômeno da dor. Para as autoras, na verdade, a dor apresenta uma enorme ambiguidade relacionada à sua presença, face ao corpo e a mente capazes de absorver o visível e o invisível desse fenômeno complexo (Cf. LIMA; TRAD, 2007).

É possível afirmar que a dor crônica é algo complexo, podendo resultar de diversos fatores como, por exemplo, as causas psíquicas, sociais, físicas ou comportamentais. Contudo, quando a dor passa de um simples sintoma a uma síndrome, ela passa a ser considerada crônica, uma vez que não apresenta, necessariamente, uma causa de fácil identificação. Assim, a dor crônica é hoje entendida como uma doença que pode, inclusive, evoluir para um estado de incapacidade do corpo (Cf. DIAS, 2007).

Pesquisas apontam as dificuldades no estabelecimento de uma definição para a compreensão sobre o que seria a dor. Em geral, o ser humano sabe quando algo dói, este é também um aviso sobre algo que não vai bem em seu corpo, como alguns dizem, é quando o corpo fala e requer cuidados. De acordo com Dias (2007, p. 2) a dor é definida pela Associação Internacional de Estudos da Dor (IASP) como "uma experiência sensorial e emocional desagradável, que é decorrente ou descrita em termos de lesões teciduais", essa é a definição mais aceita pela comunidade científica, largamente utilizada em nosso país.

Levando em consideração esses aspectos, encontramos atualmente, que a dor pode então acontecer pela experiência subjetiva e pela percepção dolorosa de cada pessoa, pelas mudanças biológicas das respostas e atitudes frente à dor, pela dificuldade com instrumentos de avaliação, pela percepção e subjetividade dos profissionais de saúde na interpretação dos sintomas e interações de aspectos biopsicossociais (Cf. LISBOA; LISBOA; SÁ, 2016).

Nessa direção, Sarti (2001) coloca que a dor como experiência subjetiva sofre influências culturais que o indivíduo irá construir ao longo da vida, como parte de um processo de socialização. Nesse processo de socialização, alguns autores abordam que a dor é influenciada por crenças errôneas, comportamentos mal adaptativos, que em geral, são associadas a pior evolução do quadro álgico, como: a dor é um sinal de lesão, não é possível controlar a dor, a relação entre emoção e dor não existe, a dor é incapacitante, a farmacologia são os melhores tratamentos, dentre outros (Cf. MENDEZ *et al*., 2017).

Segundo Araújo e Romero (2015) por ser definida com uma percepção e vivência subjetiva e multidimensional, a identificação e manuseio da dor dependerá da sensibilidade do profissional em perceber a dor no sujeito, bem como, das estratégias escolhidas para o alívio dos sintomas. No entanto, o despreparo e a abordagem inadequada podem desqualificar o processo de cuidado oferecido ao paciente (Cf. ARÁUJO; ROMERO, 2015).

Esse contexto poderia descortinar e evidenciar ainda as influências do modelo biomédico que até hoje perduram no campo da saúde. Chamado também de modelo mecanicista, seu conhecimento científico hegemônico no raciocínio médico persiste (Cf. BARROS, 2002). O raciocínio mecanicista do modelo biomédico se encontra centrado na doença, com a priorização da medicalização da vida e enquanto uma entidade

patológica. Ou seja, esse antigo modelo biomédico, conhecido por sua prática de caráter curativista, estava focado apenas na patologia.

Segundo De Marco (2006), o discurso hegemônico da medicina, em grande parte, se apoia nas observações e formulações, exclusivamente, por meio da perspectiva do modelo biomédico. Tal modelo, refletindo o ideal técnico-instrumental das biociências, deixa de lado o contexto "psicossocial dos significados, dos quais uma compreensão dos pacientes e suas doenças dependem" (DE MARCO, 2006, p. 64). Parece-nos então, que uma abordagem inadequada no tratamento e até mesmo no diagnóstico do paciente com dor crônica, poderia estar ligada a formação médica, que preponderadamente, está enraizada nesse modelo. De Marco (2006), salienta então, que devido às raízes históricas da formação centrada no modelo biomédico, "favorece a construção de uma postura de desconsideração aos aspectos psicossociais tanto dele próprio quanto dos pacientes" (DE MARCO, 2006, p. 64).

Dito de outra maneira, esse modelo da biomedicina reconhece a dor crônica enquanto doença e não como sintoma, mantendo-se de forma invisível ao olhar do médico (Cf. LIMA; TRAD, 2007). Essa invisibilidade ao olhar do médico desperta em nossos estudos questões secundárias, mas que acionam um campo central em nossa pesquisa: a construção subjetiva da dor, pautada pelo modelo biopsicossocial. Ao proporcionar como referência um modelo pensado em uma visão integral do ser e do adoecer que compreende todas as dimensões: físicas, psicológicas e sociais (Cf. DE MARCO, 2006).

Por isso, entende-se que há a necessidade de se ampliar o entendimento sobre a temática da algia crônica e assim, promover a construção de uma ferramenta que facilite o processo de ensino-aprendizagem do adulto leigo e que capacite profissionais de saúde (Cf. PASSARELLI, 2016). Uma vez que, ferramentas educacionais em saúde podem contribuir para a mudança de crenças, superstições e percepções errôneas sobre a dor e os comportamentos que dificultam o indivíduo na relação com a dor, além de fornecer estratégias e abordagens adequadas para o enfrentamento, muito penoso da dor crônica (Cf. MENDEZ *et al*., 2017).

3. Metodologia investigativa

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, definida como procedimento metodológico que se baseia na realização da pesquisa, simultaneamente à execução da ação, em nosso caso, de educação em saú-

de. Esse método tem como objetivo promover reflexões acerca dos problemas referentes à prática profissional, e, com isto, encontrar soluções necessárias e eficazes para tais problemas. Essa metodologia possibilita o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos significativos pelos sujeitos envolvidos em determinado ambiente (Cf. MONTEIRO, 2010).

Além disso, trata-se de estudo analítico transversal, devido à possibilidade de descrever o fenômeno da dor crônica, estabelecendo uma articulação entre os campos da saúde e também da educação, já que buscamos criar um modelo educativo, pautado nas TIC's. Esse modelo é utilizado quando existe a exposição constante no tempo e quando o efeito é crônico (Cf. HOCHMAN *et al*., 2005).

Utilizamos a abordagem do tipo qualitativa e quantitativa. Considera-se pesquisa quantitativa aquela cujas opiniões e informações podem ser traduzidas em números, requerendo os recursos da estatística para a ilustração dos dados coletados (Cf. SOUZA; CASTELANO; MANHÃES, 2014). Por sua vez, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009), é aquela que trabalha com o universo dos significados, aspirações, crenças e valores que são entendidos como parte da realidade social vivida e partilhada pelos indivíduos.

Indicamos que nossos dados foram coletados por meio da utilização de dois instrumentos: a revisão bibliográfica e a aplicação de questionários. Para a revisão bibliográfica, levantamos os estudos publicados em bases de dados como os portais Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Buscamos por trabalhos publicados nos últimos dez anos nestas plataformas, com a utilização dos descritores "dor crônica em adultos", "algia crônica" e "dor crônica".

Esses termos teriam que aparecer nos títulos e em trabalhos publicados apenas no Brasil entre os anos 2011 e 2022. Encontramos quatro trabalhos no portal SciELO e sete trabalhos no portal BDTD, totalizando 11 trabalhos revisados. Optamos por excluir desta busca a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por verificar que os trabalhos identificados nesta plataforma estavam replicados no portal SciELO. Esse levantamento mostra que os estudos que enfocam a dor crônica ainda são incipientes em nosso país.

É importante salientar que todos os trabalhos encontrados foram produzidos por estudiosos da área da saúde, o que demonstra que essa é

uma preocupação prioritária desta área. Com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), definimos dois grandes blocos nos quais os estudos poderiam se enquadrar: estudos que buscam evidenciar as causas da dor crônica em adultos e estudos que buscam apresentar formas de tratamento para a dor crônica em adultos. Esses trabalhos foram de suma importância para a instrumentalização de nosso material informativo.]

4. A produção do infográfico e suas redes de significação

Passamos nesta seção a debater sobre nossa proposta de infográfico sobre dor crônica, tendo em vista a eficaz informatividade a pacientes e profissionais da saúde sobre o tema. Para a construção de nosso material, recorremos ao site Canva, que permite a criação de diferentes articuladores digitais como vídeos, postagens para o *Instagran*, *Facebook*, apresentações, portfólios e também infográficos. Utilizamo-nos da versão gratuita do site que permite o acesso a algumas funcionalidades. O site também disponibiliza modelos de *template* para serem modificados, tendo em vista as necessidades de cada usuário.

Optamos por utilizar um *template* já disponível no site, buscando no site por *templates* de infográficos, mais especificamente, infográficos informativos da área da saúde. Dentre as opções disponíveis, optamos pela escolha do *template* originalmente intitulado Azul e Branco Claro e Corporativo Covid-19 Saúde Infográfico. Na figura 1 é possível visualizar a página de busca por *templates* na plataforma Canva, dentre as opções disponíveis de infográficos sobre a área da saúde.

Figura 1: Busca de template de infográfico relacionado à saúde.

Fonte: Canva (2022).

Ao realizarmos a busca, optando pelos *templates* de infográficos sobre a área da saúde, entendemos que a combinação das cores e dispo-

nibilização das informações, em geral, já iria nos atender, uma vez que nosso objetivo também é produzir um infográfico que se enquadra na área da saúde, abordando a dor crônica. Assim, optamos pela busca de um infográfico que já esteja em um padrão aceitável, coerente com a área, ao contrário da construção total do material, a partir de um modelo sem nenhum elemento.

A figura 2 mostra a página de edição do site. A partir do modelo é possível modificar informações, inserir, retirar ou editar imagens ou textos.

Figura 2: Página de edição do template de nosso infográfico.

Fonte: Canva (2022).

As informações contidas em nosso material foram baseadas, principalmente, em nossa revisão bibliográfica e têm como principal preocupação informar, sobretudo, a população leiga sobre o que é a dor crônica, sua amplitude, em termos de pessoas diagnosticadas com a enfermidade. É possível visualizar que alguns encaminhamentos que já estavam no *template* foram aproveitados em nosso infográfico, tendo em vista a forma como articulamos as informações. A figura 3 representa o infográfico por nós produzido:

Figura 3: Infográfico sobre a dor crônica produzido em nossa pesquisa.

Fonte: elaboração própria com base no *template* disponível na plataforma Canva.

Como é possível compreender, na comparação entre o *template* modelo e o infográfico criado por nós, aproveitamos a formatação do título, símbolo que indica que a informação se remete à área da saúde e a questão inicial que norteia nosso material: informar sobre os sintomas da dor crônica. Outro elemento aproveitado foi a informação que destaca que uma a cada sete pessoas sofrem com a dor crônica, ou seja, 37% da população brasileira, tendo como principais as dores de cabeça e nas costas.

Destacamos a informação que indica que uma em cada sete pessoas sofrem com a enfermidade e demonstramos também, de forma visual, essa informação que se remete a 37% da população. O texto que acompanha esses elementos visuais também destaca estimativas sobre o caso, ressaltando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 80% dos adultos vão sofrer com a dor crônica na vida adulta. Em seguida, demonstramos, por meio de uma imagem que indica uma mulher aparentemente com dor nas costas, juntamente a um pequeno texto que justifica a importância de se manter informado sobre a dor crônica.

Uma das principais características da dor crônica, conforme evidenciamos em nossa revisão bibliográfica, é o seu tempo de duração,

mostrando-se como persistente e com duração maior de três meses e resistência à analgesia. Encaminhamos para o próximo bloco de informações que visa reforçar atitudes que podem auxiliar os pacientes com dor crônica a lidarem melhor com o problema. Como evidenciamos ao longo deste trabalho, há algumas pesquisas que indicam tratamentos alternativos e que têm se mostrado eficientes.

Algumas atitudes que estão além da analgesia podem ser tomadas como, por exemplo, buscar a realização de exercícios físicos, estudar, sobretudo sobre a própria dor, conversar com pessoas próximas sobre os sintomas, fortalecer a própria espiritualidade e procurar atendimento psicológico. Com base nas pesquisas levantadas em nossa revisão, não é preciso que os pacientes com dor crônica busquem ações que os auxilie em sua qualidade de vida, modificando hábitos que não são saudáveis com a melhora da alimentação, realização de atividades físicas e a busca por expor sobre sua enfermidade. Acrescentamos imagens ilustrativas sobre cada uma das indicações para que a informação seja enfatizada aos pacientes.

Finalmente, na última parte de nosso infográfico, mantivemos a imagem do médico que se encontrava no *template* original e acrescentamos informações finais sobre o tema, indicando com um sinal de alerta a importância de se procurar o atendimento médico, evitando-se assim, a automedicação. Além disso, indicamos a consulta de um site especializado que é o dor.org, local onde é possível conhecer as pesquisas mais recentes sobre o tema, buscando informações eficazes. Acreditamos que a disponibilização de informações simples e diretas podem fomentar a busca por melhores tratamentos para a dor crônica.

5. Considerações finais

Os infográficos são importantes ferramentas para a instrução de indivíduos e que a sua construção é facilitada por sites que permitem sua construção de forma online e gratuita, como é o caso do Canva. Diferentes efeitos de sentido podem ser comunicados a partir dos infográficos. Buscamos impedir que os pacientes busquem pela automedicação, procurando recursos mais saudáveis para lidarem com a dor crônica como a acupuntura, a meditação, a realização de atividades físicas mais leves como as caminhadas e a realização de terapias para o tratamento emocional dos efeitos da dor. Muitos desconhecem os benefícios desses recursos. Os próximos passos envolvem a testagem do material com a coloca-

ção do infográfico em tamanho considerável em alguma unidade de saúde.

Conforme demonstramos, a dor crônica impacta diretamente na qualidade de vida dos pacientes com esse diagnóstico, causando limitações em mobilidade e relacionamentos interpessoais. Por esse motivo, é essencial que seja promovido um trabalho de conscientização dos pacientes e potenciais pacientes para que eles próprios possam gerir e tomar atitudes e decisões mais acertadas que auxiliem na diminuição e tratamento da dor. Nossa revisão bibliográfica mostra diferentes maneiras por meio das quais os pacientes com dor crônica podem buscar tratamento, maneiras que não estão, necessariamente, relacionadas à medicamentalização imediata. Na verdade, a automedicação traz riscos aos pacientes e dificulta formas mais efetivas de tratamento.

Dentre alguns dos tratamentos evidenciados na revisão bibliográfica produzida em nossa pesquisa, apontamos medidas como a acupuntura, a meditação, a realização de atividades físicas mais leves como as caminhadas, a realização de terapias para o tratamento emocional dos efeitos da dor, dentre outras formas de tratamento. Nossa questão de pesquisa buscou compreender: é possível uma ferramenta de educação em saúde pela comunicação de forma acessível e simples para aqueles que necessitam? A elaboração de uma ferramenta de informação para educação em saúde sobre as algias crônicas em um hospital pode interferir no diagnóstico precoce da dor e na qualidade de vida do adulto?

Munidos de nossa revisão bibliográfica, passamos a investigar as principais contribuições de dois grupos igualmente importantes na identificação e tratamento das pessoas com dor crônica: os pacientes que sentem essa dor e os profissionais da saúde que os tratam em uma unidade de saúde no Rio de Janeiro-RJ. Aplicamos nossos questionários a 39 pacientes atendidos na referida unidade e 12 profissionais da saúde que atuam no estabelecimento, visando compreender como pacientes e profissionais lidam com a dor crônica em seu dia a dia. Identificamos que ambos não se mostram efetivamente informados sobre o tema, cabendo medidas de intervenção educativas para um melhor tratamento do paciente com esse quadro.

Apesar de figurar de forma subvalorizada no cenário dos atendimentos de saúde básica, a dor crônica preocupa especialistas e requer medidas situadas e informativas, tendo em vista os prejuízos que pode causar aos pacientes. O formulário enviado aos profissionais da saúde indica que a principal conduta administrada no atendimento é a analgesia,

o que mostra que os profissionais parecem desconhecer outros modos de tratar a algia crônica. Contudo, suas respostas indicam que mesmo com a analgesia, o retorno desses pacientes com o mesmo quadro é frequente, o que mostra que a medida não tem surtido os efeitos esperados.

Poucos profissionais, em geral, aqueles que não são médicos, mas sim fisioterapeutas e psicólogos, ressaltaram a importância de uma avaliação multidisciplinar, pautada em tratamentos alternativos. A grande maioria dos pacientes, atendidos por médicos na unidade de saúde recebe o mesmo tratamento e está sujeita a retornar com os mesmos sintomas. Como o retorno é uma das principais ações dos pacientes com dor crônica, consideramos que eles também não são suficientemente esclarecidos sobre a enfermidade, o que os leva a considerar que a analgesia é a única forma de tratamento existente.

Isso se confirma nas respostas coletadas dos 39 pacientes atendidos na unidade de saúde que indica, inclusive, a automedicação como uma das principais formas de lidar com a dor crônica, com a administração de medicamentos como: dipirona, neosaldina, torcilax, dorflex, novalgina e ibuprofeno. O percentual de pacientes que se automedicam chegou a 90%, dentre os participantes de nossa investigação. Excluindo-se a automedicação, os pacientes parecem desconhecer outras formas por meio das quais sua dor pode ser diminuída, limitando-se a tomar ações corriqueiras em seu dia a dia, como se deitar. Alguns indicaram que a dor sentida está impactando de forma negativa em sua saúde mental, com ações como o choro ou a autoculpabilidade pela dor sentida e os efeitos desta em sua vida pessoal e profissional.

Face à constatação, pela revisão bibliográfica e formulários respondidos por profissionais da saúde e pacientes atendidos em uma unidade no Rio de Janeiro-RJ, buscamos criar um material que pudesse informar a ambos esses atores de forma direta e eficiente. Buscamos aliar a educação à área da saúde, tendo em vista a importância dessa articulação para que os pacientes e também aqueles que estão disponíveis para o atendimento destes possam trabalhar com mais segurança, empatia e fluidez. Nossa proposta se preocupa, inclusive, com a redução da superlotação das unidades de saúde decorrentes da dor crônica.

Com base nos instrumentos de pesquisa utilizados em nossa investigação, criamos um infográfico, ressaltando a importância desse material para a devida informação de pacientes e profissionais de saúde, com dados diretos e claros sobre a dor crônica e principais formas de tratamento. O infográfico foi criado na plataforma Canva, a partir de um

template já desenvolvido, com a inclusão e adaptação das informações que julgamos pertinentes. Ressaltamos que a referida plataforma pode ser utilizada gratuitamente e se mostra como uma eficiente ferramenta para a criação de materiais que, não apenas podem aliar as ações em educação e saúde, mas para toda e qualquer ação informativa, já que seu apelo visual é satisfatório.

A versão final de nosso infográfico ressalta as informações que julgamos pertinentes como dados sobre a dor crônica, com um breve texto que situa o leitor sobre sua existência e ocorrência, bem como, a realização de um chamado aos pacientes para que suas atitudes em relação à dor sejam modificadas. Articulamos ações simples como formas de combate e diminuição do quadro como a busca de exercícios, o aumento de informações sobre o próprio quadro, o engajamento em relações interpessoais, fortalecimento da espiritualidade e atendimento psicológico. Contudo, conforme mostramos ao longo de nosso trabalho, muitas outras ações podem derivar desse autocuidado, como a participação em atividades como a acupuntura e outras ações que não se pautem exclusivamente na medicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, L. C. de; ROMERO, B. Dor: avaliação do 5º sinal vital. Uma reflexão teórica. *Rev. dor*, v. 16, n. 4, p. 291-6, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-00132015000400291&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2020.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? *Saúde e sociedade*, v. 11, p. 67-84, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/4CrdKWzRTnHdwBhHPtjYGWb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 mai. 2022.

COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências.* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. 322f.

DE MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30, p. 60-72, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/63Ck5wPNn4gxyN39SZfCZsv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 mai. 2022.

DIAS, A. R. Dor Crônica – um problema de saúde pública. *Psicologia.com.pt.* 2007. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0372.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

GOMES, J. C. P. Vida com qualidade. *NUPES/SMS-G*. Prefeitura de São Paulo, julho de 2012. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/nupes/index.php?p=30509. Acesso em: 1 nov. 2020.

HOCHMAN, B. *et al*. Desenhos de pesquisa. *Acta Cirúrgica Brasileira*, v. 20, p. 2-9, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acb/a/bHwp75Q7GYmj5CRdqsXtqbj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 nov. 2020.

KRELING, M. C. G. D.; CRUZ, D. de A. L. M. da.; PIMENTA, C. A. de A. de M. Prevalência de dor crônica em adultos. *Rev Bras Enferm*, 59(4): 509-13. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/JTJhBrgCTsMYjPhKxK6tbXN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mai. 2022.

LIMA, M. A. G. de; TRAD, L. A. B. A dor crônica sob o olhar médico: modelo biomédico e prática clínica. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 23, p. 2672-2680, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/WncXWDf7 wPTfgF6yZHbtyPN/?lang=pt. Acesso em: 19 out. 2021.

LISBOA, L. V.; LISBOA, J. A. A.; SÁ, K. N. O alívio da dor como forma de legitimação dos direitos humanos. *Rev. dor*, v. 17, n. 1, p. 57-60, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1806-00132016000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2020.

MENDEZ, S. P.*et al.* Desenvolvimento de uma cartilha educativa para pessoas com dor crônica. *Rev. dor*, v. 18, n. 3, p. 199-211, São Paulo, Sept. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-00132017000300199&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 out. 2020.

MINAYO, M. C. de S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, p. 83-91, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 mai. 2022.

MONTEIRO, C. F. de S. *et al.* Pesquisa-ação: contribuição para prática investigativa do enfermeiro. *Rev Gaúcha Enfermagem*, v. 31, n. 1, p. 167-74, Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/14581/8487. Acesso em: 1 nov. 2020.

PASSARELLI, M. *Dor crônica:* elaboração de infográfico como ferramenta em educação de leigos. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Socorcaba, 2016.

SARTI, C. A. A dor, o indivíduo e a cultura. *Saúde e sociedade*, v. 10, p.3-13, 2001. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2001.v10n1/3-13/. Acesso em: 1 out. 2020.

SOUZA, C. H. M. de; CASTELANO, K. L.; MANHÃES, F. C. *Manual para elaboração de tese*. Documento eletrônico e impresso. Campos dos Goytacazes-RJ: UENF/CCH/PPGCL-Eduenf, 2014.

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA PANDEMIA, NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EDUCACIONAL POR UMA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Lindomar Bento de Souza (UEMS)
lindomarbentoms@gmail.com
Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
adrianadebarros@uems.br

RESUMO

A pandemia da Covid-19 teve início no Brasil, em março de 2020, o que ocasionou o encerramento das aulas presenciais nas escolas e o começo do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O momento impôs vários desafios didático-metodológicos e adaptativos, possibilitando experiências que resultaram em relatos científicos. O objetivo deste artigo é caracterizar instrumentos, práticas e percepções do ensino de língua espanhola relatados em publicações divulgadas entre março de 2019 e julho de 2022. A problemática em evidência levou à questão "Como a produção científica evidenciou o educar na pandemia sob enfoque da Linguística Aplicada?". Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica delimitada entre os anos de 2020 e 2022 sobre o ensino remoto da língua espanhola na pandemia. Foram considerados seus instrumentos, estratégias e dificuldades/ganhos em frequência de menção e contexto. Como resultado, identificou-se que o ensino remoto de espanhol nas escolas, durante a pandemia, sustentou-se pela diversidade de recursos digitais. Os principais recursos mencionados foram videoaulas, mensageiros instantâneos e salas de aula virtuais em grande parte apoiados e oferecidos gratuitamente, sobretudo a partir da plataforma digital *Google*. Em razão do baixo preparo prévio, termos como capacitação, reforço, suporte, necessidade e demanda foram bastante mencionados. Entre isolamento e retorno, a literatura mostrou expressão linguística de um período repleto de transformações e exigências, mas também ganhos da aproximação digital ao ensino de espanhol.

Palavras-chave:
Covid-19. Linguística Aplicada. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic began in March 2020 and, in Brazil, in the same month, there was the closure of classroom classes in schools. Soon, Remote Teaching began, with its didactic-methodological and adaptive challenges, and many of these experiences became scientific reports. The aim of this article was to characterize instruments, practices and perceptions of Spanish language teaching reported in publications published between March 2019 and July 2022. The problem adopted asked: "how did scientific production show the educating in the pandemic under the focus of Applied Linguistics?". This article is bibliographical research delimited between 2019 and 2022, on the remote teaching of the Spanish language in the pandemic. Their instruments, strategies, and difficulties/gains in frequency of mention and context were considered. As a result, it was identified that remote teaching of Spanish in schools during the pandemic was sustained by the diversity of digital resources. The main features

mentioned were video lessons, instant messengers and virtual classrooms that are largely supported and offered for free, especially from *Google*. Due to the low previous preparation, terms such as training, reinforcement, support, need, and demand were mentioned. Between isolation and return, the literature showed linguistic expression of a period full of transformations and demands, but also gains from the digital approach to the teaching of Spanish.

Keywords:
Covid-19. Applied linguistics. Emergency Remote Education.

1. Introdução

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia global da Covid 19, motivada pela rápida disseminação mundial do vírus e avanço de casos graves (Cf. UNASUS, 2020). O novo vírus e as medidas preventivas que foram adotadas pelos países a partir da determinação de pandemia trouxeram mudanças importantes na vida social, no trabalho e na educação, entre outros cenários.

Uma das primeiras medidas adotadas por vários países foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas para reduzir a circulação de pessoas. No Brasil, isso ocorreu com um período de suspensão, seguido pelo estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE é distinto da Educação a Distância (EaD), pois tem o objetivo de migrar as relações de sala de aula para o ambiente remoto, com tecnologias e recursos somatórios não presenciais.

Assim, as assimetrias e dificuldades de ensino e aprendizagem foram, em grande parte, acentuadas pelo estabelecimento do ERE, sendo que novas dinâmicas de acessibilidade de conteúdos tiveram de ser desenvolvidas. O tempo rápido de implantação dessa modalidade de ensino trouxe o desafio de construir, na prática, alternativas e respostas didático-metodológicas para a continuidade do ensino e superação do distanciamento dos alunos do aprendizado, sobretudo na rede pública de ensino.

Esse movimento atingiu, de forma igualitária, as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento ministradas. Para tanto, ocorreu constante troca de experiências, fazeres e práticas docentes, a fim de conseguir melhores resultados, o que também envolveu o ensino da Língua Espanhola.

O ensino ideal da Língua Espanhola deve ocorrer em interdisciplinaridade, em comunicação com outras disciplinas. Em sala de aula, esse processo era conduzido pelo professor em uma ligação mais direta com os demais campos de conhecimento por meio de uma estrutura didá-

tica e metodológica já conhecida e que facilitava essas interconexões (Cf. ALVES; SANDES, 2021; AMORIM, 2021). Fora da sala de aula, no ERE, a necessidade de recompor essas ligações e de encontrar espaços com o uso de tecnologias foi uma demanda desafiadora. Integrar disciplinas presencialmente, mesmo que necessário, já apresentava um processo complexo, mas realizar essa integração sem o contato direto com o aluno exigiu um esforço significativo para construir um aprendizado conjunto e dialógico da língua espanhola.

A partir dessas percepções e sob a direção da Linguística Aplicada – que inicialmente aborda o ensino de língua, contemplando em sua multidisciplinaridade o enfoque pedagógico – surge a questão: "como a produção científica evidenciou o educar na pandemia?"

Assim, o objetivo deste artigo é caracterizar instrumentos, práticas e percepções do ensino de Língua Espanhola relatados em publicações divulgadas entre março de 2020 e julho de 2022, a partir de uma análise de termos aplicada a algumas das principais publicações que mencionaram essa prática.

2. Método

Este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica aplicada em estudos secundários (preexistentes e natureza exploratória e descritiva, desenvolvida a partir da busca na literatura entre os anos de 2020 e 2022, com enfoque no ensino remoto da Língua Espanhola no período do ERE na pandemia da Covid 19. Como base de análise foram considerados seus instrumentos, estratégias e dificuldades/ganhos em frequência de menção e contexto.

As publicações foram pesquisadas com o uso das palavras-chave "pandemia", "língua espanhola" e "ensino remoto". Foram incluídas publicações no corte temporal selecionado (2020 a 2022), período que contempla o início e o encerramento do ERE,com o retorno massivo às aulas presenciais tanto nas redes públicas quanto nas privadas. Foram consideradas publicações divulgadas em língua portuguesa, que se apresentaram integralmente disponibilizadas para leitura gratuita nos sítios de busca, com suficiente descrição metodológica e que apresentaram relato(s) vivenciados por docentes no ensino da Língua Espanhola relacionados ao ERE.

Após leitura dos resumos das publicações e seleção diante do objeto/objetivos de estudo, foi feita extração do texto integral dos artigos selecionados e aplicação em arquivo único de todos em *software* do tipo "nuvem de palavras", para evidenciar os termos de menção mais frequentes, com sua posterior discussão frente à literatura.

3. Resultados e discussão

A aplicação dos descritores (Ensino Remoto Emergencial, Covid-19 e Língua Espanhola) retornou em 396 artigos no total. Desses, 20 responderam aos critérios de inclusão e foram considerados para o estudo, sendo4 artigos de 2020, 14, de 2021 e 2, de 2022. Dessa forma, a maioria das publicações (70%) teve divulgação e desenvolvimento no desenrolar do ERE (anos de 2020 e 2021) referenciando o ensino de língua espanhola como produto da vivência docente. Os textos considerados foram, conforme autores, ano e título:

a) Alves e Sandes (2021), com "A pandemia e o ensino remoto: um olhar humanizado sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira";

b) Alves, Silva e Bessa (2021), com "Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de Covid-19: uma análise crítico-reflexiva";

c) Amorim (2021), com "Aprender espanhol com canções: relato de experiência de um curso de espanhol online";

d) Bueno, Santana e Da Luz (2021), com "Sucessos e fracassos durante aulas online durante a pandemia: Relatos de uma escola pública do Estado de Mato Grosso";

e) Carvajal, Lyra e Maillard (2020), com "Trabalhando habilidades socioemocionais por meio de rodas de leitura em chat educacional: estudo de caso a partir dos textos "La vida profesional/2" e "El mundo", de Eduardo Galeano";

f) Carvalho, Santana e Oliveira (2022), com "EaD versus ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência";

g) Carvalho, Soares e Ferreira (2021), com "Experiências no ERE de língua espanhola inspiradas na EaD";

h) Costa, Borsatti e Gabriel (2021), com "Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia";

i) Ferreira (2020), com "Ensino de língua espanhola por meios digitais durante a pandemia de Covid-19";

j) Jornada (2021), com "A docência, o desenvolvimento regional e a diversidade linguística fronteiriça frente ao impacto da Covid-19";

k) Lopes (2021), com "Ensino-aprendizagem de língua espanhola em tempos de pandemia: abordagem e reflexões";

l) Pereira, Ribeiro e Rocha (2022), com "A ludicidade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do espanhol durante a pandemia da covid-19";

m) Rabanea; Arruda e Veloso (2021), com "Medianeras a Brasileña: Como construir e trabalhar relações interpessoais em cursos online de espanhol?";

n) Rosa e Rodrigues, com "Avaliação nas aulas de espanhol como língua estrangeira: o que mudou com o ensino emergencial remoto?

o) Silva (2021), com "Cartas para Pedro Almodóvar no Ensino Remoto";

p) Silva (2020), com "Aprendizagem baseada no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de língua espanhola para o ensino fundamental 2 no período de pandemia de covid 19";

q) Silva e Gomes (2021), com "Estágio docente II do curso de licenciatura em Letras Espanhol a Distância em meio à pandemia do covid 19: vivências de uma discente com baixa visão";

r) Smiderle e Tartarotti (2021), com "Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o *google* sala de aula na pandemia";

s) Souza e Marques (2021) com "Formação docente em tempos de pandemia: estágio de observação em ensino-aprendizagem em língua espanhola";

t) Veloso e Walesco (2020), com "Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR".

Aplicando-se o conteúdo dos referidos artigos em uma nuvem de palavras, identificou-se um total de 2500 termos, sendo que 981 receberam pelo menos 10 menções, margem de corte definida para inclusão na análise. Destes 981 termos foram excluídos os de natureza generalista, por ordem decrescente de incidência.

Os dez principais termos evocados e suas respectivas menções foram: ensino (491), alunos (390), aulas (337), atividades (235), professores (191), aprendizagem (183), prática (148), pandemia (147), processo (145) e espanhol (137). Este bloco mostra a estrutura central do ensino da língua espanhola, e seus principais agentes, em uma espécie de configuração central do cenário em que as aulas ocorrem (Cf. ALVES; SANDES, 2021; AMORIM, 2021; BUENO; SANT'ANA; DA LUZ, 2021; LOPES, 2021).

Este bloco mostra a estrutura central do ensino da língua espanhola – e seus principais agentes – em uma espécie de configuração do cenário em que as aulas ocorreram. Esse conjunto de menção central se encontra nos artigos de Alves e Sandes (2021), Amorim (2021), Bueno, Sant'ana e Da Luz (2021) e Lopes (2021) e indica a preocupação fundamental com dois elementos pontuais do processo: o ensino – como elemento a ser mantido e os alunos – como protagonistas do processo. A estrutura das aulas e atividades foram os dois termos seguintes, indicando a discussão recorrente entre os docentes. Já os termos professores e aprendizagem, bem como prática, pandemia, processo e espanhol indicam a vinculação das discussões a um cenário cuja visão dos educadores é ampla, voltando-se principalmente a organizar um campo mais efetivo para o aprendizado.

O bloco sequente é composto pelos vocábulos que obtiveram uma frequência de até 50 menções e referem-se a: desdobramentos do exercício prático, com a condição remota (133) do ensino, que trouxe a reconfiguração do espaço de ensino e aprendizagem. Os aspectos formativos foram mencionados em sequência, com os termos de formação (129) como necessidade e o impacto que a pandemia trouxe na formação de base pela suspensão dos estágios (128), com o reconhecimento de sua importância e dos eventuais impactos futuros no recorte temporal formativo. As relações e eventos que ocorrem em sala (115) surgiram em sequência, em retratação das práticas de ensino e aprendizagem, junto da

dimensão avaliativa e de suas transformações (avaliação, 110), com as novas formas de conceber a aquisição do conhecimento. A qualidade e escolha das práticas (105) foi um termo de destaque, bem como a necessidade de um projeto (102) de ensino consistente para estruturar o repasse da língua espanhola, preservando espaços e conhecimentos fundamentais para ao seu fortalecimento. Para isso, também foi destacada na síntese dos estudos a importância dos recursos (91), da qualidade de comunicação (90) entre os atores educacionais e do domínio dos professores a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem, do ensino da língua e manejo de sala de aula (Cf. CARVAJAL; LYRA; MAILLARD, 2020; COSTA; CORSATTI; GABRIEL, 2021; FERREIRA, 2020; ROSA; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2021; SILVA; GOMES, 2021; VELOSO; WALESKO, 2020).

A análise dos estudos de Carvajal, Lyra e Maillard (2020), Costa, Corsatti e Gabriel (2021), Ferreira (2020), Rosa e Rodrigues (2021), Silva (2021), Silva e Gomes (2021) e Veloso e Walesko (2020) permitem contemplar a reconfiguração que o período da pandemia trouxe ao espaço de ensino e aprendizagem. A análise evidencia ainda que o deslocamento para o ensino a distância, a necessidade das reformulações teóricas, didáticas e metodológicas e a necessidade de que o professor buscasse maior aproximação da língua espanhola com o cotidiano no aluno para que fosse significativa permearam esse momento do ensino. Nesse processo, os autores destacaram as lacunas formativas como algumas das principais condições de necessidade para que pudesse haver domínio tecnológico, intervenção suficiente e aporte para lidar com a diversidade. As novas formas de conceber o ensino da língua espanhola evocaram a aproximação com o aluno e uma didática mais entremeada de momentos práticos e prazerosos, em que a capacidade dialógica docente foi o centro do processo. O ensino da língua espanhola, durante a pandemia, foi voltado à funcionalidade, à aproximação conceitual, ao manejo de sala de aula e ao estabelecimento de aproximações entre conteúdo, aplicabilidade e ensino significativo.

A necessidade de que os docentes tivessem uma postura proativa e inclinada à pesquisa foi destacada a partir da prevalência dos termos em desenvolvimento (87), apresentados nos estudos com menção à capacidade de identificar, desenvolver e aplicar intervenções de aproximação com os sujeitos de ensino e pesquisa (87), com destaque ao papel do professor-pesquisador para ensinar em cenários desconhecidos - como o pandêmico – e com baixa previsibilidade, a partir do ato investigativo. As tecnologias (86) naturalmente foram mencionadas com protagonismo

também no ensino da língua espanhola, como um dos principais recursos de base dos docentes, acompanhada pela necessidade de acesso (78) pelos alunos às intervenções propostas levando-se em conta orientação, acompanhamento e suporte para realizar a proposta de aprendizagem. Dessa forma, a capacidade do profissional de educação realizar ações (74) embasadas no estudo (72) de seu meio foi fortalecida nas menções das publicações pesquisadas, em que pese um olhar crítico e transformador aos cenários de ensinar e de aprender (Cf. ALVES; SILVA; BESSA, 2021; CARVALHO; SANTANA; OLIVEIRA, 2022; SILVA, 2020; SOUZA; MARQUES, 2021).

Na síntese dos estudos de Alves, Silva e Bessa (2021), Carvalho, Santana e Oliveira (2022), Silva (2020) e Souza e Marques (2021) é possível identificar um movimento de necessidade no ensino da Língua Espanhola em que o professor se deslocou de ator educacional a um sujeito ativo de ensino e pesquisa. O professor pesquisador, nesse contexto, emergiu no cenário educacional em um meio de baixa previsibilidade no qual as tecnologias muitas vezes antagonizaram com as limitações docentes e suas possibilidades. Essa postura de um professor pesquisador, ao mesmo tempo, foi pontual para retirá-lo de um movimento de replicação, posicionando o ensino de forma a transformar os cenários e fazer com que a língua espanhola, nas atividades ministradas, levasse os alunos a pensar no meio em que vivem e sobre como falar espanhol pode ser um diferencial no cenário da pandemia e no contexto pós-pandêmico.

Nesse sentido, **a** distância (71) física entre professores de língua espanhola e os alunos foi uma das principais bases de abordagem das pesquisas em que as tecnologias serviram como ponte de aproximação e a qualidade dos exercícios (66) aplicados efetivou essa reconexão, com vistas a suprir as lacunas entre ensinar e aprender. Para atingir a suficiente capacidade de estruturar as práticas educativas necessárias para o ensino da língua espanhola, a capacitação dos docentes foi importante, dando-se a partir de cursos (65) que, pela rápida implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), são também interpretados pela literatura como importantes caminhos para a troca de experiência e melhor desempenho profissional no contexto pandêmico. O retorno gradativo ao ensino presencial (65), como modalidade (65) central de ensino foi consolidado com a regressão da letalidade da pandemia da Covid-19. No entanto, a literatura reforça que voltar às aulas presenciais não significa que será possível retornar como antes: as mudanças e experiências com o ERE e com as tecnologias redimensionaram as práticas de ensino e geraram um cenário também adaptativo de retorno. A atividade (63) docente é uma das

bases desse momento, com a intervenção educacional (63) sendo norteada a reacomodar o fazer presencial que ocorre na escola (61) como campo presencial de ensino, bem como a intimidade e interesse tecnológicos que foram criados (Cf. ALVES; SILVA; BESSA, 2021; CARVALHO; SANTANA; OLIVEIRA, 2022; CARVALHO; SOARES; FERREIRA, 2021; JORNADA, 2021; PEREIRA; RIBEIRO; ROCHA, 2022).

Outros pontos importantes evidenciados nos estudos de Alves, Silva e Bessa (2021), bem como Carvalho, Santana e Oliveira (2022), Carvalho, Soares e Ferreira (2021), Jornada (2021) e Pereira, Ribeiro e Rocha (2022) foram o deslocamento e as transformações que as tecnologias e o ensino remoto trouxeram para o cenário educacional. Durante a pandemia, com o avanço do uso da tecnologia para a conexão de professores e alunos, foi gradativamente estabelecido o reconhecimento de que o retorno ao ontem não seria mais possível. Mesmo com o retorno presencial das aulas, o ensino da língua espanhola teria de incorporar elementos digitais e manter estes elementos como parte da aproximação possível aos alunos. O fazer docente teve de se tornar mais ligado ao aluno e ao seu mundo, bem como desenvolver uma intimidade maior com a tecnologia e sua exploração cotidiana. A lousa e o giz, por si, perderam ainda maior grau de efetividade ao ensino: ao mesmo tempo, grupos de discussão, fóruns, conexões presenciais se tornaram o eixo de grande parte desse ensino em que as atividades não foram necessariamente moldadas como ocorre no Ensino a Distância (EaD), ao meio digital, mas sim transpostas dentro de um processo de diálogo constante e produtivo entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos e atores educacionais diversos no universo de cada realidade educacional.

Durante o ERE, os aspectos referentes ao material (61) foram importantes para a construção das atividades de ensino e para assegurar a aprendizagem, sobretudo frente às assimetrias sociais e econômicas nacionais. Para consolidar o projeto de ensino da língua espanhola, as escolas construíram projetos que integraram as famílias e demais atores educacionais em disponibilidade e comunicação frequente. Assim, as diferentes vivências e tentativas de reforçar o repasse desse conhecimento formaram um campo de experiência (60) que a literatura destacou como constituído em uma situação atípica, e rico em aprendizagens sobre como aprender em cenários pouco previsíveis e de forma integrada, em que a escola compartilha responsabilidades. Para isso, no entanto, a disciplina (60) de alunos, professores e famílias foi destacada pela literatura, a fim de contemplar diferentes comportamentos e orientações que envolveram as disciplinas (59) gerais de aprendizagem. No ensino de língua espanho-

la, a preocupação com os conteúdos (59) e habilidades (58) foi central e envolveu a escolha de recursos que permitissem aos estudantes aplicar as atividades em seu cotidiano, desenvolvê-las de forma lúdica e com maior aplicabilidade desse conhecimento na realidade diária de vida. Assim, músicas, textos e reflexões foram bastante aplicados, bem como programas de televisão, vídeos e demais recursos digitais que trouxessem ludicidade e diversificação ao ensino da língua e não apenas exercícios teóricos (Cf. ALVES; SILVA; BESSA, 2021; CARVALHO; SANTANA; OLIVEIRA, 2022; SILVA, 2020; SOUZA; MARQUES, 2021).

O ensino de Língua Inglesa também foi afetado pelas assimetrias presentes no período da pandemia e que afetam as condições gerais de ensino e de aprendizagem. A reflexão sobre as diferentes condições entre os alunos e seus cenários foram destacadas por Alves, Silva e Bessa (2021), Carvalho, Santana e Oliveira (2022), Silva (2020) e Souza e Marques (2021). Os autores, no conjunto de sua obra, indicam que o ensino dessa língua passou a ser vinculado aos interesses dos educandos e, ao mesmo, buscou-se metodologias que pudessem atingir esses alunos e ser, ao mesmo tempo, acessíveis. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas moldadas a práticas virtuais, exercícios teóricos e diversificação constituíram o caminho adotado.

Isso posto, retomando nossa abordagem sobre o ensino da Língua Espanhola, salientamos que a literatura por nós estudada, evidencia que nas escolas, o planejamento foi uma das principais ferramentas adotadas para o ensino e aprendizagem dessa língua, com definição clara de objetivos (58) como principal instrumento estruturante. A possibilidade de que esses objetivos fossem realizados de modo virtual (57) foi um fator seletivo em que os principais recursos que a literatura evidenciou foram leitura (57) de textos vinculados com a realidade ou interesse dos educandos conforme sua faixa etária e especificidades; videoaulas (56), especialmente com o uso de *YouTube* e mensageiros instantâneos para aulas assíncronas e orientação em dúvidas; e recursos digitais (56), em geral, para o repasse dos conteúdos e entrega de atividades e estrutura do ensino a partir do fortalecimento da habilidade linguística (55) dos alunos para a fluência, compreensão e aplicação da língua espanhola ao cotidiano. Os professores assumem que a Covid-19 (55) transformou as relações de ensino e atividade e que a experiência com práticas remotas (55) foi fundamental para a reconfiguração do fazer docente e maior aproximação com a tecnologia. Ao mesmo tempo, identificam que a troca de experiência para os professores e a capacidade de oferecer no ensino da língua espanhola exemplos e (54) práticas de aplicabilidade melhora-

ram os resultados de aquisição do conhecimento (Cf. CARVAJAL; LYRA; MAILLARD, 2020; COSTA; CORSATTI; GABRIEL, 2021; FERREIRA, 2020; ROSA; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2021; SILVA; GOMES, 2021; VELOSO; WALESKO, 2020).

Carvajal, Lyra e Maillard (2020), Costa, Corsatti e Gabriel (2021), Ferreira (2020), Rosa e Rodrigues (2021), Silva (2021), Silva e Gomes (2021), e Veloso e Walesko (2020) reforçam que a continuidade do ensino de língua espanhola foi ancorada especialmente no planejamento, como forma de manter um ritmo e andamento das intervenções de forma estruturante. A possibilidade de que esses objetivos fossem realizados de modo virtual foi importante, mas a organização foi marcada a partir de diferentes trocas em que os professores se apoiaram no uso de recursos e estrutura do ensino a partir do fortalecimento da habilidade linguística dos alunos para a fluência, compreensão e aplicação ao cotidiano.

Assim, embora o ERE seja distinto da EAD (53), tornou-se possível constituir um campo de transição em constante melhoria em que as questões (51) pontuais de assimetria de acesso, dificuldades de famílias em dar suporte ou orientar o ensino, capacidade de adaptação docente e similares formaram o centro da experiência (Cf. CARVAJAL; LYRA; MAILLARD, 2020; COSTA; CORSATTI; GABRIEL, 2021; FERREIRA, 2020; RABANEA; ARRUDA; VELOSO, 2021). As propostas (51) de ensino da Língua Espanhola aplicadas durante ERE foram ancoradas na perspectiva vivencial, na aplicabilidade prática e no prazer de aprendizagem, com valorização lúdica e criativa do aluno, como estímulo da sua autonomia, especialmente em consideração a essa maior demanda comum à adolescência. Os eixos terminológicos desse processo foram tecnologia (51) e recursos como a plataforma digital *Google* (50) (Cf. ROSA; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2021; SILVA; GOMES, 2021; SMIDERLE; TARTAROTTI, 2021).

A síntese desses estudos demonstra que a tecnologia tornou-se uma via importante e desafiadora para os professores se adaptarem a seu uso, embora isso fosse uma necessidade já existente há muito. Todavia, os alunos já apresentavam uma maior fluência e comunicação com esse recurso e este foi um fator de facilitação. Recursos como o *Google* apoiaram os docentes em muitos aspectos desse ensino em um posicionamento de aprendizagem constante para o atendimento das requisições de um cenário educacional em transformação.

4. Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou que o ensino remoto de espanhol nas escolas durante a pandemia sustentou-se pela diversidade de recursos digitais. Os principais recursos mencionados pela literatura consultada foram videoaulas, mensageiros instantâneos e salas de aula virtuais, em grande parte apoiados e oferecidos gratuitamente, sobretudo pelo *Google*. Em razão do baixo preparo prévio, temas como capacitação, reforço, suporte, necessidade e demanda foram bastante mencionados. Entre isolamento e retorno, a literatura mostrou a expressão linguística de um período repleto de transformações e exigências, mas também ganhos da aproximação digital ao ensino de espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Letícia de Araújo; SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. *A pandemia e o ensino remoto*: um olhar humanizado sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2021. Disponível em: https://www2.iel.unicamp.br/v-cilh/wp-content/uploads/2021/07/Poster-sessa%CC%83 o-D.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

ALVES, Wanderleya Magna; SILVA, Francisco Vieira; BESSA, José Cezinaldo Rocha. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. *Signo*, v. 46, n. 85, p. 180-92, 2021.

AMORIM, Fabiana Brandão Silva. Aprender espanhol com canções: relato de experiência de um curso de espanhol online. *Revista Extensão & Cidadania*, v. 9, n. 16, p. 112-22, 2021.

BUENO, Fabiana Luciano; SANT'ANA, Laiza Luz Martins; DA LUZ, Viviane Topolniak Alves. Sucessos e fracassos durante aulas online durante a pandemia: Relatos de uma escola pública do Estado de Mato Grosso. *Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação*. p. 377-81, SBC, 2021.

CARVAJAL, Fernando; LYRA, Kamila Takayama; MAILLARD, Patrícia A. Jaques. *Trabalhando habilidades socioemocionais por meio de rodas de leitura em chat educacional*: estudo de caso a partir dos textos "La vida profesional/2" e "El mundo", de Eduardo Galeano. 2020. Disponível em: https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/Fernando_carvajal.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; SANTANA, Leila Leite; OLIVEIRA, Joana Darc Brasil. EaD *versus* ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência. *Leitura*, n. 72, p. 49-61, 2022.

CARVALHO, Tatiana Lourenço; SOARES, Joyce Pereira Lopes; FERREIRA, Bruna Lourenço. Experiências no ERE de língua espanhola inspiradas na EaD. *Revista Magistro*, v. 2, n. 24, p. 78-97, 2021.

COSTA, Alan Ricardo; BORSATTI, Débora Ache; GABRIEL, Rosângela. Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia. *Trem de Letras*, v. 8, n. 1, p. e021014-e021014, 2021.

FERREIRA, Maria Auxiliadora de Jesus. *Ensino de língua espanhola por meios digitais durante a pandemia de COVID-19*. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58644/1/2020_art_majferreira.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

JORNADA, Eva Terezinha Ferreira. A docência, o desenvolvimento regional e a diversidade linguística fronteiriça frente ao impacto da Covid-19. In: X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/ sidr/article/view/21371. Acesso em: 1 ago. 2022.

LOPEZ, Cristian Javier. Ensino-aprendizagem de língua espanhola em tempos de pandemia: abordagem e reflexões. *Revista Espaço Crítico*, v. 2, n. 2, p. 120-35, 2021.

PEREIRA, Valeska dos Santos; RIBEIRO, Gilda C. Neves; ROCHA, Izabel Miranda. *A ludicidade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem do espanhol durante a pandemia da covid-19*. 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2022/TRABALHO_EV175_MD1_SA7_ID328_10032022160930.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

RABANEA, Priscila; ARRUDA, Milena dos Santos; VELOSO, Fernanda Silva. Medianeras a Brasileña: Como construir e trabalhar relações interpessoais em cursos online de espanhol?. *Revista X*, v. 16, n. 4, p. 1101-19, 2021.

RIOS, Manoel Shuma et al. *O professor de Língua Espanhola frente aos desafios de ensinar em tempos de pandemia da Covid-19*. 2022. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6179. Acesso em: 1 ago. 2022.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; RODRIGUES, Roana. Avaliação nas aulas de espanhol como língua estrangeira: o que mudou com o ensino emergencial remoto?. *Devir Educação*, p. 303-22, 2021.

SANTANA, Camila Lima et al. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid 19. *Educação*, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SILVA, Bruno César Evangelista. Cartas para Pedro Almodóvar no Ensino Remoto. *Revista Científica FESA*, v. 1, n. 4, p. 124-35, 2021.

SILVA, Mariana Marcelino. Aprendizagem baseada no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino de língua espanhola para o ensino fundamental 2 no período de pandemia de Covid 19. *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2020.

SILVA, Patrícia de Souza; GOMES, Eliane Galvão. Estágio docente II do curso de licenciatura em Letras Espanhol a Distância em meio à pandemia do covid 19: vivências de uma discente com baixa visão. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA9_ID1146_13112020211207.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

SMIDERLE, Leandro; TARTAROTTI, Ester. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o google sala de aula na pandemia. *Revista Edutec-Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 30-30, 2021.

SOUZA, Ana Carolina dos Santos; MARQUES, Júlio. Formação docente em tempos de pandemia: estágio de observação em ensino-aprendizagem em língua espanhola. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 40, p. 431-38, 2021.

UNASUS. *Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo coronavírus*: mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. 2020. Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: 10 ago. 2022.

VELOSO, Fernanda Silva; WALESKO, Angela Maria Hoffman. Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 2, n. 3, p. 35-57, 2020.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de

literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

O ESTUDO DAS VARIAÇÕES REGIONAIS NO CONTEXTO DIGITAL

Claudia Maria Benício Barros (UERN)
claudiabenicio@alu.uern.br
Ivanisa Dias de Sales (UERN)
ivanisiasales@alu.uern.br

RESUMO

No novo modelo pós-moderno, tudo parece passar rapidamente sob um toque digital. A explosão da Cultura digital ou Cibercultura, segundo Santaella (2003), está associada com a sociedade da informação, uma mistura entre as culturas digitais, culturas orais e escritas onde surgiram os chamados ciberespaços, descritos por Lévy (1998), como um espaço conectado com diversas formas de tecnologias que têm habilidades de criar, gravar, comunicar e simular. Nesses modos, este artigo insere-se na área de concentração da disciplina; Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS e aborda o ensino das variações linguísticas em contextos digitais. O objetivo geral desse trabalho é contribuir com as práticas de letramento digital no espaço de sala de aula e fazer circular novas possibilidades de ensino contemporâneo da língua materna. Nossas propostas de atividades foram desenvolvidas para o curso preparatório Metta Redação, conduzido pelo Profletras (UERN-Assú-RN), cujo público alvo são estudantes do IFRN e ENEM com base nas variações regionais (diferenças de léxico ou de fonemas). Como aporte teórico utilizamos; Antunes (2009), Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2013) e Soares (1997). A metodologia, de caráter quali-quantitativo, configurou-se na análise das coletas de dados através de uma sequência de atividades divulgadas nos *stories*, *reels* e carrosséis do *instagram* do cursinho. A análise dos resultados apontou a importância da escola fazer referência para o ensino de língua portuguesa e se apresentar como mediadora entre linguagem e sociedade

Palavras-chave
Ensino. Letramento digital. Variação linguística.

ABSTRACT

In the new post-modern model, everything seems to pass quicly under a digital touch. The explosion of Digital Culture or Cyberculture, according to Santaella (2003), it's associated with a information society, a mix between the digital, oral and writing cultures where the so-called cyberspaces came. According to Lévy (1998), a space connected too thers forms of technology wich has the hability of creating, recording, communicate and simulate. Thus, this article insert sitself in the area of subject concentration; Fonologia, Variação and Ensino, from the Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, and approaches the teaching of the linguistics variations in digital contexts. The general objective of this work is to contribute for the practices of digital literacy at the classroom space and circulate new probabilities of comtemporaneous teaching of the native language. New activity proposals were developed for the preparative class Metta Redação, leaded by PROFLETRAS (UERN-Assú/RN), whose target audience are IFRN and ENEM students based on

regional diversity (lexicon or phoneme differences). As theorical contribution, we used Antunes (2009), Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2013) and Soares (1997). The methodology, of quantitative feature, configured in the collected data analysis through a activity sequence published in the class Instagram stories, reels and carousels. The results analisys appointed the significance of the school to do reference to Portuguese language teaching and presente itself as the mediator between language and society.

Keywords:
Teaching. Digital Literacy. Linguistic Variation.

1. Introdução

O presente artigo é resultado da análise das coletas de dados realizadas através de uma sequência de atividades divulgadas nos *stories*, *reels* e carrosséis do *Instagram* do cursinho Metta Redação. A análise dos resultados apontou a importância de a escola fazer referência para o ensino de língua portuguesa e se apresentar como mediadora entre linguagem e sociedade.

Nessa perspectiva, o letramento digital se confirma como instrumento de transformação dessa realidade social, através da sua funcionalidade na construção de novas habilidades e, consequentemente, novos saberes. É através dele que se impõe uma maior interação entre o que se aprende na escola e o mundo globalizado. Nesse novo contexto, a escola surge como espaço de experimentação de uma aprendizagem permeada pela criatividade e mais ainda sendo o principal agente de acesso ao letramento, a escola deve tornar os estudantes capazes de compreender a importância do ler e escrever, usando estas práticas no dia a dia de forma a atender às exigências da sociedade (Cf. ROJO, 2009). O aluno torna-se, a partir dessa premissa, um sujeito ativo, de curiosidade aguçada, hábil na desconstrução de conceitos antes impostos e, a partir de então, protagonista de suas descobertas e de suas aprendizagens.

É relevante afirmar que os espaços digitais de comunicação potencializam o poder de integração entre seus usuários, uma vez que a velocidade com que ela se dá favorece a troca de informações e, consequentemente, a construção de novos saberes, maior apropriação do contexto e profundidade às práticas sociais.

Apresentamos em nosso trabalho um exemplo de flexibilidade dos ambientes educacionais e as práticas digitais sobre a perspectiva da variação regional com alunos do ensino médio do cursinho Metta Redação. Analisaremos o engajamento dos usuários nas postagens (*Reels*, Carrosel

e Enquetes nos *stories*). Essa atividade foi uma proposta realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na disciplina Fonologia, Variação e Ensino e disponibilizadas na página @mettaredacao na rede social *Instagram*.

2. A escola no meio digital

Estamos vivendo em uma sociedade em constante transformação. O surgimento de ferramentas tecnológicas, como computadores, *softwares*, aplicativos e outros recursos digitais, trouxeram novas formas de interação e comunicação entre as pessoas.

Nesse percurso, a escola aparece como agente mediador que faz circular as novas tecnologias, dando espaço a diversos desafios e oportunidades que facilitam o processo de ensino–aprendizagem emergente nas práticas educacionais. Pensar sobre o ensinar e o aprender nos dias de hoje é estar conectado pelo *click* do mundo digital. É potencializar saberes e construir interatividade entre o mundo real e o virtual.

Buscando fundamentar ainda mais a importância da escola diante desse mundo conectado, citamos Freire (1996), em cuja obra *Pedagogia da Autonomia* esclarece que a escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar, que se alcançará a compreensão sobre a realidade circundante, e, assim, ser possível, escrever a história das mudanças e das transformações. Isto pode ser observado de diversas formas em seus escritos, como por exemplo, quando diz que

> [...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Nesse ensejo, muitos conceitos foram criados para estabelecer a conexão e facilitar a compreensão entre os chamados nativos digitais e mais ainda, integrar a escola como agente desse meio digital. Segundo Lévy (1999), o ciberespaço é um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de negociação. O autor aponta para a grande potencialidade interativa do ciberespaço e defende a cibercultura como a interconexão mundial entre a rede e os seres humanos que interagem nesse ambiente.

É a partir dessas definições estruturais e ideológicas que chegamos até a sociedade plural transladadas com novas tecnologias e com a possibilidade de construção de conhecimento. Com base em novos mecanismos, recursos que implicam no surgimento de todas as habilidades e competências necessárias para o letramento digital. Em consonância a esses importantes aspectos que constituem o advento do letramento digital, ancoramos nossos estudos em Soares (2002), Rojo (2013) e Xavier (2011), onde cada um aposta nas diferentes possibilidades que compõe os ambientes educacionais.

Soares (2002) conceitua o letramento digital: "Certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel." (SOARES, 2002, p. 151).

Rojo (2013) defende que é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

De forma mais incisiva, Xavier afirma:

> O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2011, p.2)

A partir desses pressupostos, é possível perceber claramente a importância da escola em oportunizar o letramento e as novas tecnologias. Fomentando estratégias e inovações no ensino e construindo uma relação intrínseca entre as atividades cotidianas na sala de aula e as práticas digitais. E ao fazê-lo no sentido mais amplo, teremos o aluno cada vez mais inserido em uma sociedade moderna e diante de novas possibilidades de fazer parte dos letramentos digitais. Diante dessa proposta mais complexa, apoiamos nos estudos de Buzato (2007), o qual traça uma visão inclusiva sobre os letramento digitais, "são redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio, virtude ou influência das TIC e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes".

Apresentamos em nosso trabalho um exemplo de flexibilidade dos ambientes educacionais e as práticas digitais sobre a perspectiva da variação regional com alunos do ensino médio do cursinho Metta Redação. Analisaremos o engajamento dos usuários nas postagens (*Reels*, Carrosel e Enquetes nos *stories*).

3. O pluralismo linguístico no ciberespaço

A comunicação é uma das principais funções da língua, a partir dela se formam os grupos, as tribos, as comunidades que se agrupam e formam as muitas vozes que sustentam uma sociedade. Antunes (2012) traz uma reflexão sobre o movimento constante do mundo, seguido pelo poder reformulador da língua.

> Tudo muda, tudo está em processo de definição e de redefinição; até mesmo as concepções que temos das coisas. Consequentemente, a língua também é instável e variável, ajustando-se a cada sociognitivo dos contextos em que têm lugar as ações de linguagem que empreendemos. (ANTUNES, 2012)

Evidenciamos aqui a abordagem sociointeracionista para a descrição da língua no seu contexto sócio cultural defendida por Bagno (2012) quando descreve a língua como uma entidade social em constante transformação por nós que a inventamos, nas relações sociais estabelecidas por meio da linguagem e que fazem a língua viva e em constante movimento. Há uma relação intrínseca entre a língua e o social, nos seguintes termos ela se moldam e se constroem de acordo com o interesse, e mais precisamente da necessidade das pessoas envolvidas na comunicação.

Comunicar em uma sociedade é comunicar reconhecendo as diversidades, a coletividade e as relações interpessoais resultantes de uma interação social. É possível, portanto, adentrarmos no universo da linguagem como elemento essencial para que o processo de interação aconteça de forma mais global. Segundo Bakhtin (1992) a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala possa tornar-se um ato de linguagem:

> Os signos emergem em definitivo do processo de interação entre uma consciência individual e outra. [...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é exatamente o produto da interação do locutor com o ouvinte. (BAKHTIN, 2006, p. 32; 115)

Sobre o conceito de linguagem bakhtiniano, corrobora Travaglia (2000, p. 23) quando afirma que a linguagem é, pois um lugar de intera-

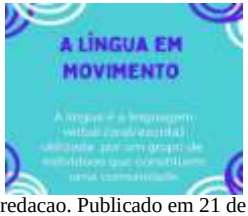
ção humana, de interação comunicativa pela produção de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Ao compreender a importância da relação entre linguagem e sociedade é necessário destacarmos os efeitos para o ensino da língua materna no contexto contemporâneo.

Valendo-se das teorias discutidas anteriormente e diante do crescimento das tecnologias digitais, pensamos nos impactos da promoção de eventos de letramento digital, que contemplam as variações regionais de forma que motivem os alunos, a partir das novas práticas pedagógicas e como ressalta Soares (2021), um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas, (...), não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e descrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Apresentaremos a seguir alguns pôsteres que foram criados como atividade. Foram ao todo 10 carrosséis, distribuídos de forma dinâmica e atrativa, na intenção de integrar o aluno aos estudos da língua, em destaque as variações regionais, dentro do letramento digital.

4. Análise das postagens no Instagram

Post1; Conceito da língua viva e dinâmica.



Fonte: @mettaredacao. Publicado em 21 de julho de 2022.

Post 2: Podemos nos expressar de várias formas.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em 21 de julho de 2022.

Post 3 Como pedir pão no Brasil?

Fonte: @mettaredacao. Publicado em 21 de julho de 2022.

É nesse contexto, que tentamos demostrar o dinamismo da nossa língua e a importância de sabermos que não existe uma única língua correta. No entanto, devemos incluir no ensino da língua materna as expressões populares, ao falares regionais, dialetos e outras variações linguísticas e atribuir a essa, um valor cultural e sem distinção social. Destacamos uma fala muito pertinente sobre o mito da língua "certa" ou "errada" "Ora, ninguém no Brasil efetivamente fala a norma-padrão, não existem 'falantes do padrão'..." (BAGNO, 2013. p. 61).

Ficou claro nos comentários entre os internautas sobre as postagens dos carrosséis que houve um despertar sobre o assunto proposto, pois os mesmos reagiram com "palmas", "curtidas", e sinais que levava a interação clara sobre as diversas formas de falar uma mesma palavra em várias regiões, em especial sobre a postagem 3, a qual os internautas mantiveram mais reações positivas. Dessa forma, a língua surge como elemento importante na formação do vínculo social. Sob essa perspectiva, Geraldi (1984, p. 41) expressa "a linguagem é (...) um lugar de interação humana". Pelo exposto, pode-se afirmar que o objetivo conceitual, reflexivo sobre o tema foi alcançado.

No que tange as publicações direcionadas para os *stories* da página do *instagram*, utilizamos um trecho do filme O Auto da Compadecida (2000), da peça teatral escrita por Ariano Suassuna. O longa-metragem destaca a linguagem dos personagens Chicó e João Grilo, que nos traz a fala do Nordeste do Brasil, representando a variação regional. Os comentários foram satisfatórios e evidenciado a integração dos internautas como: "Adoro esse filme", "Que linguagem engraçada". Nesse sentido, podemos observar que a variação regional se aproxima da identidade cultural do falante.

Para Antunes (2007, p. 104), "a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua". Em suma, devemos perceber as diferentes formas do falar, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos e tratar nas aulas de Língua Portuguesa a linguagem como interação social.

Post 4: Trecho do filme Auto da Compadecida.

Fonte: @mettaredacao. Publicado em: 21 de julho de 2022.

5. Considerações finais

As muitas transformações e inovações colocam a escola como agente socializador e o professor como agente do multiculturalismo gerado pelo avanço das novas e múltiplas mídias digitais. Dessa forma, não podemos adentrar no campo do ensino da língua materna, sem reconhecer a língua como um sistema vivo e dinâmico, que está se modificando, em diversos contextos e situações.

Partindo desse pensamento, essa pesquisa estabeleceu um recorte com o intuito de apresentar algumas atividades abordando o ensino da língua e suas variações, em destaque a variação regional, dentro do contexto digital. Um desafio real no cotidiano escolar do professor, considerando o domínio das novas práticas de letramento digital, atreladas ao ensino inovador e voltado para questões sociais.

Em síntese, percebemos a necessidade de criar novas estratégias, metodologias de ensino possibilitando que o aluno construa seu conhecimento sobre a linguagem de forma interativa. A partir do gráfico abaixo (fig. 1 e 2), de uma forma geral, é possível perceber que o número de contas alcançadas foi razoável, embora o engajamento tenha sido discreto. Isso nos faz perceber que, talvez, não tenha sido considerado tão relevante quanto esperávamos. Entretanto, nessa mesma percepção, nos

chama à reflexão o fato de que o alcance da publicação foi maior entre os perfis já seguidores do perfil @mettaredacao, o que nos leva a inferir o quanto a temática abordada ainda se faz distante do público em geral, o que pode ser ratificado na proposição de que "a cultura das mídias é um momento em que o consumidor passa a ter alguma escolha" (ROJO; MOURA, 2019). Numa rede social como o *Instagram*, não apenas o alcance, mas, principalmente, o engajamento dos seguidores reitera essa escolha individual.

Portanto, pensar em uma escola conectada é antes de tudo integrar o aluno às situações cotidianas, envolve-los nas práticas sociais para que no uso competente da linguagem ele integre outras esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. p. 41; 104

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de Português. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Huritec 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e a formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

_____. *Entre a fronteira e a periferia*: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000415042. 2007. 284p.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ____. (Org.). *O texto na sala de aula*: Leitura & Produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p 41-8

KOCH, Ingedore. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____ (Org.). *Escola Conectada*: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 18. ed, 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 160p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2022.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

ANEXOS

Análise dos gráficos retirados do *Instagram* após as postagens do referente trabalho

Gráfico 1.

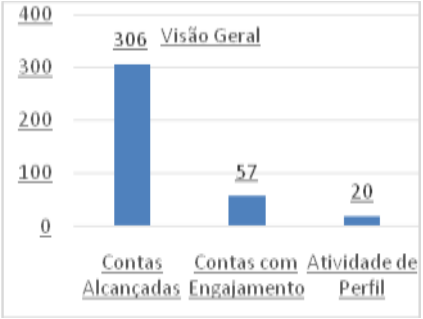


Gráfico 2.

Contas com Engajamento
24
33
Seguidores
Não Seguidores
Contas Alcançadas
49
257
Seguidores
Não Seguidores

O GÊNERO DISCURSIVO "ZINE" E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA, A CULTURA E A SOCIEDADE

Lydiane Marques Coimbra (UEMS)
lydianemc@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

"Zines" são publicações independentes, pouco sujeitas a rotinas temáticas, estilísticas e composicionais. Originalmente circulavam em grupos de fãs de ficção científica para o compartilhamento de informações, e tiveram seus modos de produção, bem como a composição temática, expandida para outros grupos socialmente organizados. Nesta pesquisa, nos propomos a analisar o campo discursivo de duas zines, uma de cunho informativo e outra de cunho artístico, de modo a tornar evidente a potencialidade discursiva dos enunciados deste gênero, nas escolhas lexicais e demais semioses que expressam em si diferentes vozes, sentidos e ideologias. Em uma perspectiva discursivo-dialógica, fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin, pretendemos situar as "zines" como um gênero discursivo em variadas esferas de atividade humana, relacionando-as à história, à cultura e à sociedade, de modo a contribuir para a compreensão dessas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Palavras-chave:
"Zine". Gênero do discurso. Análise dialógica do discurso (ADD).

ABSTRACT

Zines are independent publications, not bound by compositional, stylistic and thematic routine. Originally they were diffused among science fiction fan groups with the aim of sharing information, they had their means of production, as well as thematic composition, expanded amongst other socially organized groups. In this research, we aim at analyzing the discursive field of two zines, one of informative nature and another of artistic nature, with the goal of making evident its discursive potentiality through its lexical utterances and choices and other semiosis that express in themselves different voices, meanings and ideologies. For that, through a dialogical-discursive lens based on the writings of Bakhtin's Circle, we also aim at promoting the perspective of zines as a discursive genre in the field of human activity, relating them to history, culture and society, with the intention of contributing to the comprehension of these social practices mediated by language.

Keywords:
Zine. Discourse genres. Dialogic Discourse Analysis (DDA).

1. Introdução

Na obra *O que é fanzine*, Henrique Magalhães (1993) define a "zine" como um "gênero da imprensa alternativa" (MAGALHÃES,

1993, p. 7). Diante da carência de informações sobre este gênero e de sua crescente popularização, que se deu a partir dos anos 1970 nas cenas musicais e político-ativistas, o autor buscava elaborar, na referida obra, uma definição deste gênero, compreendido como pertencente ao discurso jornalístico. A "zine" também é considerada uma publicação alternativa, pelo fato de sua configuração gráfica se assemelhar à dos jornais e revistas, em razão da sua característica impressa e da sua finalidade de circular informações e notícias sobre os mais variados temas, ao mesmo tempo em que se afastam destas. Isto porque a "zine" possui a característica de não seguir os padrões de editoração impostos às revistas e jornais, muito embora o autor seja responsável por todo o trajeto da produção, desde a concepção do tema, "da coleta de informações, da composição, da montagem, ilustração, paginação, tiragem, distribuição" (MAGALHÃES, 1993, p. 10), como ocorre na produção de uma revista.

Apesar de terem sido consideradas como um "jornal amador", as "zines" foram criadas com uma outra finalidade, e sob outro nome: *Fanzine*. Surgem em 1930, nos Estados Unidos, as primeiras publicações na comunidade da ficção científica. As produções são confeccionadas por fãs - nesse sentido, há a explicação da denominação *Fanzine* ser derivada da junção das palavras *fanatic (fanático) e magazine (revista)* -, com o objetivo de propagar, entre os aficcionados, informações desconhecidas do gênero *sci-fi* a respeito de determinados super-heróis e heroínas, ou então, com novas propostas de desfecho para as histórias oficialmente publicadas. Essa produção era realizada de modo artesanal, com escrita manual, desenhos livres e autorais ou com colagens de frases, palavras e desenhos extraídos de livros, revistas etc., livre de regras gramaticais, formais, estilísticas e estéticas, bem como divulgada a mão, ou pelos correios, entre as pessoas desse grupo organizado.

Outros grupos escolhem fazer uso desse tipo de publicação, adaptando sua forma aos seus interesses e demandas específicos, trazendo à "zine" um teor revolucionário. Diante da necessidade de rebater ou complementar as produções jornalísticas produzidas pela grande imprensa, bem como das demandas de autoexpressão e auto-afirmação desses grupos perante a sociedade, em sua maioria formados por sujeitos que vivem e atuam à margem da sociedade, como por exemplo as mulheres que lutam pelos direitos feministas, os veganos, os LGBTQIA+, os anarquistas, as pessoas com deficiência, etc., as "zines" expandem a sua forma e ampliam possibilidades infinitas de conteúdo, visto que inexiste censura em seu processo de produção.

Desse modo, as "zines" passam a ser espaço de manifestações de diferentes linguagens e ideias político-ideológicas e também de manifestação artística, podendo ser produzidas por qualquer indivíduo, em grupo ou individualmente, e utilizadas para qualquer finalidade, bastando o autor fazer exercício de sua criatividade e dar abertura e incentivo ao seu desejo de expressão, já que ele se vê livre de exigências das editoras. Muito embora na obra de Henrique Magalhães o termo utilizado seja *Fanzine*, com as mudanças na forma e no conteúdo no transcorrer do tempo, a produção ganha outro nome, "zine", por meio de um consenso tácito, pois deixa de ser um produto produzido exclusivamente por fãs, mas também por outros sujeitos que não se qualificam como tais.

Neste artigo, propomos a análise de duas "zines", sob a perspectiva dialógica da linguagem, de modo a compreender as características deste gênero do discurso, bem como o modo como os sujeitos interagem entre si, nas esferas em que atuam e que são organizadas por meio de seus discursos, ou seja, por meio da construção de enunciados que se relacionam com a história, a cultura e a sociedade.

2. Da Análise Dialógica do Discurso

Com base no pensamento e obra do Círculo de Bakhtin, mais precisamente no capítulo da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2006), sobre os gêneros do discurso, iremos apontar as características do gênero "zine", de modo a situá-lo e caracterizá-lo como um gênero do discurso ímpar e heterogêneo. Nosso objetivo é mostrar como esse enunciado se compõe, ao mesmo tempo em que iremos conhecer duas das infinitas possibilidades de temas para este gênero, sendo uma "zine" de cunho político-informativo, e outra de cunho artístico-subjetivo, por meio da análise enunciativa dos enunciados e dos signos ideológicos que os constituem, sejam eles palavras ou outro tipo de semiose.

No decorrer de nossa análise, iremos nos colocar também neste campo enunciativo discursivo, ou seja, iremos interagir e nos posicionar frente aos objetos/enunciados colocados aqui, trazendo à tona certas possibilidades de sentido evocadas nesse encontro dialógico entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (Cf. PAULA, 2013, p. 254).

Ademais, a própria teoria dos gêneros do discurso coloca como parte da relação dialógica discursiva a alternância dos sujeitos. Alternar os sujeitos, ou seja, alternar o momento da expressão de cada um, é essencial para a construção dos sentidos dentro da cadeia enunciativa.

Quando um sujeito enuncia, ele o faz em resposta a alguém ou a algo que o antecede, seja uma ideia, uma ideologia, um valor, etc. Assim, ele assume uma atitude responsiva e intencional que o move em suas instâncias internas e o fazem enunciar sobre si e sobre a sua realidade concreta. Ao mesmo tempo, quando o sujeito o diz, ele projeta um potencial enunciatário, que irá orientar e organizar as escolhas dos signos que irão materializar e matizar com ideologias e historicidade o seu pensamento. Ou seja, o sujeito também se coloca na posição de aguardar uma resposta, para assim dar continuidade a esta relação de interação, a este diálogo. Neste sentido, Bakhtin explica que:

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu inicio, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271)

Partindo dessa característica intrínseca aos discursos, seguiremos para a compreensão dos demais aspectos deste gênero plural e discursivo, a "zine", sendo eles: a heterogeneidade constitutiva do gênero e suas características em uma dada esfera de atividade humana, qual seja seu tema, seu estilo e sua composição.

3. Das características formais e funcionais do gênero discursivo "zine"

Primeiramente, retomemos o percurso histórico da "zine" para melhor compreender por que as possibilidades são plurais. As "zines" surgiram como novas proposições, atualizando as práticas discursivas jornalísticas já estabelecidas, sedimentadas e que envolvem um grande número de colaboradores em sua produção, como os jornais e as revistas. Essa intencionalidade de fugir à regra carrega em si um desejo particular e rebelde de se colocar na via alternativa onde, consequentemente, o autor adquire uma grande autonomia no momento da concepção e materialização da sua ideia e do tema na "zine", já que também essas produções são majoritariamente confeccionadas por apenas uma pessoa, de modo solitário.

É comum que o autor não possua um estilo e uma temática pré-estabelecidos no momento da produção, em alguns dos casos, e tampouco os almeje, portanto, ele se vê em uma posição de experimentador, trabalhando com diferentes formas estilísticas e estéticas, construindo aos

poucos seu conteúdo e estilo de acordo com as suas demandas e com as suas preferências. Nessa experimentação, o sujeito acaba criando um estilo que se funde com o gênero discursivo (BAKHTIN, 2006).

Por outro lado, há casos em que o autor já se vê munido de intencionalidade e ciente do tom do seu discurso, direcionando a sua mensagem às suas condições específicas de produção, ou seja, às particularidades da situação de interação, com suas finalidades ambicionadas em determinado campo discursivo, seja ele artístico, jornalístico, filosófico, etc.

Assim, diante da diversidade de enunciações, de conteúdos e sujeitos situados historicamente que atuam à margem e se posicionam em diversos campos da atividade humana por meio dessas publicações, as formas de "zines" enquanto estrutura e conteúdo são variadas e únicas, haja vista também a sua característica informal.

Os grupos marginalizados, especialmente, são um dos maiores responsáveis pela propagação do gênero em questão, bem como das novas proposições de composição, visto que fizeram uso desse recurso para se organizarem coletivamente e se posicionarem dentro das suas realidades e necessidades, apropriando-se do uso da língua e dos signos para fazer ecoar suas vozes, ideologias, defender e sinalizar as suas existências nos campos de conflito e interação discursiva humana, ou seja, no seu contexto social subdividido em classes sociais. Essa diversidade de "zines" serve como uma lupa para os sujeitos que não encontram espaço para se expressarem, e presença na realidade concreta em razão da censura, preconceitos e da repressão das grandes mídias massificadas. Os sujeitos criam o seu próprio espaço para a realização do diálogo, ainda que excomungados dos espaços comuns de interação social.

Um exemplo que bem elucida esse caso é a revolução realizada pelas feministas na década de 1990, em Washington e Olympia, nos Estados Unidos, conhecida como *Riot Girl*. Por meio das "zines" as meninas que frequentavam a cena musical do gênero punk se organizaram contra comportamentos misóginos e machistas, dos quais se viam reféns em razão de seu gênero sexual. Por meio da confecção e distribuição das "zines", elas puderam expressar os incômodos e desconfortos sofridos, bem como puderam criar uma rede de apoio no meio. Desse movimento, originou-se um outro estilo de música punk, e consequentemente, de bandas compostas apenas por meninas, considerado como punk feminista, ampliando as mensagens de empoderamento e sororidade por meio da música (Cf. CAMARGO, 2011).

Contudo, a despeito da afirmação anterior da falta de regra estilística, é preciso salientar que o suporte geralmente costuma ser físico, facilmente manuseável, seguindo o padrão de um livreto concebido geralmente em folhas sulfite, mas que também pode se realizar nos mais diversos tipos de papel. Porém, ainda assim, as possibilidades de livreto são diversas entre si, como podemos observar nos modelos transcritos na imagem a seguir:

Figura 1: Modelos de "zines".

Fonte: https://pin.it/mfNDWGt.

Portanto, essa liberdade e diversidade nas relações dialógicas e a informalidade do suporte enriquecem o traço heterogêneo constitutivo do gênero, de acordo com a teoria dialógica do discurso, que versa sobre os enunciados primários e secundários. A teoria bakhtiniana os apresenta do seguinte modo:

> [...] os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. [...] eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2006, p. 263)

A heterogeneidade deste gênero se constitui por enunciados que são em sua maioria informais e individuais, como no caso das "zines" que podem ser classificadas como poético-artísticas, ou até mesmo as de viés político. É muito comum encontrar desabafos, protestos, afirmações e desvelações personalíssimas enunciadas pela primeira vez, e até mesmo em primeira pessoa, ainda que em diálogo com enunciados anteriores

subentendidos, ao mesmo tempo em que são combinadas com textos já elaborados e extraídos de outras obras físicas por meio da combinação de colagens. Não obstante, a "zine", enquanto tipo de enunciado, também é elaborada segundo o estilo do autor, diferentemente dos gêneros outrora sedimentados como a revista, por exemplo, caracterizando-se como um enunciado/discurso secundário, visto que "incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata" (BAKHTIN, 2006, p. 263).

Em nosso diálogo com as "zines", tomaremos muita cautela quanto à análise dos enunciados, em concordância com a proposta de Bakhtin, que salienta a necessidade de possuir uma "noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2006, p. 264).

Afinal, a observação da combinação dos gêneros é imprescindível para a compreensão do tom do discurso, uma vez que eles revelam o modo como o sujeito se coloca na enunciação, o modo como ele organiza a sua consciência para se posicionar no diálogo, conforme postula Bakhtin:

> O tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral - de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). (BAKHTIN, 2006, p. 268)

4. Das "zines" escolhidas para a análise

Partiremos para a análise das "zines" escolhidas, em que será possível conhecer seu conteúdo, os sujeitos e a forma como fazem uso da língua para enunciar, o conteúdo com seus valores e matizes ideológicas, bem como o modo como o enunciado é estruturado diante da interação e a consideração pelo outro que integra seu discurso. É importante ressaltar que as "zines" escolhidas possuem uma média de 5 a 13 páginas. Em razão do espaço reduzido neste artigo, optamos por escolher algumas das páginas de modo a elucidar os aspectos mais relevantes observados neste gênero discursivo.

4.1. Comer é um ato político

A "zine" intitulada "Comer é um ato político" é de autoria da Revista Badaró, situada em Campo Grande-MS. Esta revista costuma reali-

zar publicações opinativas e literárias de matérias *on-line* no *site* https://www.revistabadaro.com.br/. Ela se mantém de forma independente e é financiada pelos leitores que consomem seus conteúdos. Em seu corpo há jornalistas, quadrinistas, psicólogos e pesquisadores que decidem e a administram coletivamente, de modo totalmente horizontal.

No entanto, a "zine" foi criada com o intuito de compor a cesta de alimentos orgânicos chamada de "Cesta da Reforma Agrária", cujos alimentos são produzidos sem nenhum aditivo químico pelos produtores rurais dos assentamentos da reforma agrária do estado de Mato Grosso do Sul, e que integram o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A distribuição das cestas ocorre no CEPEGE – Centro de Capacitação e Pesquisa Geraldo Garcia, localizado em Campo Grande-MS, um órgão cujo espaço é utilizado para as discussões políticas bem como a própria organização do MST. As cestas denominadas como cestas agroecológicas são compostas por produtos orgânicos, livres de agrotóxicos e demais produtos químicos e hortaliças.

Ainda sobre a intencionalidade discursiva da autora, podemos observar que a revista se coloca como uma parceira, e até mesmo porta-voz, de um grupo coletivamente organizado, de modo a divulgar as ideologias que orientam o posicionamento e a atuação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra na sociedade, e a levantar um questionamento a respeito do acesso à alimentação saudável no país.

Por se tratar de uma "zine" realizada pela revista, a publicação, enquanto estrutura, demonstra ter sido realizada digitalmente, sendo posteriormente impressa para a distribuição. Seu texto foi previamente elaborado, considerando que é uma prática da revista a revisão coletiva dos conteúdos que cria.

Situemos, pois, o contexto de produção do discurso da "zine" e com quem ela dialoga. O campo de atividade humana onde os enunciados são produzidos é um campo sociopolítico, habitado por sujeitos que têm um posicionamento assumidamente político-ideológico e combativo face à divisão de terras no Brasil que, segundo eles, não ocorre de modo justo, visto que os sujeitos mais privilegiados são as grandes empresas, muitas vezes internacionais, do agronegócio, que tratam a sua produção de modo lucrativo.

Ademais, em razão do lucro, a produção dessas empresas faz uso de práticas nocivas ao meio ambiente, à terra e à saúde humana, diante da sua grande produção intensa, tóxica e exploratória. Logo, temos um diá-

logo entre os produtores rurais x produtores da indústria capitalista e o agronegócio.

Podemos observar a seguir, na capa da "zine", que por meio do enunciado "Comer é um ato político", a autora esclarece a sua vontade discursiva de conscientizar o enunciatário do tema, por meio da afirmação "é", que transpõe o ato de comer, uma ação humana e necessidade fisiológica do corpo, a um posicionamento que demanda uma atitude política e ativa dentro da sociedade.

Ao observarmos as imagens que compõem a capa, podemos depreender que se trata de uma ação que envolve, de modo convidativo, toda a sociedade, visto que ao fundo da imagem há três pessoas de mãos dadas, simbolizando a união diante da defesa e do pleiteamento de direitos relativos ao ato de comer. Ao redor do desenho da cesta da reforma agrária há a inserção do ramo grego, que simboliza vitória e triunfo. Ou seja, o acesso a uma alimentação de produtos orgânicos, que são produzidos em consonância com a saúde da terra e dos homens, passa a ser uma conquista a ser desfrutada.

Figura 2: Capa da "zine" "Comer é um Ato Político!".

Neste sentido, na página seguinte a seguir, a autora, em diálogo com o funcionamento da estrutura da produção e comercialização de alimentos, assume uma posição crítica diante das condutas das grandes indústrias, do agronegócio e dos supermercados.

Observemos o enunciado a seguir: "estes, na busca pelo lucro acima da saúde, produzem alimentos ultraprocessados, com grande quantidade de agrotóxicos e acabam com a possibilidade de diversidade para uma alimentação balanceada."

Ao evidenciar que o lucro está acima da saúde, em razão do contexto, fica subentendido que a autora considera a conduta desses sujeitos desprezível, pois o capital é mais valoroso do que a saúde, elemento essencial para a existência humana. A autora ainda os culpabiliza por quase tornar impossível o acesso à diversidade de produtos saudáveis, para tanto fazendo uso do verbo acabar, em "acabam". Ademais, o prefixo "-ultra", e o adjetivo "grande" intensificam a atitude crítica da autora, bem como evidenciam a gravidade da questão.

Para somar à crítica, há uma ilustração que corrobora e aponta para a ausência de opções orgânicas e saudáveis nas prateleiras dos mercados, sendo somente possível o encontro destas opções nas feiras realizadas de forma autônoma, independente e organizada dos produtores rurais. Na ilustração, os produtos das prateleiras são intitulados com os seguintes dizeres: "baixo valor nutric." (referente a "baixo valor nutricional"), "contém veneno", "transgênico".

Figura 3: Página 1 da "zine" "Comer é um ato político!".

Assim, colocada a questão para os enunciatários, ou seja, os compradores da cesta da reforma agrária, observamos também a intencionalidade de ressaltar que a importância do consumo, e consequentemente do apoio ao consumo, desses produtos, bem como de angariar aliados para a luta, forma como esses sujeitos enxergam a questão. Nesse sentido, a autora se propõe a contextualizar o enunciatário sobre a soberania alimentar, conceito sobre o qual se funda o direito que se almeja garantir na politização do ato de comer. Portanto, podemos observar que o convite para uma mudança de pensamento se dá por meio do enunciado interrogativo: "O que é? Por quê (sic) a buscamos?", na imagem a seguir.

Figura 4: Página 4 da "zine" "Comer é Ato Político".

O uso do pronome possessivo, como em "nossa casa até os nossos modos de comer", surte o efeito de aproximação do enunciatário para com essa realidade proposta pelo enunciador, de modo a fazê-lo se considerar dentro dessa nova possibilidade de realidade concreta, que já acontece para os que fazem parte desse grupo autônomo e organizado, ainda que fique à margem da sociedade de consumo predominante. O desenho da camponesa manuseando os alimentos humaniza a produção, de forma a representar o modo agroecológico, que é livre de agrotóxicos e sustenta as famílias, ao contrário da produção massiva voltada para o lucro.

4.2. Ultravioleta Indagações e Divagações no Meu Caderno

A "zine" a seguir é uma publicação de cunho artístico em razão da linguagem poética que ela veicula. Trata-se de uma "zine" com um estilo individual, datada no ano de 2018, repleta de gêneros primários, enunciados em primeira pessoa, assemelhando-se ao gênero diário.

A autora, Elisa Beatrix, se coloca no mundo mesmo quando se propõe a dialogar consigo mesma por meio desse gênero, intenção que fica comprovada em seu título. A colagem à capa se funde em uma composição artística, invocando uma atitude contemplativa no sujeito com quem a autora dialoga.

Na imagem a seguir, iremos observar algumas das intenções que mobilizaram a enunciadora na construção de seu discurso.

Figura 5: Capa da "zine" Ultravioleta Indagações e Divagações no Meu Caderno.

A enunciadora espera ativa e conscientemente pela atitude responsiva e, de certa forma, compreensiva de seus enunciatários. Ela tenta estabelecer uma conexão com eles por meio da dedicatória: "Esse "zine" é dedicado a todes que colocam o que sentem pra fora de alguma maneira. Pra quem sabe que nossa memória é fraca, que o tempo passa e é preciso se ouvir". Nesse sentido, Bakhtin nos esclarece sobre as características do estilo íntimo:

> O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. Isso determina a expressividade específica e a franqueza interior desses estilos. (BAKHTIN, 2006, p. 304)

Interessante observar como o uso de linguagem inclusiva diz sobre o modo como o sujeito se vê marcado pela historicidade de seu tempo, uma vez que ao fazer uso dessa marcação agramatical, ela se posiciona e reconhece as pautas sociais de linguagem inclusiva, muito comum em grupos marginalizados, recorrente à época de sua publicação.

Na primeira página, a autora tece algumas considerações a respeito da sua "zine", muito semelhante às notas do editor que ocorrem nas revistas. Ela atende às características de criação livre do gênero quando assume que, "assim como nossas mentes, esse zine não faz sentido. É aleatório, diverso, contraditório". Ou seja, a elaboração de seu enunciado foi feito de forma gradual, como a própria autora postula: "faço esse ritual de ler tudo só depois que termino a última página.".

A elaboração gradual diz sobre os diálogos travados com as suas demandas muito íntimas e pessoais, atravessadas pelas ideologias feministas, e que a mobilizaram a materializar a sua resposta nestes enunciados.

Na imagem a seguir, podemos observar como a enunciadora constrói sentido na combinação de textos e imagens. O texto recortado diz sobre a dificuldade das mulheres experienciarem a vida sob a ótica ou cultura feminina, uma vez que a cultura da nossa sociedade é predominantemente marcada por ideologias masculinas. E em contraponto, há uma imagem de mulheres unidas sendo iluminadas por uma lâmpada. Ao considerarmos que as ideologias feministas possuem o escopo de fazer as mulheres se conectarem consigo mesmas através do empoderamento feminino, e que geralmente isso só é possível quando elas têm acesso aos valores pregados por essa ideologia, podemos então considerar esse conjunto composicional como a materialização desse discurso.

Figura 6: Página 2 da "zine" Ultravioleta Indagações e Divagações no Meu Caderno.

5. Considerações finais

A "zine", além de ser um gênero discursivo que representa a vasta diversidade e riqueza de possibilidades de ser, estar e ver o mundo, também se revela como um fenômeno social que preza pela liberdade de expressão dos sujeitos, propondo um espaço seguro e acessível para que, por meio do uso da palavra, eles vocalizem e materializem as questões que dizem sobre a condição humana na sociedade, como no presente caso, a condição de pensar e significar de forma diferente do que se é esperado.

É um gênero relevante na análise da relação dialógica entre sujeitos, pois torna possível o vislumbre do horizonte de valores e ideologias que compõem cada um, individual e coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Edição traduzida do russo)

CAMARGO, Michelle Alcântara. "Manifeste-se, faça um zine!": uma etnografia sobre "zines de papel" feministas produzidos por minas do rock (São Paulo, 1996-2007). Dossiê: Feminismos Jovens, *Cad. Pagu*, junho 2011.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine?*, São Paulo-SP: Brasiliense, 1993.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-58, jan./jun. 2013.

O GÊNERO *MEME* NA AULA DE INGLÊS: PROVOCAÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Caique Souza Alves (UESB)
caique.souza.uesb@gmail.com
Maíra Avelar (UESB)
mairavelar@uesb.edu.br
Anderson Alves Chaves (UESB)
andersonalvex13@gmail.com
Victor Lima dos Santos (UESB)
victorlima.letras@gmail.com

RESUMO

Macro-imagem, isto é, *meme* de imagem estática caracterizado por uma estrutura prototípica de texto–imagem–texto, além de ser um gênero popular, é um fenômeno cultural, ou seja, um pacote de crenças, rituais, estereótipos, gestos e movimentos (ZENNER; GEERAERTS, 2018). Por conta disso, a Linguística Cognitiva (LC) se interessa pela sua capacidade de compartilhar informações culturais e emotivas, fator que acreditamos contribuir para o ensino de línguas estrangeiras de forma a ativar informações culturais do conhecimento de mundo dos estudantes e facilitar a memorização de vocabulário na relação com contextos discursivos. Observando essa complexidade do gênero, objetivamos analisar como os livros didáticos de Inglês do Ensino Médio trabalham a relação texto–imagem–cultura em *memes*, e, ao mesmo tempo, ressaltar as contribuições da LC para a leitura multimodal. Para tanto, utilizamos como base teórica Dancygier e Vandelanotte (2017) que propõem uma interpretação do gênero a partir de teorias da Linguística Cognitiva e o texto de Zenner e Geeraerts (2018), que descreve as dimensões de interpretação de macro-imagens. Como objeto de análise, utilizamos o livro didático *Moderna Plus: inglês*, de Almeida (2020). Os resultados apontam que o livro didático visa os multiletramentos, entretanto, apresenta uma abordagem rasa sobre a relação texto–imagem–contexto e não aborda as informações culturais, intersubjetivas, ideológicas e emotivas presentes nesse gênero multimodal.

Palavras-chave:
***Memes*. Multimodalidade. Língua Inglesa.**

ABSTRACT

Macro-image, that is, static image meme characterized by a prototypical text–Image–text structure, besides being a popular genre, is a cultural phenomenon, that is, a package of beliefs, rituals, stereotypes, gestures and movements (ZENNER; GEERAERTS, 2018). Therefore, Cognitive Linguistics (CL) is interested in its ability to share cultural and emotional information, a factor that we believe contributes to the teaching of foreign languages in order to activate cultural information from students' world knowledge and enable vocabulary memorization within discursive contexts. Observing this genre complexity, we aim to analyze how high school English textbooks work the text–image–culture relationship in memes, and, at the same time,

highlight the contributions of CL to multimodal reading. Thus, we use as a theoretical basis Dancygier and Vandelanotte (2017) who propose an interpretation of the genre from theories of Cognitive Linguistics and the text by Zenner and Geeraerts (2018), which describes the dimensions of interpretation of macro-images. As an object of analysis, we used the textbook *Moderna Plus: Inglês*, by Almeida (2020). The results indicate that the textbook aims at multiliteracies, however, it presents a shallow approach on the text–image–context relationship and does not address the cultural, intersubjective, ideological and emotional information present in this multimodal genre.

Keywords:
Memes. English Language. Multimodality.

1. Introdução

A partir do final do século XX, vivenciamos grandes mudanças na forma de consumir, produzir e divulgar informações. Segundo Procópio e Souza (2009), estamos em uma sociedade que busca absorver informações de forma mais rápida e ágil, nesse sentido, mensagens que combinam recursos visuais aos recursos linguísticos são mais utilizadas, principalmente na internet. Esses recursos, ainda de acordo com os autores (PROCÓPIO; SOUZA, 2009, p. 1) "não são mais entendidos meramente como ilustrações de apoio ao texto escrito, mas como uma mensagem independente, organizada e estruturada" e, muitas vezes, têm a mesma importância do texto verbal para a interpretação completa da mensagem.

As mudanças ocorridas na forma de consumir informações também afetam as interações sociais e a língua, explicam Guerreiros e Soares (2016). Para tais autores, a língua já é por natureza mutável e suscetível a mudanças com o tempo, logo, não é de se surpreender que, na pós-modernidade, com o advento da era digital, a língua passou a se tornar mais dinâmica, flexível e atrativa, isso porque os meios online incentivam o uso de imagens em movimento ou estáticas, sons, cores, objetos, etc. Essa possibilidade diversa é o que caracteriza a multimodalidade dos textos contemporâneos.

Para van Leeuwen (2015, p. 447), o termo multimodalidade "indica que diferentes modos semióticos (por exemplo, linguagem e imagem) são combinados e integrados em uma determinada instância de discurso ou tipo de discurso". As diversas modalidades e a interação entre elas proporcionam a criação de diversos gêneros textuais, como o *tweet*, o *gif* e o *meme*, sendo esse último um dos mais interessantes e versáteis por compartilhar frases do cotidiano e situações humorísticas e irônicas que caracterizam o sucesso desse gênero viral (Cf. GERREIROS; SOARES, 2016).

Os *memes* têm despertado o interesse de estudiosos das áreas de comunicação visual e educação que acreditam que uma leitura crítica e um letramento visual são essenciais para a sociedade, nessa nova realidade, informam Procópio e Souza (2009). Acrescentamos à essa lista dos autores a Linguística Cognitiva, visto que essa área tem acompanhado os estudos sobre multimodalidade e possui aparatos teórico-metodológicos que podem contribuir para a leitura e interpretação de textos multimodais, como o *meme*.

Nesta perspectiva, ressaltamos aqui os estudos de Dancygier e Vandelanotte (2017) que fazem uma descrição das características mais internas do que eles chamam de macro-imagens, isto é, um subgênero dos *memes* que se caracteriza especialmente por ser construído por imagens estáticas e frases curtas. Esse subgênero é de nosso interesse, uma vez que a sua visualização em livros didáticos é mais prática e fácil.

Este contexto teórico motivou investigar macro-imagens em um livro didático de língua inglesa direcionado ao público do ensino médio. Procuramos analisar como a multimodalidade é trabalhada no material didático e como o letramento visual e os multiletramentos como um todo são ativados nas atividades propostas e nas discussões dos *memes*. Hipotetizamos que a modalidade verbal ainda é mais privilegiada no ensino de língua inglesa e que pouco espaço é dado para leitura visual crítica e para análise de dimensões profundas do gênero, o que poderia ser amenizado com uma abordagem multimodal discutida em textos da Linguística Cognitiva.

2. Metodologia

Para a realização deste estudo, selecionamos a unidade 3 do livro didático de língua inglesa *Moderna Plus: inglês*, de Almeida (2020). O material foi escolhido por ser uma edição de data recente, especialmente quando se pensa no ano de 2020, marcado pelo ensino remoto e pela pandemia de Covid-19. Além disso, ele apresenta o tema da tecnologia e trabalha o gênero *meme*, especificamente, o subtipo macro-imagens. Nossa análise procurou seguir a descrição de macro-imagens feita por Dancygier e Vandelanotte (2017), visto a sua contribuição para a Linguística Cognitiva e para uma abordagem completa da multimodalidade.

Portanto, procuramos identificar no nosso objeto de análise como o gênero é abordado e trabalhado nas atividades. Observamos, principalmente, a presença da concepção de conceitos propostos por Dancygier

e Vandelanotte (2017) para analisar macro-imagens, que são: a) a multimodalidade, b) a perspectiva da gramática de construção, c) os pontos de vista e ideologias e d) a intersubjetividade. Assim, analisamos como essas características do gênero são trabalhadas ou ignoradas.

3. Referencial teórico

O termo *meme* foi primeiramente utilizado em 1976 por Richard Dawkins, biólogo e escritor britânico que, de acordo com Guerreiros e Soares (2016), relacionou o termo à capacidade dos genes de se replicarem, utilizando a concepção grega do termo *meme* (*mimeme*) que se aplica a tudo que pode ser imitado. Já o surgimento do termo na *internet* ainda é desconhecido.

A concepção biológica de Richards recebeu muitas críticas, entretanto, Zenner e Geeraerts (2018) afirmam que três paralelos entre a relação biológica e a transmissão cultural são válidos por estarem no centro de muitas atividades humanas. Para os autores,

> Tanto os genes quanto os memes são caracterizados por (i) propagação gradual do indivíduo para a sociedade; (ii) reprodução por meio de cópia e imitação; e (iii) difusão por meio de competição e seleção. Deixando de lado o debate sobre a natureza precisa da ligação entre genética e memética, não é muito difícil identificar uma grande variedade de exemplos de transmissão cultural que seguem esses três parâmetros. (ZENNER; GEERAERTS, 2018, p. 168) (tradução nossa)

Outras discussões com o termo *meme* surgiram depois de Richards, entre elas ressaltamos a de Shifman (2013), que defende que os *memes*, pela sua facilidade de divulgação, são um fenômeno cultural. Martino (2015) corrobora essa ideia, defendendo que "imagens, sons, gestos, palavras, melodias, jeitos de se vestir e até mesmo elementos complexos como crenças ou rituais se disseminam pela sociedade na forma de *meme*" (MARTINO, 2015, p. 177-78 *apud* GUERREIROS; SOARES, 2016, p. 190).

Especificamente na Linguística Cognitiva, alguns autores tomaram esse gênero muitas vezes banalizado como foco de análises para ressaltar pontos essenciais que surgem com as diversas interações entre imagem e texto e que podem também contribuir para com os estudos da área. Os estudos de Dancygier e Vandelanotte (2017) demonstram a importância de entender tal gênero multimodal na sua totalidade, propondo um olhar que soma teorias de *frames*, espaços mentais, teoria de estereó-

tipos e gramática de construção. Assim, a proposta supracitada pode ser levada para o ensino de língua inglesa, pois vai ao encontro de uma leitura crítica e dos multiletramentos. Segundo a abordagem dos autores (2017), quatro conceitos são essenciais para analisar e trabalhar com os macro-imagens, são eles: 1) a multimodalidade; 2) a característica das gramáticas de construção na relação imagem-texto; 3) os pontos de vista e ideologias veiculados pelos gêneros e 4) a intersubjetividade na relação do gênero com o leitor. Com isso, é necessário entender tais conceitos mais detalhadamente.

4. Características das macro-imagens I: Construção e Multimodalidade

Dancygier e Vandelanotte (2017) apontam que o significado da construção pode ser sinalizado mesmo com a ausência de algumas características formais das construções completas. De acordo com os autores, essa é uma versão de construção particular do *frame* de metonímia.

Os autores apresentam um exemplo de *meme* em que o sujeito da parte verbal é omitido, entretanto, é facilmente recuperado pela imagem e pelo contexto social. Dessa forma, os autores explicam que os traços característicos que o *meme* compartilha com construções preditivas completas parecem suficientes para dar acesso ao significado construtivo completo, no mecanismo metonímico de *frame* (composicionalidade construtiva), ou seja, processo que ocorre quando há substituição da parte pelo todo ou vice-versa, no discurso.

Os autores (2017), portanto, buscam afirmar que esses textos multimodais relacionam seus significados e sentidos por meio de várias construções, no entendimento amplo de gramáticas de construção (Cf. LANGACKER, 1987; FILLMORE, 1988; FILLMORE *et al*., 1988; GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001).

Ao longo de todo o artigo, Dancygier e Vandelanotte (2017) apresentam razões para demonstrar a importância dos artefatos multimodais para os linguistas. Esses artefatos, segundo os autores, permitem com que os *memes* operem em redes de pontos de vista complexos, que dão suporte e estabilidade para as construções.

5. Características das macro-imagens II: Ponto de vista, intersubjetividade e metáforas conceptuais

Na construção de qualquer *meme* é nítido que o *ponto de vista* do seu criador referente aquilo que está sendo dito, a respeito daquela atitude ou crença, emerge em sua criação. Os *memes*, portanto, revelam-se como construções multimodais que, baseando-se em *pontos de vista*, carregam consigo considerações, atitudes, crenças, estereótipos que são os mesmos de seu destinatário ou, ao menos, conhecidos por estes. Desta forma, há uma intersubjetividade intrínseca ao seu sentido, ou seja, interpretações que surgem da negociação do discurso entre o falante e o ouvinte. Por conta disso, qualquer estudo com esse gênero não pode tomá-lo individualmente, tampouco trabalhar suas modalidades como independentes; em outras palavras, explicam Dancygier e Vandelanotte (2017)

> Os memes da Internet não podem ser estudados isoladamente, como artefatos individuais. Eles participam de redes complexas não apenas de exemplos anteriores do mesmo meme e novas combinações mescladas de memes existentes, mas também de vários artefatos não meméticos (fotos, filmes, figuras icônicas, anúncios etc.). Esses artefatos são bem conhecidos em uma determinada comunidade de discurso e fornecem acesso instantâneo a *frames* ricos, cuja contribuição para o significado emergente é central. A interpretação final que emerge dessa rede, argumentamos, pode ser melhor entendida como sendo resolvida no nível de um espaço mental de "supervisão" que rotulamos de espaço de "Ponto de Vista do Discurso" (DANCYGIER; VANDELANOTTE, 2016). (Tradução nossa)

De acordo com os linguistas (2017), diversos *frames* são necessários para a total compreensão desse gênero e, muitas vezes, até uma compreensão de *memes* anteriores que contribuíram para novos *remixes*. Esses conhecimentos e experiências anteriores são compartilhadas por determinadas comunidades e são ironizados nos *memes* com imagens estáticas, logo, faz sentido entender tal subgênero como construção multimodal dirigido por pontos de vista ou ideologias.

Sobre a intersubjetividade, vale enfatizar o papel das emoções e expressões faciais e outros artefatos que podem conter nas imagens das macro-imagens que podem ativar pontos de vista e experiências específicas do leitor. Um exemplo desse é visível na imagem 3, em que a frase "quando você está prestes a sair do trabalho e seu chefe diz 'antes de você ir'", nesse *meme*, a expressão fácil de Leonardo Dicaprio é essencial para despertar no leitor um frame de desânimo ou estresse por ter que trabalhar mais tempo do que o necessário.

Imagem 1: as emoções como ponto-chave para pontos de vista.

Fonte: Dancygier e Vandelanotte (2017).

Em *meme*s como esse, Lou (2017 *apud* DANCYGIER; VANDELANOTTE, 2017) explica que a analogia é melhor descrita como uma símile multimodal do que como uma metáfora multimodal, visto que os domínios de origem e de destino não são mesclados. O que ocorre, segundo os autores (2017) é que, quando estamos em situações parecidas com as descritas em *memes*, "respondemos de maneira semelhante à resposta apresentada visualmente na imagem do *meme* [5]" (DANCYGIER; VANDELANOTTE, 2017, p. 26 – tradução nossa). Essa declaração ressalta o aspecto experiencialista dos *memes* e a importância de frames, da categorização e da identificação de emoções, expressões faciais e gestos na interpretação desse gênero como um todo.

Todavia, por outro lado, é importante enfatizar que, segundo Sweetser (1990), as figuras de pensamento, como a metáfora, desempenham um papel importante para que a interpretação textual ocorra efetivamente. Na Linguística Cognitiva, as metáforas conceptuais são caracterizadas como um processo mental de conceituação, cujo cerne é a relação da mente com a experiência corpórea que as pessoas têm com o mundo e com outras pessoas (Cf. LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, [1980] 2003).

Dessarte, as metáforas não podem ser entendidas apenas a partir dos atos linguísticos, porém, pela experiência, a qual viabiliza a interseção de dois domínios: o domínio fonte e o domínio alvo. Estes domínios constituem esquemas imagéticos da seguinte forma: o domínio-fonte é a origem que possibilita a compreensão do domínio-alvo. E, o domínio-alvo é o domínio compreendido. Portanto, evidencia-se com base em Lakoff e Johnson (2003 [1980]) que "a metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função principal é a compreensão".

Imagem 2: “A barra que é gostar de você”.

Fonte: Andrade (2020).

No exemplo da na imagem 2, a palavra “barra” funciona como uma expressão metafórica. Neste caso a multimodalidade é evidenciada pela linguagem não verbal, uma criança tentando levantar um objeto muito pesado, bem como pela linguagem verbal, “a barra que é gostar de você”, que complementa o sentido metafórico do *meme* ao se relacionar à dificuldade que as pessoas têm de se envolverem em um relacionamento com alguém. Isto ocorre unicamente na experiência, o que ganha uma nova proporção na linguagem multimodal do *meme*, pois é utilizada uma expressão no domínio-fonte, “barra”, que serve como base para compreender o domínio-alvo, a dificuldade do sentimento.

6. Resultados e discussões

Inicialmente, o capítulo apresenta perguntas introdutórias de sondagem, em um tópico denominado “starting point”, para testar o conhecimento adquirido dos alunos sobre o gênero *meme*. As características dos *memes* ressaltadas nesse início são o humor, a rapidez de compartilhamento, adaptação e declarações sobre sua forma e estilo como sendo “pobres”. Em seguida, o livro questiona se os alunos gostam de *memes* e se eles podem tratar assuntos sérios. Essa pergunta é produtiva, uma vez que pode incentivar os alunos a lembrarem de exemplos de *meme*s que já viram abordando temas sérios e virais em geral, o que pode ajudar na interpretação dos *memes* apresentados posteriormente. Nesse tópico, entretanto, nenhum questionamento é levantado sobre a relação do texto com imagens ou da presença de outras modalidades no *meme* e na comunicação da internet em geral, o que poderia ser uma discussão importante sobre as novas formas de nos comunicar através de linguagens e gêneros multimodais.

Na página seguinte, o livro apresenta o tópico “Reading”, em que apresenta uma variedade de formas de macro-imagens que vão além do protótipo apresentado por Zenner e Geeraerts (2018) de *top text (texto de*

cima), imagem e *bottom text (texto de baixo)*. Como pode ser visto no dado 1, alguns desses *memes* só possuem top text, outros apenas balões e outros com palavras soltas. Essa variedade de *memes* também possui uma variedade de relações entre imagem e texto que pode ser um ganho para os multiletramentos do alunado. O livro didático parece reconhecer a importância da multimodalidade nesse momento, pois, em um balão a parte, chama a atenção dos alunos para observar a relação do texto com a imagem.

Dado 1: A apresentação dos *memes*.

Os sentidos dos *memes* são produtivos, pois ativam questões sociais da vida dos adolescentes. O *meme* I personifica os aparelhos de celular e utiliza uma metáfora, evidenciando que as gerações de celulares são gerações de famílias, o que desperta um frame de respeito aos idosos e ressalta o estereótipo do jovem rebelde e inovador. Esses aspectos visuais e experiencialistas são essenciais para entender o ponto de vista apresentado, inclusive a frase cotidiana conhecida em nossa cultura "respeite seu avô" ou "respeite os mais velhos".

O livro didático, no exercício 2, pergunta ao aluno qual a comparação feita no *meme*, e tem como resposta o termo "família". Isso demonstra que o livro se preocupa com um letramento visual e reconhece

os diversos aspectos multimodais do gênero. Ainda nos exercícios, o livro sugere a ideia de evolução no *meme* I que só é identificável na relação de correlação entre todas as modalidades do gênero.

Dado 2: Questões de interpretação dos *memes*.

O *meme* II também vale ser ressaltado, pois, para entender o ponto de vista apresentado é necessário ter o que Zenner e Geeraerts (2018) chamam de conhecimento externo, ou seja, é necessário conhecer o personagem do filme Matrix para ter uma melhor compreensão. Entretanto, o livro didático, embora apresente uma assertiva sobre os *memes* serem infinitos como interpretação possível, não faz nenhuma menção ao filme. *Memes* não podem ser trabalhados isoladamente, pois possuem relação com outros *memes*, com *memes* originais e com "artefatos não meméticos (fotos, filmes, figuras icônicas, anúncios etc.)" (DANCYGIER; VANDELANOTTE, 2016).

Além disso, a linguagem verbal do *meme* II possibilita a correlação entre atos linguísticos e experiência, sendo também metafórica, haja vista o uso do verbo "morrer" funcionando como domínio-fonte e possibilitando a interpretação do domínio-alvo, caracterizado, neste caso, como a capacidade do *meme* de se perpetuar, uma vez que "morrer" não se aplica literalmente a seres inanimados, neste caso o *meme*. Em outras palavras, com base em Lakoff e Johnson (1980), houve a utilização de uma expressão "never die", que viabilizou a comunicação de outra, não expressa no ato linguístico, mas interpretável pelo leitor.

Um exemplo de *meme* remixado é o *meme* em V, porque é uma estrutura bastante conhecida na *internet*, entretanto, o livro não trabalha o ponto da criatividade nos *memes* remixados; ele é tratado, também, isoladamente, o que prejudica um letramento crítico e intercultural. O exemplo também é muito produtivo por não haver frases completas, apenas palavras que completam o sentido da procrastinação através da rela-

ção entre modalidades. Essa é uma das comprovações de que os *memes* têm uma relação parecida com as gramáticas de construção, uma vez que partes da frase possível "queria estudar, mas passo mais tempo jogando" é suprimida na imagem.

No que concerne o *meme* VI, apesar de ser bem ilustrado, os autores do livro deixam de utilizar das expressões suscitadas pelos emoticons como mais um elemento enriquecedor para análise da imagem. Um maior aprofundamento neste quesito poderia auxiliar os estudantes a perceberem fatores intersubjetivos apresentados pelas expressões, que acabam gerando uma quebra de expectativa/ironia.

Em suma, quanto a modalidade, podemos dizer que o tratamento é satisfatório. O último exercício de compreensão e discussão sobre os *memes* faz o aluno observar quais *memes* possuem uma relação de oposição entre texto e imagem, a fim de demonstrar que pontos de vista podem ser criados com a quebra de expectativa, com ideologias contrárias e com ironias. Os exemplos III e IV retratam essa oposição entre texto e imagem.

7. Considerações finais

É interessante perceber de que modo os processos de construção e compreensão dos sentidos dos *memes* se dão dentro da esfera escolar e em um artefato escolar tão relevante quanto o livro didático, no ensino de línguas. Contudo, para além da instância educacional, diante dos resultados e discussões apresentados, é interessante observamos como o campo da linguística cognitiva, na análise de tais estruturas multimodais, nos fornece pistas sobre o funcionamento da mente humana nas práticas de comunicação. O advento das redes sociais e o aumento exponencial das ferramentas de veiculação e manipulação de mídia por parte de usuários comuns oferece aos estudiosos da linguagem pistas robustas sobre como categorizamos e compreendemos o mundo, por meio dos gêneros multimodais.

O gênero *meme* exige, atualmente, dos usuários de redes sociais, uma velocidade e competência na atualização de conhecimento de mundo imensa. Se determinado elemento midiático vira *meme*, veiculado por *gif*, vídeo, imagem ou excerto de discurso, rapidamente esse elemento é replicado e pode se desdobrar em milhares de aplicações distintas, de modo que uma semana de não atualização diante das discussões na internet, pode fazer com que um determinado usuário não tenha contextuali-

zação e competências linguísticas e semióticas necessárias para apreensão do sentido.

Como já citado, com base em Dancygier & Vandelanotte (2016), os *memes* da internet não podem ser estudados isoladamente, como artefatos individuais, mas sim veiculados à série de modalidades que os integram e constituem. Gêneros como o *meme*, com suas estruturas semióticas e semânticas, nos indiciam que os atuais recursos a disposição das pessoas para controle e dissipação de mídias e informação, tem se aproximado o campo da Comunicação da forma que processamos informações e conhecimento. Assim, tais estruturas se configuram como poderosos dados de análise e artefatos de trabalho, bastante caros à compreensão de figuras do pensamento, como a metáfora, fundamental à interpretação de textos (Cf. SWEETSER, 1990), mas que também instancia as experiências das pessoas com o mundo e, também, com outros indivíduos (Cf. LAKOFF, 1987; LAKOFF & JOHNSON [1980] 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. *Moderna plus*: inglês. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2020. p. 46-56

ANDRADE, É. S. B. *Meminó: uma proposta de jogo para o ensino de metáforas na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2020.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trab. Ling. Aplic.*, n (55.2), p. 241-61, Campinas, mai./ago. 2016.

DACYNGIER, B.; VANDELANOTE, L. Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics*. v. 28, n. 3, 2017, p. 565-98.https://doi.org/10.1515/cog-2017-0074.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*, v. 12, n. 2, p. 185-208, Florianópolis-SC, jul./dez. 2016.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LARA; MENDONÇA. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, v. 15, n. 2, Apr-Jun 2020. https://doi.org/10.1590/2176-457342169.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 31, n. 2, Maringá, 2009, p. 139-146. http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRAPUI_I_UFMG/language_pdf/lang75.pdf.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics*: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1990.

ZENNER, Eline; GEERAERTS, Dirk. One does not simply process memes: Image macros as multimodal constructions. *Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research*, edited by Esme Winter-Froemel and Verena Thaler, Berlin, Boston: De Gruyter, 2018, p. 167-94. https://doi.org/10.1515/9783110586374-008.

O GOLPE DA VIDENTE: ANÁLISE DISCURSIVA E ATUALIZAÇÃO DOS EFEITOS DE SENTIDOS

Patrícia Rebouças Oliveira (UNEB)
oliveira.patricia@outlook.com.br
Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)
gsobral@uneb.br

RESUMO

Concebido, de forma geral, como uma forma de resolver alguma situação usando a esperteza, astúcia ou inteligência, o jeitinho brasileiro pode ser praticado de formas distintas. Dito isso, pretende-se com este trabalho, apresentar um breve gesto de análise acerca das atividades realizadas por videntes, tomando como base o samba-enredo "O conto do vigário", do Grêmio Recreativo Escola de Samba São Clemente, no carnaval do Rio de janeiro, no ano de 2020. O estudo está fundamentado na teoria da Análise de Discurso de linha francesa, fundada na década de 60, pelo filósofo francês Michel Pêcheux. Intenta-se analisar possíveis efeitos de sentidos para a função exercida por essas pessoas com ênfase nos conceitos de condições de produção e interdiscurso, buscando verificar como o discurso é recuperado, ressignificado e perpetuado atualmente. A análise desenvolvida foi baseada em uma metodologia de caráter qualitativo acerca dessa prática. Vale ressaltar que essa proposta aponta para uma espécie de atualização dos efeitos sobre o jeitinho brasileiro já cristalizada no imaginário social do país, por meio desta atividade realizada por videntes quando praticada com o objetivo de aplicar um golpe ou tirar proveito de terceiros.

Palavras-chave:
Vidente. Jeitinho brasileiro. Escola de samba São Clemente.

ABSTRACT

Conceived, in general, as a wayto solve a situation using cleverness, cunning or intelligence, the Brazilian way can be practiced in different ways. That said, it is intended with this work, to present a brief gesture of analysis about the activities carried out by seers based on the samba-plot "O conto do vigário", do Grêmio Recreativo Escola de Samba São Clemente, in the carnival of Rio de Janeiro, in year 2020. The study is based on the theory of French Discourse Analysis, founded in the 60's by the French philosopher Michel Pêcheux. It Is intended to analyze possible effects of meanings for the function performed by these people with emphasis on the concepts of conditions of production and interdiscourse, seeking to verify how discourse is recovered, resignified and perpetuated today. The analysis developed was based on a qualitative methodology about this practice. It is worth mentioning that this proposal points to a kind of up date of the effects on the Brazilian way already cry stallized in the social imaginary of the country, through this activity carried out by seers when practiced with the objective of applying a coup or taking advantage of third parties.

Keywords:
Brazilianway. Fortune teller. São Clemente Samba School.

1. Considerações iniciais

É frequente ouvir que o Brasil é o país do trambique, da malandragem ou da corrupção. Também é comum enunciar ou escutar alguém dizer essas palavras quando se refere ao brasileiro. Entretanto, não se sabe de onde surgiram esses termos ou o que fez eles se tornarem tão utilizados. Na nossa sociedade, fatores históricos e sociais formaram um aspecto cultural bastante peculiar e característico nomeado de jeitinho brasileiro.

Deste modo, o jeitinho brasileiro é amplamente difundido e aceito em nossa cultura. Entretanto, segundo Paixão e Madureira (2019, p. 43), "entre palavras e sentidos não há uma correspondência direta" e, por isso, esse "jeitinho" produz, frequentemente, deslizamentos de sentidos. Desta forma, ora é caracterizado como positivo, quando se trata de uma maneira criativa e inovadora do brasileiro frente a problemas do dia a dia, ora é identificado como negativo, quando se refere a uma atitude ilegal, que fere normas e leis em prol de um objetivo pessoal. Assim, classificar esse jeitinho não é um trabalho simples; antes, se faz necessário compreender o contexto que o envolve.

A corrente teórica escolhida para embasar esse trabalho é a Análise de Discurso de linha francesa proposta pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 60 do século XX. Essa teoria permite a problematização das maneiras de ler, abandonando a ideia de sentido único e verdadeiro que se tinha sobre um determinado texto. É um campo de conhecimento que investiga e analisa a linguagem, considerando-a uma prática em que se relaciona o simbólico e o político, e que nos leva a um outro nível de criticidade.

Assim, tomando como base a AD enquanto teoria que permite um maior senso crítico frente às situações cotidianas, intenta-se apresentar um breve gesto de análise acerca das atividades realizadas por videntes tomando como base o samba-enredo O Conto do vigário do Grêmio Recreativo Escola de Samba São Clemente, no carnaval do Rio de janeiro, no ano de 2020. A partir de uma metodologia de caráter bibliográfico e qualitativo, busca-se compreender como o trabalho desempenhado por videntes e afins, produz efeitos de sentidos que podem ir da possibilidade de trazer o amor de volta em três dias, até um golpe milionário.

2. O jeitinho brasileiro

O jeitinho brasileiro é conhecido por ser uma atitude praticada em prol de benefícios próprios frente a situações cotidianas de difícil resolução. Não se sabe, com precisão, a origem deste termo, entretanto, momentos históricos comprovam situações que contribuíram para que esses dizeres fossem validados e reafirmassem a representação identitária do que é ser brasileiro construindo uma imagem que pode ir da criatividade até a ilegalidade.

Observa-se a frequência do discurso de que o Brasil é o país do trambique, da malandragem e da corrupção, e refletindo sobre a situação se percebe que essa imagem é validada e reconhecida tanto por estrangeiros quanto pelos próprios brasileiros, em geral. O que não quer dizer que todo brasileiro tenha essa característica e nem tampouco que esse traço identitário não exista em outros países e seja uma exclusividade do Brasil, isso porque, segundo Paixão e Madureira (2019), essa imagem não deve ser pensada individualmente e, sim, de forma coletiva.

Como já dito, a expressão é comumente apontada em situações que envolvem tirar proveito e é inegável que ela faz parte da nossa cultura. Segundo Capra (1996, p. 13), "quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes". Partindo dessa concepção sobre o jeitinho, existem várias nomenclaturas caracterizadoras dessa intenção de tirar vantagem de outrem.

Dentre estas, podemos destacar: trambique, malandragem, esperteza, trapaça, vigarice, golpe, falcatrua, 171, artimanha, corrupção, entre outros. Ainda relacionado a esse comportamento, têm-se expressões criadas a partir de fatos históricos como o título do samba-enredo da São Clemente: O conto do vigário, e outras expressões como: Bilhete premiado, Lobo em pele de cordeiro, Vigário de gravata, Trago a pessoa amada em três dias! e até mesmo, as *Fake News*, todas evidenciando o estereótipo que se tem do brasileiro a partir do imaginário social.

Essas práticas corroboram para a noção de identidade que paira sobre o país e que não é constituída individualmente. Antes, considera o coletivo a partir da imagem que se assenta sobre a malha social em questão. Vale ressaltar que essa identidade não está ligada exclusivamente ao conceito de verdade, mas sim à representação que se faz do real.

Existe um conjunto de regras e leis que regem o país e, muitas vezes, o desconhecimento delas ou a sensação de que não têm consequências é o que leva a ações tão frequentes, tais como aceitar ou pedir recursos para conseguir realizar algum serviço público ou retirar multas, desviar verbas de cofres públicos, oferecer ou aceitar subornos, favorecer políticos em troca de cargos de confiança, cestas básicas ou atendimento médico, são fortes exemplos que se relacionam à política.

Fato é que a prática desse jeitinho não acontece só nessa esfera política, por pessoas relacionadas ao poder. Essas práticas se assentam, também, em ações cotidianas: furar ou facilitar a passagem para conhecidos em filas; estacionar em lugares proibidos ou em vagas para deficientes e gestantes, porque vai ser só um minutinho; pedir uma informação rápida e tomar a frente de outras pessoas; andar pelo acostamento ou avançar no sinal vermelho porque está com pressa; entre inúmeros outros acontecimentos, podendo alcançar uma esfera maior na escala da ilegalidade.

3. A Análise de Discurso Materialista

A herança linguística é o maior patrimônio que um povo possui, porém, devido a acontecimentos e diversidades culturais, a língua vem sofrendo mudanças constantes, tanto na forma como nos seus sentidos. Estudar a língua, portanto, é compreender, de antemão, que ela nunca poderá estar apartada da sociedade e da história, haja vista que ela se configura como um fenômeno social, heterogêneo, plural e dinâmico.

Segundo Câmara (1977):

> A língua é assim, antes de tudo, no seu esquema, uma representação do universo cultural em que o homem se acha, e, como representa esse universo, as suas manifestações criam a comunicação entre os homens que vivem num mesmo ambiente cultural e estrutural. (CÂMARA, 1977, p. 16)

A Análise do Discurso materialista é uma teoria proposta pelo filósofo francês Michel Pêcheux, na década de 60 do século XX, que busca realizar reflexões sobre a linguagem, sobre os sujeitos e sobre a história, compreendendo as construções ideológicas presentes em diferentes materialidades discursivas.

Segundo Orlandi (2009, p. 9), a maior contribuição da Análise de Discurso é que ela "nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos ca-

pazes de uma relação menos ingênua com a linguagem". Assim, é importante situar que

> A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2009, p. 15-16)

Deste modo, a Análise de Discurso materialista, também chamada de linha francesa, é uma teoria que permite a problematização das maneiras de ler, abandonando a ideia de sentido único e verdadeiro que se tinha sobre um determinado texto. É um campo de conhecimento que investiga e analisa a linguagem, considerando-a uma prática em que se relaciona o simbólico e o político, e que alcança um outro nível de criticidade.

Vale sinalizar ainda que esta corrente teórica se constitui entre três áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, porém essa constituição não se dá por meio de fragmentos ou simplesmente pela sobreposição de conceitos pertinentes a estas áreas, mas sim pela relação existente entre elas a ponto de não sabermos delimitar a linha divisória dentro de uma análise.

Para compreender melhor essa teoria é preciso falar sobre os sentidos. Até mesmo porque este é o objeto que constitui a teoria da Análise de Discurso, ou seja, é através do trabalho de interpretação, atrelado à exterioridade e aos sujeitos, que se produzem efeitos de sentidos. Assim, segundo Orlandi (2007), o processo de significação é aberto, todavia o fato de ser aberto não quer dizer que não seja regido. Quando estamos diante de uma materialidade discursiva, diversas direções podem ser tomadas, mas não qualquer uma. Isso porque existem regularidades que as determinam e instrumentos de controle para que não ocorra fuga de sentidos.

O objeto de análise dessa teoria é o discurso, que, de acordo com Orlandi (2009, p. 10), é o "movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: é o ritual da palavra, mesmo o das que não dizem". Em outras palavras, o discurso é social e resulta da interlocução entre A e B. É a palavra em movimento.

Sendo assim, os efeitos de sentidos produzidos a partir de uma materialidade não é fixo, por vários motivos: pelo contexto, pela estética, pela ordem do discurso, pela sua forma de construção, por isso, para a

AD não existe um só sentido, uma só verdade. Todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem integrantes de outros discursos. Na prática social, o discurso, ao ser produzido e interpretado, constitui uma ação social em um contexto situacional, ideologicamente marcado.

4. Análise da materialidade: O golpe da Vidente

O ser humano, frequentemente, busca soluções para resolver problemas de diversas ordens, mesmo que seja por meio de alternativas que envolvam o sobrenatural. Relacionado a isso, observa-se, na materialidade trabalhada aqui, o samba-enredo da São Clemente no ano de 2020, versos que dizem "Trago em três dias seu amor, la garantia soyyo, só trabalho com dinheiro", para representar as atividades realizadas por videntes e afins.

Segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 1175), a palavra vidente diz-se "da pessoa dotada, segundo a crença de muitos, da faculdade de visão sobrenatural de cenas futuras ou de cenas que estão ocorrendo em lugares em que ela não está presente", ou também "pessoa que profetiza, pessoa perspicaz". Socialmente, concebe-se vidente a pessoa que tem a capacidade de ver o futuro, preparando os indivíduos para acontecimentos que ainda estão por vir, mas também esclarecendo fatos passados, além de realizar algumas atividades como: tirar mal olhado, abrir portas de emprego, trazer a pessoa amada em poucos dias e até mesmo curar enfermidades.

De origem latina *videns*, que significa "ver com clareza", clarividência, essa faculdade pode ser praticada por médiuns, espíritas, videntes, ciganas, cartomantes, adivinhadores e similares, relatando o passado, sabendo o presente e prevendo o futuro, sendo uma forte concepção que abarca um grande número de adeptos em nossa sociedade. No espaço urbano que é a cidade, é muito comum encontrar cartazes pregados em postes e muros, além de panfletistas divulgando esse tipo de trabalho, prometendo a resolução de problemas das mais variadas ordens, como já explicado anteriormente, mediante pagamento.

Às vezes, como forma dar credibilidade e garantia ao trabalho que será realizado, esse pagamento pode ser feito somente após o resultado alcançado. É importante ressaltar esse tipo de trabalho realizado na cidade enquanto espaço de produção de sentidos, pois seja na dimensão material, seja numa dimensão simbólica, funciona

> Como uma posição-sujeito significativa: no sujeito o mundo faz sentido e a linguagem se diz, se realiza no discurso. Assim, nossa finalidade é pensar como a cidade faz sentido no sujeito e como ela se diz nele, como o sujeito se constitui enquanto posição-sujeito urbano e como ele significa (se significa na cidade). (ORLANDI, 2005, p. 187)

De acordo com a Bíblia, evidenciando uma formação ideológica religiosa cristã (tanto católica, quanto protestante), que se manifesta por meio dessa escritura, a prática da mediunidade e adivinhações é tida como errada e representada, fortemente, após a ressureição de Jesus, diante de seus discípulos, afirmando que ele tinha vencido a morte, retornado à carne, não se tratando de um espírito, como se observa em: "Sou eu mesmo; apalpai-me e vede, pois um espírito não tem carne nem ossos, como vedes que eu tenho" (Lc 24, 39).

Essa desaprovação cristã quanto às atividades que envolvem adivinhações é representada em diversas passagens bíblicas, desde o Velho Testamento, como se observa em: "Quando, pois, vos disserem: Consultai os que têm espíritos familiares e os adivinhos, que chilreiam e murmuram: Porventura não consultará o povo a seu Deus? A favor dos vivos consultar-se-á aos mortos?" (Is 8, 19) e em: "Aboliu também Josias os médiuns, os feiticeiros e os ídolos do lar, e as abominações que se viam na terra de Judá (...) antes dele não houve rei que lhe fosse semelhante, que se convertesse ao Senhor de todo o seu coração, e de toda a sua alma, e de todas as suas forças" (2Rs 23, 24).

No Novo Testamento também se encontram passagens que tratam do mesmo tema, como no exemplo abaixo quando Paulo e Silas tiraram de uma jovem um espírito de adivinhação que a possuía:

> E aconteceu que, indo nós à oração, nos saiu ao encontro uma jovem, que tinha espírito de adivinhação, a qual, adivinhando, dava grande lucro aos seus senhores. Esta, seguindo a Paulo e a nós, clamava, dizendo: Estes homens, que nos anunciam o caminho da salvação, são servos do Deus Altíssimo. E isto fez ela por muitos dias. Mas Paulo, perturbado, voltou-se e disse ao espírito: Em nome de Jesus Cristo, te mando que saias dela. E na mesma hora saiu. (At 16, 16-18)

Assim, se observa a produção de efeitos de sentidos propagados a partir dessas passagens bíblicas enquanto práticas abomináveis, sendo reproduzidos por indivíduos interpelados por uma formação ideológica religiosa cristã, contrários às visões, previsões e adivinhações, por conta da religião ocupar um lugar de prestígio e influência nas formas de pensar e agir através das formações discursivas em que inscrevem os sujeitos socialmente.

Vale pontuar que o objetivo da análise aqui realizada não é fazer juízo de valor e nem realizar um estudo aprofundado acerca de todas as nomenclaturas e especificidades para cada tipo de trabalho realizado, mas, tomando como base esses dizeres bíblicos, diferenciações como: vidente, cartomante, médium, espírita, entre outros são todas concebidas como manifestações do mal, não são aprovadas e, por isso, carregam um preconceito.

No que se refere à utilização desses versos no samba enredo da São Clemente de 2020, se observa que também se trata de um efeito de sentido que contribuiu para a imagem negativa do trabalho realizado por videntes, já que nele existe uma crítica ao brasileiro que sempre comete ações classificadas como malandras, trapaceiras e corruptas, estereotipando ainda mais a imagem das videntes, sobretudo quando só trabalha mediante pagamento e a única garantia é ela mesmo, sem um respaldo superior, já que as religiões mais difundidas no Brasil, não apoiam essas práticas.

Desta forma, a linguagem é regulada por estruturas imaginárias e, por isso, se faz necessário relacioná-la ao exterior, ou seja, com os sujeitos, com as imagens que pairam sobre esses e com as condições sócio-históricas que envolvem o contexto de produção dos discursos. Além dessas formações imaginárias, a repetição propiciada pela memória reforça esses sentidos e permite a cristalização dos dizeres, pois a imagem que existe socialmente das videntes e afins, nada mais é que um discurso que se construiu por meio da história, que é recuperado pela memória e se repete a cada novo acontecimento, fazendo-o renascer e atualizar-se.

Falando em novos acontecimentos, é possível, com esta análise, estabelecer uma relação sobre tudo o que foi dito até aqui, com um golpe milionário aplicado no Rio de Janeiro, no ano de 2020, na mesma cidade e ano em que aconteceu o desfile da Escola de samba São Clemente. Família, vidente, arte e estelionato podem ser as palavras-chave para resumir esse golpe que veio à tona em agosto deste ano. De um lado, a família Boghici. Esta era composta pelo pai, Jean Boghici, um marchand, colecionador de arte radicado no Brasil e que foi morto em 2015; a viúva, Geneviéve Bochigi (82 anos) e a filha do casal, Sabine Coll Boghigi (49 anos).

Do outro lado, encontra-se a família Stanesco. São eles: Diana Rosa Aparecida StanescoVuletic (que se passou pela primeira vidente); Jaqueline Stanescos (segunda vidente) e Rosa Stanesco Nicolau (terceira vidente), mais conhecida como Mãe Valéria de Oxóssi; SlavkoVuletic

(pai de Diana Stanesco); Ronaldo Lanov (sogro de Diana Stanesco) e Gabriel Nicolau TraslaviñaHafliger (filho de Rosa Stanesco).

Após a morte de seu marido e colecionador, Jean boghici, a viúva Geneviéve Boghic se tornou inventariante e administradora dos bens da família. Ela se interessava e acreditava em assuntos de cunho místico, também estudava e fazia cursos de astrologia, meditação, ioga; além de acreditar em videntes. A operação Sol Poente, nomeada pela Delegacia Especial de Atendimento à Pessoa de Terceira Idade (DEPEATI), recebeu esse nome porque envolvia obras de arte valiosas, entre elas, a obra Sol Poente de Tarsila do Amaral. Esta operação foi deflagrada pela DEPEATI, por se tratar de um golpe envolvendo uma idosa de 82 anos, na condição de vítima.

De acordo com a Polícia, em janeiro do ano de 2020, teve início o golpe da falsa vidente. Após sair de uma agência bancária localizada em Copacabana, no Rio de Janeiro, a viúva de Boghici (Geneviéve) foi abordada por Diana Rosa Stanesco (37 anos), que se apresentou como vidente e afirmou à viúva que sua filha, SabineBoghici estava muito doente e logo morreria. Assustada e comovida, a viúva foi convencida a ir até o apartamento de Diana Rosa para que ela jogasse os búzios a fim de verificar a previsão.

Ao chegar ao local, foi confirmada a tragédia que aconteceria com sua filha. Ainda sem acreditar, a idosa foi levada a uma segunda vidente para confirmar ou não a previsão da primeira. Chegando até a segunda vidente, de nome Jaqueline Stanescos (38 anos), desta vez no bairro do Leme, após também jogar os búzios, foi confirmada a previsão que a primeira vidente tinha feito sobre sua filha.

A fim de resolver a situação, Geneviéve Boghici foi levada a uma terceira vidente, que atendia em Ipanema, chamada Rosa Stanesco Nicolau, mais conhecida como Mãe Valéria de Oxóssi, onde, pela terceira vez, foi confirmada a previsão de que sua filha estava doente e morreria brevemente. Dito isso, segundo Pêcheux (1997, p. 76), "o subjetivo simula o objetivo; a representação funciona como se fosse um conceito e, simultaneamente, o conceito é reduzido ao estado de pura representação". A partir desse momento, foram oferecidos trabalhos espirituais à viúva a fim de curar e salvar sua filha Sabine, mediante pagamento de 5 milhões de reais.

De volta para casa, a idosa contou tudo que tinha acontecido a sua filha, que já sabia de todo golpe que seria aplicado em sua mãe e a acon-

selhou a aceitar a realização dos trabalhos já que a sua vida estava em risco. Assim, aconteceram as primeiras transferências bancárias entre os dias 23 de janeiro a 05 de fevereiro de 2020, para Slavko Vuletic e Ronaldo Lanov (pai e sogro de Diana Rosa, respectivamente), também envolvidos no golpe.

Após aceitar o início do tratamento espiritual em prol da cura de sua filha, Geneviéve fez transferências bancárias e, em seguida, Sabine passou a isolar sua mãe de familiares, além de demitir os funcionários da casa com o argumento de reservá-la durante a Pandemia da Covid-19, por se tratar de uma idosa. Todavia, pessoas relacionas ao golpe, tinham acesso à casa para a realizar os trabalhos espirituais e nessas ocasiões levavam joias e relógios afirmando que estavam amaldiçoados e que precisavam ser rezados, sendo também roubados da idosa.

Passado um tempo nessas condições, a viúva passou a desconfiar da filha e parou de fazer as transferências, mas logo começou a sofrer ameaças e agressões de Rosa Stanesco (falsa vidente) e de Sabine Boghici (sua própria filha). Assim, Geneviéve teve que voltar a realizar as transferências, sendo que em setembro de 2020, chegaram a totalizar 4 milhões de reais para Gabriel Nicolau Traslaviña Hafliger (filho de Rosa Stanesco).

Dito isso, de janeiro de 2020 a abril de 2021, a idosa foi mantida em cárcere privado, quando conseguiu pegar uma chave reserva e fugir da casa, pedindo a ajuda a uma amiga. Ainda, no entanto, conforme o Delegado Gilberto Ribeiro, a viúva demorou quase um ano para fazer a denúncia, em 26 de maio de 2022, por conta de sua filha estar envolvida no esquema.

Foram em torno de cinco meses de investigação, feita em sigilo, por medo de vazamento de informações para que as obras não fossem vendidas no mercado ilegal, segundo o Delegado Gilberto da Cruz Ribeiro, responsável pela operação. Além das obras de artistas como: Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Cícero Dias, Alberto Guinard e Rubens Grechman, foram roubadas joias e relógios Rolex, avaliados em torno de 6 milhões de reais, além das transferências bancárias.

O caso chamou atenção do país ganhando um espaço na mídia por diversos motivos, entre eles: por se tratar de uma filha aplicando golpe na própria mãe; por usar da fé da idosa em coisas místicas; por ser um dos maiores golpes envolvendo obras de arte famosas e por ser um golpe

avaliado em, aproximadamente, 725 milhões de reais. Pontua-se, de acordo com Pêcheux que

> O importante aqui é compreender que essa simulação é, ela própria, inteiramente determinada pela 'necessidade cega' de que fala Engels: os dois funcionamentos, o da noção (efeito necessário do real imaginário, imagem que se impõe espontaneamente, 'concreto-figurado') e do conceito (efeito necessário do real que se chama o 'pensamento'), são um e outro, os efeitos da mesma necessidade, distribuídos segundo as condições históricas nas quais eles se realizam (o estado histórico, isto é, a natureza das relações de classes com os interesses que aí se encontram em jogo". (PÊCHEUX, 1997, p. 76)

Durante a operação, foram encontradas e recuperadas onze obras na casa de Rosa Stanesco (falsa vidente), que mantinha um relacionamento com Sabine Boghici (filha da vítima), fato que também surpreendeu.

Além disso, três quadros foram devolvidos pela Galeria de Arte Ricardo Camargo, em São Paulo. Outros dois já tinham sido vendidos para Eduardo Constantini, fundador do Museu de Arte Latino-Americana (Malba), em Buenos Aires, na Argentina. Nesta operação, foram presos: Sabine Coll Boghici e outras três pessoas: Jacqueline Stanescos, Rosa Stanesco Nicolau e Gabriel Nicolau Traslaviña Hafliger. Diana Rosa Aparecida Stanesco Vuletic e Slavko Vuletic tiveram o mandado de prisão expedido. Todos eles foram acusados pelos crimes de estelionato, roubo, extorsão, cárcere privado e associação criminosa.

Assim, por mais que essa análise pareça somente descritiva, é de extrema necessidade, pois,

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque, como vimos no exemplo acima, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI. 2009, p 34)

Desta forma, aqui foram considerados os indivíduos que circulam, realizando ou sendo levados pelas práticas do jeitinho e que, interpelados pelas inúmeras ideologias, subjetivam-se em sujeitos de discursos, porque

> O que funciona no discurso não são os sujeitos físicos, nem os resultados empíricos, mas sim suas imagens que resultam de projeções, que permitem passar das situações empíricas -os lugares sujeitos - para as posições dos sujeitos no discurso. E é este sujeito excluído que assumirá a posição

> sujeito-denunciador, que romperá com o silêncio, permitindo que outros discursos sejam possíveis. (SANTOS; SOBRAL. 2012, p. 109)

Neste caso, em especial, o fato de a vítima acreditar em coisas místicas e ter sido abordada justamente por videntes, fez com que o efeito de sentido fosse o de verdade. Além disso, a história criada envolvia a filha da viúva e tudo isso contribuiu para que ela fosse enganada. Assim, por mais que existam outras formas de estudar a linguagem, a AD se ocupa do discurso, que é a palavra em movimento, e da capacidade de significação do homem.

5. Considerações finais

Partindo do processo de interpretação, buscou-se compreender efeitos de sentidos possíveis para o trabalho realizado por videntes e afins, sem, no entanto, chegar à exaustão horizontal da materialidade. Assim, foi possível verificar como os discursos significam se relacionando à imagem estereotipada do brasileiro enquanto corrupto, de forma geral, diante de situações cotidianas.

A análise construída mostra o quanto a possibilidade de interpretação e o conhecimento de mundo permitem aos seres humanos diferentes sentidos diante das mais diversas situações para um mesmo conceito ou acontecimento. Foi possível observar sentidos atribuídos coletivamente que afetam diretamente nas imagens que se criam de um determinado lugar, pessoa ou ação.

Por fim, vale pontuar que a análise feita aponta para uma espécie de atualização dos efeitos sobre o jeitinho brasileiro já cristalizada no imaginário social do país, por meio desta atividade realizada por videntes, saindo da perspectiva de trazer o amor de volta em três dias, para a aplicação de um golpe praticado com o objetivo de tirar proveito de terceiros, sobretudo, financeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADNET, Marcelo *et al*. *O conto do vigário*. Samba de enredo do GRES São Clemente 2020. Disponível em: http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/sao-clemente/2020/Acesso em 30 set. 2020.

ANDRADE, Tainá. Conheça a família de falsos videntes que ajudou em golpe milionário no Rio. *Jornal Estado de Minas Nacional*, 2022. Dispo-

nível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2022/08/12/interna_nacional,1386237/conheca-a-familia-de-falsos-videntes-que-ajudou-em-golpe-milionario-no-rio.shtml. Acesso em: 25 ago. 2022.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Trad. de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações Imprensa Bíblica Brasileira, 2006. (Edição de Promessas)

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996. Disponível em: http://www.communita.com.br/assets/teiadavidafritjofcapra.pdf.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: J.E.M.M, Editores Ltda, 1986.

MADUREIRA, André. Sujeito, linguagem e discurso: análise discursiva do livro didático de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, v. 20, n. 1, p. 5-20, Pelotas, jan./jun. 2017.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e texto*: Formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

PAIXÃO, Alissan; MADUREIRA, André. Are we Carnaval? O discurso da identidade baiana. In: MADUREIRA, A.; ABBADE, C.; SOBRAL, G. *Estudos de Linguagem*: Léxico e Discurso. Curitiba: Appris, 2019. p. 43-56.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi *et al*. 4. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

_____. *O discurso*: Estrutura ou acontecimento? Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

O IDOSO E SUAS RELAÇÕES COM AS MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DO SUJEITO IDOSO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerdadv@gmail.com
Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicestdias@gmail.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa realizar a linguagem entre o idoso e o jovem a partir da comunicação através das mídias digitais, analisando o contexto histórico-social pela atividade discursiva, bem como na manifestação do plano oral e escrito destes sujeitos, com o objetivo de constatar a comunicação do idoso e as conexões estabelecidas na linguagem oportunizando aos mesmos a possibilidade de desenvolver relações importantes rompendo preconceitos e propiciando interações nas diferentes fases da vida. A metodologia neste artigo é de natureza qualitativa com os objetivos descritivos, utilizando da pesquisa bibliográfica, por meio de artigos e pesquisas já publicadas sobre a temática. Conclui-se que a análise buscará compreender as construções no conteúdo do objeto nas relações entre a linguagem e as diferentes gerações no contexto das redes sociais, constando a comunicação com amplas possibilidades de interação com as diversas fases da vida ante ao meio tecnológico.

Palavras-chave:
Idoso. Linguagem. Mídias sociais.

ABSTRACT

This article aims to create language between the elderly and young people through communication through digital media, analyzing the historical-social context through discursive activity, as well as the manifestation of the oral and written plan of these subjects, with the objective of verifying the communication of the elderly and the connections established in the language, giving them the opportunity to develop important relationships, breaking prejudices and providing interactions in the different stages of life. The methodology in this article is qualitative in nature with descriptive objectives, using bibliographic research, through articles and research already published on the subject. It is concluded that the analysis will seek to understand the constructions in the content of the object in the relations between the language and the different generations in the context of social networks, consisting of communication with ample possibilities of interaction with the different stages of life before the technological environment.

Keywords:
Language. Elderly. Social media.

1. Introdução

Atualmente, muito se vem discutindo sobre os processos de modernização da sociedade, de globalização, de transformações das identidades dos sujeitos e em avanços tecnológicos. Pensar a sociedade e todas essas transformações nos desperta diferentes indagações, tais como: Como ocorrer esse processo de descentralização das identidades e como a tecnologia como mídia digital contribuiu para que isso ocorresse? Como pensar na população considerada idosa frente a essas mídias digitais?

Tais indagações vem contribuir com o desenvolvimento do artigo, tendo analisando a linguagem entre o idoso e o jovem a partir da comunicação por meio das mídias digitais, analisando o contexto histórico-social pela atividade discursiva, bem como na manifestação do plano oral e escrito destes sujeitos, com o objetivo de constatar a comunicação do idoso e as conexões estabelecidas na linguagem oportunizando aos mesmos a possibilidade de desenvolver relações importantes rompendo preconceitos e propiciando interações nas diferentes fases da vida.

A metodologia é qualitativa com os objetivos exploratórios e descritivos, com a pesquisa bibliográfica sobre a temática, perpassando por autores que discutem essa perspectiva e também sobre as autoras que já vem contribuindo ao longo dos últimos anos com pesquisas voltadas para a inserção do idoso no cenário atual da sociedade, dando-lhes mais visibilidades no meio acadêmico.

Assim, o presente artigo perpassa por três eixos de discussões, marcado por: o idoso e seus conceitos, caracterizando os conceitos sobre a população idosa, trazendo discussões entre o envelhecimento e a longevidade, ambos termos que muito se vem discutindo para se ter uma melhor compreensão desses processos. O segundo tópico marcado pelo sujeito e a sua interação com as mídias sociais, marcando o campo sociológico sobre as transformações dos sujeitos ao longo dos anos, perpassando pela denominada crise da pós-modernidade, onde os sujeitos são marcados pela descentralização de suas identidades, o que se era antes, não é e nem será igual, pois a sociedade vive em tempos líquidos. E o último tópico que borda o idoso e as tecnologias, trazendo a linguagem como ferramenta principal nessa troca, onde os idosos estão em constante aprendizado para se inserir e pertencer ao mundo globalizado e considerado tecnológico, utilizando dessa tecnologia para tornar sua rotina mais acessível e mais produtiva enquanto sujeito ativo.

2. O idoso e seus conceitos fundamentais

Durante os anos, o envelhecimento humano está sendo cada vez mais utilizado e estudado na sociedade, principalmente por meio das políticas públicas de acesso a essa população que durante anos foram "abandonados" pelo Estado. Pensar no envelhecimento humano na atualidade requer novas indagações, preocupações e também formas de promover a informação necessária a essa parcela significativa e ainda ativa em nossa sociedade. Para Vecchia *et al*. (2005) pensar e conceituar o envelhecimento humano é preciso entender um conjunto de modificações fisiológicas, que por muitas vezes consideradas irreversíveis e que serão acompanhadas de mudanças do próprio corpo.

Para esses autores, o fenômeno biológico do processo de envelhecimento representa a última fase do ciclo vital de um organismo, que já perpassou pela infância, sua entrada a maturidade e que agora está sendo dividido em quatro fases diferentes, caracterizadas pela idade em que o indivíduo apresenta, sendo elas: na meia idade marcada entre 45 e 59 anos; nas pessoas idosas entre 60 e 74 anos; nos anciões entre 75 e 90 anos e nos idosos acima de 90 anos de idade considerados já ativos na velhice extrema (Cf. VECCHIA *et al*, 2005). Assim, sendo necessária cada vez mais continuidade nos estudos para a população caracterizada como "idosa" de forma geral (Cf. MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R, 2021).

Em 1962, um francês chamado Huet por meio de uma revista chamada *Informations Sociales*, cunhou o termo terceira idade para se referir aos indivíduos aposentados àquela época. Após esse termo, iniciou-se a aceitação para denominar as pessoas idosas de forma mais adequada, sem ofendê-las pela idade em que possuíam. Assim, essa preocupação com o termo trouxe avanços para essa população, abrangendo também as mudanças em que as alterações fisiológicas estavam causando na vida dessas pessoas, impactando diretamente em suas saúdes mentais, suas atividades rotineiras e entre outras.

Neste sentido, pensar no envelhecimento humano nos remete diretamente as mudanças psicológicas que podem acometer essa população e resultar em dificuldades nos dias atuais, e na convivência em sociedade desses indivíduos. Assim, os autores Vecchia *et al*. (2005) afirmam que surgem as dificuldades de adaptação a novas rotinas, iniciam-se também a falta de motivação diária entre os mesmos, as dificuldades de se manterem coerente frente ao planejamento de sua vida, a capacidade de resolver situações em conflitos familiares, e até mesmo dificuldades emocio-

nais, afetivas e sociais, que são fundamentais para a rotina e a sobrevivência desses indivíduos em sociedade durante todo o percurso de envelhecer ativamente.

Em concordância com a fala dos autores, é preciso ficar atento ao decorrer do processo de envelhecimento humano na população idosa, garantindo que esses indivíduos obtenham os mesmos direitos durante o processo de transformação de seu organismo, de forma calma e ao mesmo tempo respeitando seus desafios e suas especificidades, pois cada indivíduo passa por sua transformação de forma única, alguns contendo mais dificuldades e outros não, pois é um processo individualizado dependendo apenas de sua trajetória enquanto ser humano.

Todo o decorrer de transformações em que o envelhecimento humano passa, ocorre de forma individualizada, envolvendo questões que podem ser definidas por características mentais, relacionadas a própria personalidade de cada indivíduo, trazendo consigo motivações, habilidades de convívio e outras, sendo definido em sua maioria pelos pontos psicológicos e sociais.

O primeiro a ser caracterizado, é o ponto de vista psicológico, dependendo de como esse indivíduo se desenvolveu de forma patológica, podendo ter se envolvido com algum tipo de doença ou alguma lesão no decorrer de sua trajetória de vida, ou dependendo também de fatores vindos da genética, como por exemplo, doenças degenerativas e doenças de caráter mental, que tenha comprometido alguma habilidade cognitiva, se ficou dependente de alguma especificidade individual como processamento de informações, da sua memória. Netto (2002) afirma que: "(...) foram realizadas pesquisas de caráter biofisiológico que puderam constatar que, com o passar do tempo, vão correndo alterações estruturais e funcionais que, embora variem de um indivíduo a outros, são encontradas em todos os idosos", ou seja, cada indivíduo irá perpassar pelo seu processo de envelhecer de forma única e também adequada a sua realidade enquanto ser humano que viveu toda sua trajetória de vida e agora está entrando em uma nova fase, com novas experiências.

O segundo processo a ser compreendido, é o de desenvolvimento social, comprometendo as interações de convívio social e até mesmo o status social em que essa população se encontra, como por exemplo, dedicar anos de sua trajetória destinado a um emprego na sociedade e após sua aposentadoria, não pertencer mais à aquela rede de contatos, que por anos foi o refúgio desse indivíduo, iniciando de certa forma, o declínio para o controle de poder social, que sempre foi controlado pelo poder

empregatício. Para Zimermam (2009), são mudanças que trazem consigo dificuldades de adaptação de uma convivência diária em seus lares, ocasionando também o afastamento de familiares, amigos considerados importantes e contribui também para a perda dessa autonomia que esse indivíduo vem trabalhando para manter, podendo acarretar de maneira negativa durante a busca pela própria identidade, que sempre foi mantida por esse indivíduo como forma de preservação de uma imagem, e que aos poucos vai se desfazendo (Cf. MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R, 2021).

Dessa forma, percebe-se que mudanças ocorrem durante todo o tempo no processo de envelhecimento humano, ressaltando ainda mais a atenção para o índice de suicídio que acomete essa população durante toda essa fase de mudanças. Pensar que o país vivencia esses processos durante todo o tempo, e que esses indivíduos merecem ser amparados e protegidos pelo Estado, com a finalidade de promover ainda mais meios de acessos a informações, projetos de contribuem para a autonomia e entre outros.

No Brasil, desde o ano de 2014 vem sendo realizadas pesquisas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e contatando o aumento do suicídio por indivíduos nessa faixa etária que vem sofrendo com a depressão, que é considerada uma doença que acomete indivíduos em diferentes idades. Para os idosos, a depressão é caraterizada em muitas vezes por não conseguirem manter suas vidas em rotina, manter a família por perto contribuindo com as tarefas, ou até mesmo manter o contato com algum familiar. Neste sentindo, é preciso pensar na importância da família e de seus familiares, de se fazerem presente durante todo esse processo de transformação do envelhecer do corpo humano, tornando-se parte intrínseca de convivência, de obterem uma rotina diária, se identificar se algo está acontecendo relacionado a saúde física, mental e social desses indivíduos (Cf. MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R, 2021).

A garantia da dignidade da pessoa humana, é definida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, destinada a todos os indivíduos, a se desenvolverem de forma plena, contendo seus direitos de ir e vir e de serem respeitados como pertencentes a sociedade. Assim, pensar sobre o processo de envelhecimento humano para todos, é um direito dessa população de serem respeitados e obterem a dignidade durante todo o processo de transformação, sendo necessária a compreensão de que: “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e soci-

al e não apenas a ausência de enfermidade.", definição dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para garantir que o Estado cumpra com essa dignidade assegurada, não somente para idosos considerados enfermos em hospitais, mas para todos os indivíduos idosos que necessitarem de qualquer tipo de contribuição, assistência e condições, sendo devidamente amparados pelo processo de envelhecer, de forma respeitosa e cuidadosa.

3. O sujeito e sua interação com as mídias sociais

Para pensar no sujeito e sua interação com a sociedade, precisamos primeiro marcar uma linha do tempo sobre as mudanças que esse sujeito vem se modificando ao longo das décadas. Para o sociólogo Stuart Hall, o mundo perpassa por uma "pós-modernidade" ou "modernidade tardia" como é classifica por ele em seu livro "A identidade cultural na pós-modernidade" (1997), conceito esse para explicar a mudança que vem ocorrendo com a identidade dos sujeitos, marcado pela sua descentralização, pela globalização e hibridismo cultural e as centrais mudanças estruturais da própria sociedade. Assim, o autor classifica como:

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está fragmentando as passagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão mudando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 1997, p. 9)

As transformações em que o sujeito vem perpassando ao longo dos anos, é chamada descentração, que marca a mudança de seu lugar no mundo social e cultural, e também de si mesmo, constituindo assim, a chamada "crise de identidade" para esses sujeitos. E essa crise é marcada pelas transformações que vieram acontecendo ao longo dos anos. Hall, demarca essa linha do tempo com três concepções identidade ao longo da história dos últimos séculos, sendo elas: A primeira é o sujeito no iluminismo (individualista) – baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, e de ação cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia desde o nascimento e ao longo de toda sua vida,permanecendo totalmente o mesmo. A segunda concepção de identidade é o sujeito sociológico (interacionista) – reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência deque este núcleo moderno não era autônomo e auto-suficiente, mas isto era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. Na terceira concepção de

identidade, está o sujeito pós-moderno (que efetiva a "celebração móvel") o sujeito possuidor de uma identidade estável está se fragmentando e sendo composto por várias identidades. Esse sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos" (HALL, 1997, p. 13).

> O mundo é formado por várias identidades, cada indivíduo assume diferentes facetas e a globalização expande o espaço de interação entre as culturas, esse fator é determinante para a existência multicultural. O cenário pós-moderno permite a existência de um hibridismo cultural fazendo com que pessoas tenham contato com outras culturas e de outros espaços, essa diversidade pode ser observada pelo consumo de músicas, filmes e aprendizado, formando um sujeito plural. É preciso descontruir essa identidade do "eu" como autônomo e sim formado e transformado a partir do outro. Ao pensar sobre a identidade, devemos nos situar e um determinado tempo histórico como diz o sociólogo Stuart Hall, levando em consideração de que o pertencimento e a identidade não são formados por uma solidez, assim como não são estruturados e determinados para uma vida inteira, pois são bastantes influenciáveis e imutáveis, fazendo com que o indivíduo faça sua própria escolha, de como irá se construir e como irá percorrer. (LYRIO, NETO, RISSO, 2019, p. 4)

Neste sentido, é importante pensar a identidade dos sujeitos idosos, que ao longo do tempo vem se modificando e se adequando ao contexto das novas tecnologias digitais na atualidade. Pensar na população, nos remete diretamente a entender como os processos descritos por Hall, são importantes para a crise identitária. Antigamente o contato era mais difícil, o acesso a informação era lento, esperava-se por meio de rádios, televisões e cartas. Hoje em dia, uma simples mensagem de texto e áudio, podem ser enviadas e entregues em menos de um minuto, facilitando não somente o acesso a informação, como também o acesso a mundos diferentes a todo momento. Segundo Hall (1997, p. 11), "o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que oferecem".

4. O idoso e as tecnologias

Ao se analisar as relações sociais presentes em uma sociedade, percebe-se o quanto são desiguais quando classificadas em cada grupo. De fato, as relações sociais são marcadas por indivíduos que pertencem a um mesmo ciclo de atividades rotineiras. De modo que essa classificação é o que destina os limites e a relação entre os indivíduos e os grupos sociais. A linguagem desses sujeitos é marcada pela língua que ganha sen-

tidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual inserido. E este processo concede sentido à língua falada (Cf. LABOV, 2008).

Assim, a língua é algo construído socialmente, tornando os indivíduos cada vez mais nativos de suas origens. A língua não se desenvolve por si só, assim como também existe fora de uma sociedade e vice em versa, pois sem língua não haveria a comunicação entre as sociedades. Ao se pensar em uma sociedade classificada, a língua não foge dessas classificações, pois quando "correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico" (LABOV, 2008, p. 19). Sendo assim, a língua é um reflexo no qual se observa o desenrolar de toda a sociedade (Cf. LYRIO, NETO, AMARAL, 2021).

Mediante o desenvolvimento linguístico de uma sociedade, percebe-se o quanto tem relação com a vida social, com as modificações sociais presentes e sobre como toda a pressão social concretiza-se sobre a língua, estabelecendo uma interação entre ambas, e mostrando que tanto uma quanto a outra passam por transformações que são individuais, mas ao mesmo tempo coletivas e interligadas.

> Os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, nada mais são do que canais para a transmissão da informação e, por isso, não se deve cair no equívoco de julgar que as transformações culturais se devem apenas à tecnologia e aos novos meios de comunicação". São os signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagem e processos de comunicação que eles produzem os verdadeiros responsáveis por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003 p. 24)

A tecnologia vem contribuir diretamente para essa comunicação da população idosa, apresentando-se como fundamental para a qualidade de vida, isso acontece através da interação entre os indivíduos, que utilizam da internet e redes sociais para ampliar essa comunicação em tempo real. Bauman (2010), diz que as pessoas estão paulatinamente mais dependentes de seus aparelhos tecnológicos, e em contrapartida, nunca se sentem sozinhas, o que diz respeito À pós-modernidade, e o próprio acha autor diz, que não se pode atribuir apenas a tecnologia por esse acontecimento chamado "pós-modernidade".

> A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo con-

> dicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental. (LÉVY, 1999, p. 25)

Estar inserido no meio das mídias sociais, faz com que essa população pertença a essa nova modernidade em que sociedade está se enraizando, inserindo essa população cada vez por meio das tecnologias em uma sociedade informatizada. Assim, percebe-se que muitos idosos se sentem mais amparados pela tecnologia quando conseguem obter o domínio do uso diariamente, seja utilizando os aplicativos de *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *E-mail*, e outros, que contribuem com sua comunicação para a sociedade.

E esses aplicativos, atrelados a tecnologia contribuem de forma significativa para a vida ativa da população idosa, trazendo independência, desenvolvendo a memória, desenvolvendo novas habilidades de fala, escrita, audição e outros.

> Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, as próprias inteligências dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2004, p. 34)

E junto a essas novas maneiras de pensar e conviver, encontra-se a principal, a melhor versão como sujeito inserido em uma sociedade em que esteja sendo pertencente de fato, contribuindo e aprendendo a superar os desafios impostos por essa nova realidade, e acima de tudo, vivendo, aprendendo, superando desafios e, sobretudo, estando em constante aprendizado.

As mídias sociais digitais auxiliam na construção da identidade do sujeito, no sentido de que colocar o sujeito em contato com diferentes pessoas, em diferentes lugares e em tempo real proporciona ao indivíduo um leque de oportunidades de ser e assumir diferentes identidades nos grupos sociais em que está sendo inserido dentro da *internet*.

> Ao mesmo estar em dia com tudo isso ajuda a atualizar os conteúdos e a redistribuir as ênfases na imagem da pessoa; ajuda ainda a apagar depressa os vestígios do passado, isto é, os conteúdos e as ênfases que agora estão vergonhosamente fora de moda. Tudo somado, a internet facilita demais, inclusive impõe o exercício incessante da reinvenção. (BAUMAN, 2004, p. 25)

Ou seja, as novas construções dos sujeitos no ciberespaço, nas mídias sociais, na internet e em outros locais inovadores, trazem consigo o exercício da reinvenção do seu eu a cada instante, sendo fundamental

se refazer sempre que necessário e sempre que for possível, mudando e se reestruturando conforme a sua necessidade.

5. Considerações finais

A atualidade mundial está marcada pelos processos acarretados pela globalização, estamos inseridos em uma sociedade informatizada, como já mencionado por autores que discutem essa temática, uma sociedade em rede, que vem crescendo e se aperfeiçoando para o terceiro mundo. Assim, falar sobre tecnologia, é preciso pensá-la em várias esferas no nosso cotidiano, inserindo também o cenário vivido pelos indivíduos que são privados deliberdade e estão em presídios considerados superlotados, sem infraestrutura, sem incentivo a educação e a outras necessidades que são fundamentais.

Neste sentido, o artigo vem contribuir de forma significativa, abordando assuntos necessários ao debate, dando ênfase a população idosa que durante muitos anos foi segregada da sociedade, sendo considerada como aqueles que não contribuem positivamente para os avanços sociais existentes, sendo em muitas vezes considerados como indivíduos incapazes de serem ativos.

A tecnologia vem para trazer novas oportunidades a essa população; as mídias sociais se tornaram uma válvula de escape para muitos indivíduos, onde podem se reencontrar e reconectar com diferentes pessoas.

Podem compartilhar sua rotina e ajudar outros indivíduos, e ao mesmo tempo estarem conectados consigo mesmo, desenvolvendo habilidades que podem impactar até mesmo sua saúde, como por exemplo: desenvolver a memória, a lucidez, a oralidade e entre outras. As mídias sociais vêm contribuindo cada vez mais para a rotina desses idosos, principalmente nesse período pós-pandemia em que ainda se tem o medo de sair e ser contaminado, trazendo assim, novas oportunidades de vida para essa população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. de Vera Pereira. Rio deJaneiro: Zahar, 2011.

_____. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Disponível em http://www.saude.mg.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Disponível em http://www.saude.mg.gov.br. Acesso em: jun.2019.

BRASIL. ESTATUTO DO IDOSO. Lei Federal n. 10.741/2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741. htm, Acesso em: 25.jun.2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro, 1997.

_____. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MELEEP, V; DIAS, A; PIRES, F; ISTOE, R. Uma abordagem do envelhecimento de idosos no sistema carcerário brasileiro. In: VII Congresso de Envelhecimento Humano, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes no pós-humano*: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

VECCHIA, R. D. *et al*. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 8, n. 3, p. 246-52, Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepid/a/xGcx8yBzXkJyWxv3cWwXGdw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2022.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice*: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

Outra fonte:

IBGE. Tábua completa de mortalidade para o Brasil, 2014: breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Brasil: [s.n.]. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2014/notastecnicas.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

O JURIDIQUÊS SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA E SOCIAL

Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicestdias@gmail.com
Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerdadv@gmail.com
Aline Souza Tinoco Gomes de Melo (UENF)
tinocoalinemelo@gmail.com
Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com

RESUMO

Nos dias atuais, tem-se presente na área das ciências humanas o curso de Direito, que formam advogados, juízes, técnicos e outros indivíduos para lidar com as situações da justiça no Brasil, assim, percebe-se que essa população domina uma linguagem diferenciada denominada como "juridiquês" contendo expressões ligadas diretamente a área de atuação e representação na sociedade. Neste sentido, percebe-se que essa linguagem jurídica é utilizada e compreendida apenas no meio jurídico. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o juridiquês sob a perspectiva discursiva e social, utilizando da metodologia qualitativa, sendo ela pesquisa bibliográfica, contendo uma revisão de literatura buscada na plataforma *Google Acadêmico* sobre a temática, e utilizando também da análise do discurso para compreender como é apresentado algumas frases desse juridiquês nessas literaturas.

Palavras-chave:
Juridiquês. Análise de conteúdo. Discursiva e social

ABSTRACT

Nowadays, in the area of human sciences, the law course is present, which train lawyers, judges, technicians and other individuals to deal with justice situations in Brazil, thus, it is perceived that this population dominates a language differentiated term called "legalese" containing expressions directly linked to the area in which these individuals are formed and represent in society. In this sense, it is clear that this legal language is used and understood only in the legal environment. Thus, this article aims to analyze this legalese from a discursive and social perspective, using qualitative methodology, which is a bibliographic research, containing a literature review searched on the Google Scholar platform on the subject, and also using discourse analysis to analyze how some phrases of this legalese are presented in these literatures.

Keywords:
Legalese. Content analysis. Discursive and social

1. Introdução

A linguagem jurídica é envolta por termos técnicos que em muitas vezes tornam-se de difícil compreensão pela sociedade. Diz-se, inclusive, que o Estado precisa adotar linguagem inteligível por todos de todos os níveis de formação acadêmica.

Fato é que o direito brasileiro sofreu forte influência romana e germânica, sendo assim, aglutinadas na linguagem jurídica nacional muitas expressões, por exemplo, de origem latina.

Contudo, ainda que as atividades jurídicas comportem essas expressões denominadas de juridiquês, tem-se que a legislação e o entendimento dos operadores do direito tem avançado no sentido de utilizar cada vez mais apenas expressões do vernáculo e de forma simples. Isto de fato vai ao encontro da imperiosa necessidade do Estado e dos operadores do Direito trabalharem para e em benefício da sociedade, sendo que a materialização do Direito precisa ser compreendida por todos.

Assim, e sem a pretensão de esgotar o tema este artigo pretende abordar a temática relativa ao juridiquês no contexto da perspectiva discursiva e social. Para tanto, como metodologia utilizou-se de referencial bibliográfico de autores que tratam de forma específica da temática.

2. Análise do discurso francesa

A análise do discurso conhecida como AD, tem seu surgimento na década de 60 do século XX, vindo de uma reação entre duas tendências consideradas de destaque no campo da linguagem, sendo elas: estruturalismo e a gramática generativa transformacional (Cf. GUERRA, 2009). Assim, advindo por meio dos debates políticos que marcaram a França nessa época, reivindicando da inserção da ideologia no campo considerado da linguagem.

Para Charaudeau e Maingueneau, torna-se difícil explicar a história da AD, pois a mesma não surgiu apenas por um ato, mas sim, pela convergência de renovação da prática de estudos considerados antigos, como textos retóricos, filológicos ou hermenêuticos (Cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006). Dessa forma, a AD foi fundada pelo Michel Pêcheux, como principal articular da Escola Francesa da Análise do Discurso, publicando a obra "Análise Automática do Discurso (AAD)".

Para Eni Orlandi o desenvolvimento da AD foi impulsionado pelos acontecimentos políticos da França, expondo alguns acontecimentos que promoveram os questionamentos que deram sustentação a produção desenvolvida por Pêcheux, deixando a AD com a singularidade de pensar a relação da língua com a ideologia, trazendo também para tratamento a questão discursiva por meio da conjuntura história presente (Cf. ORLANDI, 2002), afirmando que

> A AD é herdeira das três regiões do conhecimento: Psicanálise, Linguística e Marxismo – nao o é de modo serviu – (...) Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico, e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2002, p. 20)

Dessa forma, percebe-se que a AD vai como uma oposição a linguística estruturalista, que destituía o sujeito das relações de sentido. Assim, pensar a historicidade e a ideologia junto, faz parte do desenvolvimento da AD, existindo uma relação entre o sujeito e a história, e não tratar a linguagem como neutra.

Assim, para Gregolin *et al*. (2001):

> [...] esse triplo assentamento traz consequências teóricas: a forma material do discurso é linguístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido; a forma sujeito do discurso é ideológica, assujeitada, não psicológica, não empírica; na ordem do discurso há o sujeito na língua e na História. (Gregolin *et al*., 2001, p. 1)

Dessa forma, entende-se a relação da linguagem com a exterioridade, pois a AD não se prende as diferentes concepções de linguagem que a restringem como instrumento somente de comunicação, pois a linguagem é compreendida como transformação, em "que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc." (ORLANDI, 1988, p. 17). Assim como "em outras palavras, não é possível conceber o sujeito sem considerar a ideologia, ou a ideologia sem a materialidade histórica e os processos de vida social e política" (BENTO, 2020 *apud* ORLANDI, 2012).

Neste sentido, percebe-se que os indivíduos "adotam" comportamentos ou práticas que são normalizados por determinados aparelhos ideológicos, como escolas, igrejas e outros, que compartilham dos mesmos ideais com as quais esses indivíduos possuem como uma concepção imaginária da sua realidade. E assim, esses aparelhos ideológicos garan-

tem essa produção da cultura dominante, sendo a ideologia um produto que é coletivo e coletivamente apropriado, sendo apresentado por Pierre Bourdieu da seguinte forma:

> A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Para o autor, as relações de comunicação, servem como relações de poder, pois por meio de suas comunicações e de conhecimentos dos aparelhos ideológicos, acontece a função política e de legitimação da cultura dominante sobre as classes dominadas, servindo de interesses particulares que tendenciosamente são apresentados como direitos universais.

3. A importância da clareza na língua jurídica e o juridiquês

Ao se analisar as relações sociais presentes em uma sociedade percebe-se o quanto são desiguais quando classificadas em cada grupo. De fato, as relações sociais são marcadas por indivíduos que pertencem a um mesmo ciclo de atividades rotineiras. De modo que essa classificação é o que destina os limites e a relação entre os indivíduos e os grupos sociais.

A linguagem desses sujeitos é marcada pela língua que ganha sentidos e significados por meio de seu contexto, bem como pelo indivíduo falante na medida em que este não profere significados por si só, e sim por meio da construção social na qual inserido. E este processo concede sentido à língua falada (Cf. LABOV, 2008).

Assim, a língua é algo construído socialmente, tornando os indivíduos cada vez mais nativos de suas origens. A língua não se desenvolve por si só, assim como também existe fora de uma sociedade e vice e versa, pois sem língua não haveria a comunicação entre as sociedades.

Ao se pensar em uma sociedade classificada a língua não foge dessas classificações, pois quando "correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, será possível isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico" (LABOV, 2008, p. 19). Sendo assim, a língua é um reflexo no qual se observa o desenrolar de toda a sociedade.

Mediante o desenvolvimento linguístico de uma sociedade percebe-se o quanto tem relação com a vida social, com as modificações sociais presentes e sobre como toda a pressão social concretiza-se sobre a língua, estabelecendo uma interação entre ambas, e mostrando que tanto uma quanto a outra passam por transformações que são individuais, mas ao mesmo tempo coletivas e interligadas. E todo esse processo linguístico não é construído individualmente, desenvolvendo-se conforme as demandas sociais presentes, sejam elas econômicas e culturais as quais ocorrem para a construção do processo. Assim, tem-se que:

> A linguagem socializa e racionaliza o pensamento. É axiomático, modernamente, que quem pensa bem, escreve ou fala bem. Assim cabe ao advogado e ao juiz estudar os processos do pensamento, que são o objeto da Lógica, conjuntamente com a expressão material do pensamento que é a linguagem. Talvez nenhuma arte liberal necessite mais de forma verbal adequada que a advocacia, isto porque o jurista não examina diretamente os fatos, porém fá-lo mediante uma exposição deles, e esta exposição é, necessariamente, textos escritos ou depoimentos falados. (NASCIMENTO,1995, p. 3)

Entende-se assim, que a linguagem é considerada a pedra fundamental do direito, pois é por meio da própria, que esta área se desenvolve e consegue manter sua originalidade.

O direito se pensado no ponto de vista sociológico, é um fato social, e assim, não tem sua origem relacionada às divindades, nem na razão do Estado, mas sim, na sociedade e nas relações sociais existentes.

> [...] O Direito, entre outras ciências sociais, tem o caráter distintivo de ser, como a língua, não apenas parte integrante, mas espelho integral da vida social. As invenções linguísticas, − que elas consistam em criar palavras novas ou novos sentidos de palavras antigas, ou construções de frases, − têm de particular o serem provocadas e exigidas pelo conjunto de todas as outras invenções [...] (TARDE; TOMASINI, 2002, p. 9)

É importante levar em conta que a língua é uma forma de identificação entre os grupos sociais presentes em uma sociedade, ela registra e marca a posição social dos indivíduos mediante seu pertencimento a determinado grupo, e, paralelemente, é caraterizada como uma marca que diferencia esses grupos e suas posições sociais. Em uma sociedade estratificada a língua não vem para ajudar nessa divisão, mas sim para registrar a estratificação que acontece dentro dos grupos, pois "a língua registra essa separação: as funções exercidas por artesões não se chamam profissões e sim ofícios" (GOBLOT, 1989, p. 38).

Os indivíduos tendem a mudar sua forma de falar para acompanhar as mudanças de posições sociais com a finalidade de pertencer a es-

sas posições que exigem uma transformação ou aperfeiçoamento da língua. Nesse sentido, o sujeito pode até tentar aperfeiçoar o máximo para preencher a posição, mas por mais que ele queira muito e se esforce para isso acontecer, sua língua continuará a ter as raízes de sua origem, pois esse processo não a modifica por completo.

Na sociedade sempre haverá dificuldades linguísticas quando um indivíduo decide mudar de posição social, pois a sociedade é constituída por vários grupos sociais e essas barreiras são impostas por grupos compostos por uma determinada classe que interfere na entrada de indivíduos que sejam inferiorizados a ela, de modo que aquele indivíduo não conseguirá atingir o *status* que determinado grupo possui, tendo como consequência a inferiorização de indivíduos que não conseguem o devido acesso, ficando expostos às relações de poder existentes, "enquanto as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isso implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial" (FOUCAULT, 2013, p. 372).

Neste sentido, exige-se do operador do direito, o seguinte:

> [...] exige-se do profissional do Direito competência linguística e capacidade intelectual, pois ele deve dominar as técnicas da redação forense para veicular com propriedade sua mensagem jurídica. Muitas vezes, os juízes de direito indeferem as petições iniciais, porque elas não transmitem uma mensagem jurídica inteligível [...] (VIANA, 2006, p. 13)

E sobre o juridiquês, tem-se que

> [...] revela-se como pobreza de estilo, como falta de conhecimento ou de segurança para a utilização de outros termos de nossa língua que não somente se expressam com o mesmo valor, como também utilizam uma linguagem mais corrente e permitem troca por outros termos, sinônimos, que acabam por organizar uma construção textual, no mínimo, de leitura mais fluente. (RODRIGUES, 2004, p. 29)

Portanto, é imprescindível dissociar a língua falada da posição social em que o indivíduo ocupa, pois ambas estão interligadas e refletindo sempre uma em relação a outra. É preciso entender que a língua caracteriza de forma marcante o sujeito e o seu lugar de origem, trazendo consigo suas experiências e seus significados enraizados em sua trajetória social. E que é necessária a mudança de posição social, assim como todo esse processo de pertencer a uma nova ascensão social leva tempo e mesmo que o indivíduo a pertença ele sempre irá carregar consigo traços de suas origens. Assim, entende-se que o juridiquês propriamente dito, faz parte do convívio de pessoas que constituem o grupo do direito, não sendo compreendido por outra pessoa que não pertence a esse meio.

São considerados como sendo "juridiquês", gírias, expressões de jargões e expressões mais elaboradas, utilizados por estes profissionais e/estudantes/operador do direito, que almeja embelezar mais a escrita no processo. E assim, a linguagem segue sendo utilizada e perpassada por todos aqueles que ingressam nessa área, sendo "obrigado" a aprender e a fazer uso da mesma para se manter dentro do grupo. Sendo possível perceber uma possível "quebra" de paradigma ao dizermos que o Estado está para a sociedade, enquanto a sociedade não entende a linguagem do Estado. Assim, "proposta da Associação dos Magistrados Brasileira (AMB) é reavaliar o juridiquês e promover um vocabulário mais simples, direto e objetivo para aproximar a sociedade da justiça e da prestação jurisdicional" (ARRUDÃO, 2008).

4. Considerações finais

A linguagem jurídica no Brasil tem ganhado cada vez mais contornos de praticidade, inteligibilidade e simplicidade. Isto se deve, em parte, a muitas críticas à linguagem jurídica e à sua difícil compreensão.

No entanto, não se pode esquecer das origens e das influências que o direito comparado promoveu, especialmente, o direito romano. Ao passo em que para muitos operadores do Direito a linguagem rebuscada (o juridiquês) faz parte da conjuntura jurídica.

Neste sentido, a compreensão da cultura tradicional no contexto do Direito se faz veja-se o juridiquês, condição *sine qua non*, eis que o apego a esta dogmática constitui outro pilar de sustentação por gerações da tradição da linguagem jurídica formal.

Contudo, isso dificulta a compreensão seja do direito quanto da materialização deste pela sociedade. Isto quer dizer que a roupagem formal do direito lhe é intrínseca, contudo, a robustez da linguagem na atualidade precisa ganhar novos contornos para, de fato, materializar tanto o avanço linguístico quanto a compreensão do Direito em si. A linguagem jurídica precisa ser clara, breve, direta e compreensível. E ponto.

Já é possível verificar que, por exemplo, nos processos judiciais são poucos os operadores do Direito que se restringem ao juridiquês. Mas é muito comum ver que esta forma de expressão é peculiar e todos operadores em dado momento, ainda que instintivamente a utilizam em menor escala.

De fato, a compreensão da linguagem se monstra um dos instrumentos para a modificação completa da robustez da linguagem jurídica. Mas a reformulação das grades curriculares do Direito se monstra necessária, especialmente, por meio das disciplinas de redação e oratória para a formação definitiva de uma linguagem jurídica palatável por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDÃO, B. Campanha da Associação dos Magistrados para simplificar a linguagem jurídica reacende o debate sobre a prática da Justiça no país. *Revista de Língua Portuguesa*, ano 1, n. 4, 2008.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso Político. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2008.

_____. *A conquista da opinião pública*: como o discurso manipula as escolhas políticas. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.

GREGOLIN, M. R. V. *et al*. (Org.). *Análise do Discurso*: entornos do sentido. Araraquara-SP: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GUERRA, V. M. L. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. *An. Sciencult*, v. 1, n. 1, Paranaíba, 2009.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MOREIRA, N. *et al*. *Linguagem jurídica*: termos técnicos e juridiquês. Unoesc & Ciência – ACSA, Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 139-46, jul./dez. 2010.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. *Linguagem Forense*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise*: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Língua, Conhecimento Linguístico – Para uma história das ideias no Brasil*. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ____. *Discurso e Leitura*. Campinas: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio.* 5. ed. Campinas: Unicamp., 2014.

RODRIGUEZ, V. G. *Manual de Redação Forense*: curso de linguagem e construção de texto no direito, 2. ed. ampl., Campinas: LZN, 2004.

TARDE, G; TOMASINI, M. B. *As transformações do Direito* (Estudo Sociológico). eBooklibris. Ed. Supervirtual, 2002.

VIANA, J. *A estrutura redacional do texto Jurídico*. 2006. Disponível em: http://www.abdir.com.br/doutrina/ver.asp?art_id=361&categoria=Linguagem%20Forense. Acesso em: 29 abr. 2009.

O MOVIMENTO *PLAYING FOR CHANGE* E A SOCIOLINGUÍSTICA: A MÚSICA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

Flávia Teixeira Silva Pires (UNEB)
flaviatspires@gmail.com
Karla de Mello Silva (UNEB)
karlamello97@gmail.com
Aline Souza Tinoco Gomes de Melo (UNEB)
tinocoalinemelo@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UNEB)
elinafff@uenf.br

RESUMO

O movimento *Playing For Change* é um projeto que filma artistas de todos os cantos do globo terrestre cantando em vários locais, com diferentes culturas, realidades e idiomas, demonstrando, assim, que a música é um importante elo de comunicação, capaz de quebrar barreiras. O objetivo deste estudo é analisar de que forma a sociolinguística e a música propiciam a comunicação entre os povos, e para isso foi utilizado alguns teóricos, se valendo da metodologia qualitativa e análise de materiais, e levantando algumas considerações. A questão-problema que se apresenta é constatar se a música tem o poder como elo de interlocução entre os povos, promover o rompimento de barreiras, unificando diferentes classes sociais num objetivo. Justifica-se o tema pela necessidade de demonstrar que apesar das diferentes realidades sociais a música eventualmente é um fator de integração entre diferentes povos, sendo uma ferramenta importante de comunicação e expressão de sentimentos.

Palavras-chave:
Comunicação. Música. Sociolinguística.

ABSTRACT

The Playing For Change movement is a project that films artists from all corners of the globe singing in various locations, with different cultures, realities, and languages, thus demonstrating that music is an important communication link, capable of breaking barriers. The objective of this study is to analyze how sociolinguistics and music promote communication among people, and to reach this purpose, we used some theorists, making use of the qualitative methodology and material analysis, and raising some considerations. The question-problem that is presented is to verify whether music has the power to promote the breaking down of barriers, unifying different social classes in one purpose. The theme is justified by the need to demonstrate that despite the different social realities, music is eventually a factor of integration among different peoples, being an important tool of communication and expression of feelings.

Keywords:
Communication. Music. Sociolinguistics.

1. Introdução

And I think to myself
What a wonderful world
The colors of the rainbow, sopretty in thesky
Are also ont he faces of people passing by
I see friends shaking hands, saying "How do you do?"
They're really saying "I, I love you"
(WEISS, DOUGLAS, 1968)

A grande desigualdade social forma um abismo entre as pessoas e diversos fatores contribuem para a separação e distanciamento, não apenas a distância geográfica, como também as variadas formas de linguagem e classe social. A proposta dessa pesquisa é constatar como o Movimento *Playing For Change* através da música como instrumento, pode demonstrar que barreiras são quebradas também de forma lúdica, uma vez que a letra de uma mesma música cantada em diversas partes do mundo, por pessoas de diferentes línguas, culturas, nações e classes sociais é capaz de trazer a diversidade de interpretações dessa arte musical e ao mesmo tempo unificar uma comunicação.

Um projeto que visa demonstrar uma eventual unificação expressa através dos sentidos dos seres humanos, que ao participarem ou mesmo visualizarem uma das apresentações gravadas pelo movimento, vibra com as batidas do coração, demonstrando em seus próprios corpos a beleza das reações. Reações essas, que de certa forma são únicas ao contemplar pessoas diferentes cantando o mesmo som. Desta forma, estruturamos esse estudo trazendo alguns pressupostos da sociolinguística que retratam o que a música produz no sujeito.

2. A música como um meio de romper barreiras

As desigualdades sociais são uma realidade, sendo nítida a disparidade entre as classes sociais e a realidade de cada país. Onde em um mesmo território como o Brasil, que mesmo tendo o português como idioma oficial, a população fala vários dialetos distintos. Em cada país, as sociedades apresentam costumes e idiomas que diferem entre si e muitas vezes criam barreiras que impossibilitam a comunicação entre eles. Diante deste cenário de diferenças, a música surge como um elo de ligação capaz de conectar, transportar, fazer sentir e principalmente como sinônimo de amor e consciência.

A música, como forma de expressão, traz uma carga de significação de sentimentos além de seu papel social, proporcionando aproxima-

ção e equilíbrio nas relações interpessoais. Desde os primórdios as pessoas para se comunicarem com seus pares, utilizam e elegem diversas formas de linguagem através da música, como por exemplo, lutas ou ameaças por predadores ou pessoas; celebração de nascimento, casamento, morte. A música é uma linguagem universal, e faz parte da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: "nascimento, casamento, morte, recuperação de doença e fertilidade" (BRÉSCIA, 2009, p. 15). Segundo Santos (2008):

> A palavra música vem do grego antigo, mousikês. O termo é uma referência às musas, as nove filhas do deus supremo Zeus que eram responsáveis pelas artes. Portanto, é importante percebermos que a origem da palavra música vem da mitologia grega e está relacionada à criação artística. (SANTOS, 2008, p. 12)

Através da música a pessoa pode expressar sua subjetividade, seja pela prática ou simplesmente pela emoção da escuta, sendo indubitável seus benefícios e aplicação no desenvolvimento da pessoa, desde a infância como forma de interação e autoestima, despertando no indivíduo sensações satisfatórias e prazerosas para a mente e para o corpo, facilitando, ainda, a aprendizagem e também a socialização. Nesse passo, a música tem um grande poder de interação, abarcando propósitos importantes na comunicação e nas relações sociais, visto que desperta doses de sentimentos e envolvimento com o ambiente, que se torna mais receptivo e alegre. Nesse sentido, entende-se que

> [...] Ela pode arrebatar nosso emocional. É capaz de nos fazer ir da euforia ao drama, da alegria à tristeza, de nos dar energia ou nos fazer relaxar. O efeito da música sobre o corpo é quase que incontrolável: não podemos simplesmente conter um arrepiar ao escutá-la. Não é a toa que os antigos já diziam sobre um certo "Poder da Música", algo tão forte capaz de modificar nós seres humanos. (VASQUES, 2018, [s./p.])

Uma mesma canção é capaz de despertar diferentes sentimentos nas pessoas, uma vez que cada receptor da mensagem interpretá-la-á de acordo com sua vivência e necessidade, experimentando diversas emoções. Sendo objeto de estudo do linguista: "conhecer precisamente em que e por que houve diferenças na execução, de que forma elas se manifestaram e que efeito tiveram sobre o público ouvinte" (WEEDWOOD, 2002, p. 131), isto é, o linguista busca analisar o motivo de uma mesma música causar efeitos e sentimentos distintos em cada indivíduo.

Compreender a importância da música e utilizá-la como uma forma de efetiva comunicação e interação social, bem como considerar o seu poder de levar mensagens aos que com ela interagem, é eficaz como

meio de disseminação de ideias, finalidade do projeto em análise *Playing For Change*. Por meio deste poderoso instrumento universal, diversos movimentos e projetos vêm surgindo como meio de contestação social e política, expressando as mensagens de mudanças e melhorias na vida individual e em sociedade, forma potente de rompimento das mais variadas barreiras existentes no mundo.

3. Um breve panorama sobre a Sociolinguística e seus pressupostos

Segundo Alkmim "Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da comunicação do ser humano" (ALKMIM, 2001, p. 21). Diversos autores do século XX já relacionam linguagem e sociedade, pois uma está intrinsecamente ligada a outra, o que evidencia a importância da sociolinguística ao analisar não só a linguagem, mas também a sociedade, entendendo como se relaciona e como isso afeta o coletivo. Podendo ser conceituada como:

> [...] estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunicação linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguístico. (ALKMIM, 2001, p. 31)

Os próprios formuladores da Gramática Tradicional identificaram duas importantes características das línguas, a saber, sua variação e mudança no decorrer do tempo, no entanto isso não impediu que o preconceito social existente deixasse de considerar as demais variedades regionais e sociais como válidas e de igual importância. Conforme se depreende do ensinamento do autor:

> Ainda na questão da variação, os primeiros gramáticos, comparando a língua escrita dos grandes escritores do passado e a língua falada espontânea, concluíram que a língua falada era caótica, sem regras, ilógica, e que somente a língua escrita literária merecia ser estudada, analisada e servir de base para o modelo do "bom uso" do idioma. Essa separação rígida entre fala e escrita é rejeitada pelos estudos linguísticos contemporâneos, mas continua viva na mentalidade da grande maioria das pessoas. (BAGNO, 2006, p. 25)

Essa realidade por si só demonstra a desvalorização dos falantes e suas diversidades ao considerar a língua escrita com superior relevância em detrimento da língua falada. Em decorrência disso toda fala que viesse impregnada de seu contexto social era vista como um erro, uma vez que se valorizava apenas a linguagem gramatical tradicional de uma clas-

se privilegiada e urbana, que detinha o acesso à escolarização formal e à cultura considerada como legítima (Cf. BAGNO, 2006). Constata-se um preconceito linguístico que excluía a maioria absoluta da população, que ainda hoje precisa ser combatido a fim de que se perceba que a variedade linguística é rica em sua forma também falada é expressada através dos sentidos.

Insta mencionar que "Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar" (ALKMIM, 2001, p. 32). Sendo este fenômeno caracterizado pela sociolinguística como variedade linguística, demonstrando assim que existem várias formas de falar e comunicar. Até mesmo em uma única comunidade existem variações do mesmo idioma, em escala global as variações intensificam-se ainda mais, principalmente ao analisar que cada país tem seu próprio idioma, e que estes possuem muitas variações.

4. Análise do movimento Playing For Change

Um dos exemplos para demonstrar que a música é um importante elo nas comunicações é o movimento *Playing For Change*, que viaja o mundo com um estúdio móvel gravando artistas de rua cantando a mesma música em vários pontos do globo. Segundo os idealizadores do projeto, o objetivo é "inspirar e conectar o mundo através da música", demonstrando que a música tem a função e o poder de "quebrar fronteiras e superar distâncias entre as pessoas" (PLAYING FOR CHANGE, 2022). O movimento nasceu em 2002, através de Mark Johnson e Whitney Kroenke, que percorreram a América gravando, em decorrência disso surgiu o documentário "A Cinematic Discovery of Street Music". Em seu site, os fundadores do movimento contam como surgiu a ideia de gravar artistas pelo mundo, descrevendo:

> Em 2005, Mark estava caminhando em Santa Monica, Califórnia, quando ouviu a voz de Roger Ridley cantando "Stand By Me". Roger tinha tanta alma e convicção em sua voz que Mark o abordou sobre a apresentação de "Stand By Me" como uma "música ao redor do mundo". Roger concordou e, quando Mark voltou com equipamento de gravação e câmeras, perguntou a Roger: "Com uma voz como a sua, por que você está cantando nas ruas?". Roger respondeu: "Cara, estou no ramo da joy, vim para estar com as pessoas". Desde aquele dia, a equipe do Playing For Change viajou pelo mundo gravando e filmando músicos, criando músicas ao redor do mundo e construindo uma família global. (PLAYING FOR CHANGE, 2022)

Por isso, o projeto surgiu para conectar artistas de diversos lugares, com diferentes culturas, idiomas, realidades e crenças, mas que através da música "falam a mesma língua". No *site*, é possível obter a informação de que: "Até o momento, produzimos mais de 200 vídeos, gravamos mais de 1.200 músicos em mais de 60 países e tocamos os corações de mais de 1,1 bilhão de espectadores por meio de nossos vídeos musicais, performances e programas escolares." (PLAYING FOR CHANGE, 2022). Em entrevista para o *site* passagem de som, Mark Johnson, afirma:

> Todos os grandes artistas da música que vieram antes de nós inspiraram e influenciaram o Playing For Change. Bob Marley para mim é um herói musical, a música dele sempre foi a voz do povo. Muito tempo depois de esses músicos terem deixado esse mundo, a música vive, a música vai viver para sempre naqueles que escutam. Talvez música e arte sejam a verdadeira forma da imortalidade. (OLIVEIRA, 2012)

O site também serve como uma vitrine para divulgar as histórias e os artistas que compõem o projeto, de forma sensível demonstrando a importância de cada um e como o projeto afeta a sociedade. Um dos vídeos mais emocionantes de todo o projeto é da música "What a wonderful world", gravada por crianças de vários países e pelo vovô Elliott, trazendo à baila questões como diversidade em relação à cultura, educação e idade, entretanto é possível perceber por meio da canção que todas essas questões são secundárias, quando a música passa a agir como um elo de ligação para demonstrar à sociedade um mundo maravilhoso. Constata-se a relação da sociolinguística com a música na promoção da interação social dos sujeitos, como também da própria comunicação.

5. Conclusão

A música ora analisada apresenta pessoas diferentes unidas por uma mesma canção, com o objetivo primordial de cantar para sobreviver. No entanto, percebe-se também que essas mesmas pessoas que usam da arte musical como meio de sobrevivência, retiram dela o sentido para viver a vida de forma leve e prazerosa, o que se constata na alegria de cantar.

Considera-se a música, por vezes usada como fonte de renda, como arte que une e promove prazer e descanso. Nessa pesquisa temos pessoas cantando para sobreviver, paralelo existente também nas vidas que fazem ciência e que pesquisam para sobreviver, não só como fonte de renda, mas por prazer em buscar soluções para as diversas problemáticas

que surgem tanto em decorrência da convivência com o semelhante e do uso do meio ambiente, como da dominação e desenvolvimento da humanidade. Pessoas que pesquisam e fazem ciência para levar ao outro um meio unificado de comunicação e resolução de questões de forma interdisciplinar, o que se traduz em arte. Portanto, é possível afirmar que através da música e da ciência é possível levar uma mesma informação a fim de tocar pessoas de diferentes classes sociais.

É premente que se mude a perspectiva de olhar o mundo para então se valorizar a essência da variedade linguística, revelada apenas quando se eleva o olhar, desviando-o do próprio eu, para então se considerar a diversidade do ser humano em seu contexto histórico, social e cultural. Esse artigo apresenta o valor de um projeto que encontrou na música um importante instrumento sensorial de comunicação, capaz de através de uma única canção romper barreiras ao unir pessoas de diferentes regiões e culturas com a expressividade corporal e das vozes, que ainda hoje tocam pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. v. 1, cap. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. Nada na Língua é por acaso. *Presença Pedagógica*, [S.l.], v. 12, n. 71, p. 22-5, 2006.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação.Musical*: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2009.

SANTOS, Joaquim. *Música*: Ensino Médio. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.

OLIVEIRA, Anderson. *Entrevista MARK JOHNSON* (PLAYING FOR CHANGE). [S. l.], 3 dez. 2012. Disponível em: http://www.passagemdesom.com.br/index.php/entrevistas/455-mark-johnson-player-change. Acesso em: 25 maio 2022.

VASQUES, Juliana. *O que é música?* A arte de muitos significados. [S. l.], Musicalidades, 22 nov. 2018. Disponível em: https://musicalidades.com.br/o-que-e-musica-2/. Acesso em: 4 jul. 2022.

WEEDWOOD, Barbara. Trad. de Marcos Bagno. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2002.

WEISS, George David. DOUGLAS, George. *What a wonderful world*. [S.l.], 1968.

Outra fonte:

PLAYING FOR CHANGE. Disponível em: https://www.playingforchange.com/pt. Acesso em: 17 maio 2022.

O PROCESSO DE REMEMORAÇÃO E LINGUAGEM NÃO VERBAL: PARTICIPAÇÃO ATIVA E SEU IMPACTO NA DESLEGITIMAÇÃO DA DOMINAÇÃO DAS CLASSES DOMINANTES PARA COM A COMUNIDADE TRADICIONAL DE PESCA DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

Manuela Chagas Manhães (UENF e UNESA)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Sulamita Conceição Ribeiro de Oliveira (UENF)
sulamitaribeiro16@gmail.com
Kaio Lucas Ritter Motta (UNESA)
kaiolucas.ritter@gmail.com
Victor Muniz Thomas (UNESA)
victort@id.uff.br

RESUMO

Esta pesquisa é financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PE-A) Pescarte, que é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento Ambiental Federal, conduzida pelo IBAMA. Além disso, é apoaida pelo Programa de Pesquisa e produtividade da Universidade Estácio deSá (UNESA). Diante disso, partimos de uma análise da democracia dentro do modo de produção capitalista para compreender seu funcionamento e qual impacto esse sistema gera na classe trabalhadora de modo gerale como pode ser aplicada à comunidade tradicional de Armação dosBúzios, que, através de instrumentos estruturados estruturante de comu-nicação e conhecimento que os "sistemas simbólicos", cumprem sua função política de instrumentos de legitimação da dominação de umaclasse sobre a outra (violência simbólica), dando o reforço de sua própriaforça as relações de força que as fundamentam, contribuindo para uma"domesticação dos dominados", ou seja, dominação da população local. Apoiado nisso, através de um processo de rememoração dos sujeitos da ação social por intermédio da fotografia e histórias relatadas de seussaberes e fazeres, busca-se a deslegitimação das formas de dominação presentes dentro de cada agente formador pertencente à porção segregadado município.

Palavras-chave:
Fotografias. Linguagem não verbal. Comunidade tradicional pesqueira buziana.

ABSTRACT

This research is funded by the Pescarte Environmental Education Project (PE-A), which is a mitigation measure required by Federal Environmental Licensing, conducted by IBAMA. In addition, it is collaborative with the Research and Productivity Program of Universidade Estácio de Sá (UNESA). In view of this, we start from an analysis of democracy within the capitalist mode of production to understand its functioning and what impact this system generates on the working class in general and how it can be applied to the traditional community of Armação dos Búzios, which, through structuring

instruments of communication and knowledge that the "symbolic systems" fulfill their political function as instruments of legitimation of the domination of one class over another (symbolic violence), giving the reinforcement of their own strength the relations of force. that underlie them, contributing to a "domestication of the dominated", that is, domination of the local population. Based on this, through a process of remembrance of the subjects of social action through photography and related stories of their knowledge and doings, we seek to delegitimize the forms of domination present within each training agent belonging to the segregated portion of the municipality.

Keywords:
Photographs. Non-verbal language. Traditional Búzios fishing community.

1. Introdução

Na atual conjuntura mundial, é perceptível que existe uma regressão das democracias pelo mundo, elas são cada vez menos responsivas as demandas populares e tem se tornado cada vez mais autoritárias tendo a única resposta principal do Estado as grandes massas trabalhadoras a repressão.

O capitalismo funciona estruturalmente de maneira antidemocrática, seu domínio é tão brutal, tão opressivo, tão exploratório, que é necessário retirar até as possibilidades da classe trabalhadora de disputar o fundo público, as políticas públicas e fechar qualquer tipo de possibilidade de um conflito redistributivo por vias constitucionais.

Sem a existência dos movimentos democráticos organizados, influenciados pelo comunismo e União Soviética, a democracia no capitalismo será cada vez mais um regime constitucional que serve unicamente aos interesses das diversas frações de classe dominante, e que reserva às grandes massas da população a repressão. A partir do momento que a burguesia deixa de ter medo da classe trabalhadora organizada, da possibilidade de uma revolução, qualquer tipo de concessão de direitos democráticos, econômicos ou sociais, deixa de fazer sentido para a dominação burguesa.

Cabe a classe fazer um longo trabalho de reorganização buscando fortalecer do ponto de vista político, ideológico, organizativo um projeto radical de transformação da sociedade. Só com a classe trabalhadora organizada, com a unidade dos explorados e oprimidos, é possível oferecer um polo radical de contestação a dominação burguesa e conseguir barrar as regressões a democracia e colocar como horizonte político a construção de uma outra forma de sociedade.

Por essa razão, a comunidade tradicional, que é detentora da cultura, das tradições, saberes e fazeres, tem o importante papel de se organizar e promover a preservação, juntamente com poder público (CF/88), do seu patrimônio imaterial que a todo tempo é deslegitimado pela burguesia que busca fortalecer sua dominação histórico-cultural dentro dessas comunidades através do poder simbólico tendo o apoio do sistema de produção capitalista.

A democracia participativa assim como a memória social coletiva através da linguagem visual e oral tem o papel deslegitimador da comunidade tradicional pesqueira de Armação dos Búzios que a anos tem seu processo histórico baseado na economia exploratória, na marginalização da comunidade tradicional através do racismo ambiental com a segregação dos espaços a partir da especulação imobiliária e construção do pórtico localizado no ponto onde divide a área continental da peninsular, desvalorização dos saberes e fazeres e o desinteresse na preservação da cultura material e imaterial local fortalecida pelo interesse da elite que de forma indireta mantém seu monopólio de dominação, o turismo, que de diversas maneiras faz com que a população local tenha sua vida, como emprego, lazer, gastos baseada nessa forma de economia que impacta todos os setores comerciais locais.

2. O processo de urbanização: Porção Continental x Porção Peninsular

Xavier (2006, p. 85), em sua releitura acerca do processo de construção e imagem da cidade de Armação dos Búzios[55], entre 1964 e 2005, afirma que, o processo de urbanização da cidade privilegiou o território utilizado pelos visitantes (que compreende os núcleos urbanos populares dos Ossos, Armação, Centro e Manguinhos) – onde concentram-se estrangeiros e grupos detentores da renda mais alta do município. Essa corrida imobiliária e as ações especulativas acabaram por ampliar os contrastes sociais, já que os loteamentos e condomínios aumentam o valor da terra, ampliam ainda mais a desigualdade social, o estigma e fragilizam a população de renda mais baixa, que é forçada a habitar em áreas sem in-

[55] O Município de Armação dos Búzios é um município do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, localizado na Região das Baixadas Litorâneas, classificada pelo IBGE como mesorregião (mapa 1), composta por 12 municípios: Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Rio Bonito, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia, Saquarema e Silva Jardim.

fraestrutura, localizadas, em grande maioria, na porção continental do município.

Mapa 01: Divisão Regional do Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Fundação CIDE, 2003 (XAVIER, p. 27).

Os nativos, por conta de todos os problemas sociais e econômicos, passaram a se submeter a serviço de atividades advindas com a nova econômica, que os fizeram se subjugar a classe dominante que passou a compor o cenário social, econômico, cultural e político da cidade. Xavier (2006) relata que os nativos, quando não são trabalhadores assalariados em serviços das novas atividades econômicas passam a alugar sua propriedade ou equipamentos para os turistas. A identidade/representação social dominante de Búzios foi prioritariamente construída para o olhar externo, investidores, prestadores de serviços, novos moradores das classes média/alta e turistas, até mesmo quando para valorizar as atividades tradicionais locais.

> Os investimentos espacialmente concentrados, seguindo a fragmentação elitizada do espaço buziano, ampliam as diferenças sociais no que concerne ao usufruto da cidade, promovendo a divisão social do território, onde para as classes menos abastadas são destinados apenas serviços básicos de sobrevivência, quando existem, enquanto amplia-se a produção lúdica do espaço buziano para o turismo, com elevado grau de sofisticação. Essa política revela o Estado como o maior promotor de diferenças sócio-espaciais, onde o capital público acaba sendo apropriado por empreendedores e investidores particulares, já que a administração oferece infra-estrutura para o desenvolvimento de negócios, em detrimento da superação das carências existentes nos territórios das classes populares, do nativo, do pescador. Compreendemos, nessa direção, que os investimentos que propiciam a eficiência do turismo escolhem alocar-se em territórios ocupados ou utilizados pelas classe média e alta, reforçando a desigualdade social, através de um pacto intra-elites que envolve o Estado. (XAVIER, 2006, p. 86)

Em questões estruturais segregatícias pode-se observar que o processo de gentrificação dado a partir de influência elitista, através da especulação imobiliária que ratificou o racismo ambiental, teve seu marco

a partir da construção do prédio intitulado "Pórtico de Búzios". A construção mostrada no mapa 2 deixou ainda mais visível o isolamento, a divisão, o estigma, a invisibilização e indiferença do poder público para com o território continental no qual consentiu com a fragmentação espacial, não só reproduziu como legitimou as desigualdades sociais.

Mapa 2: Porção continental e porção peninsular e a localização do marco segregatício, o pórtico de Búzios.

Fonte: Elaborada por Xavier (2006) com a foto de satélite fornecida pela Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios (PMAB).

A cidade passa a assumir, a partir dessa construção, uma decomposição territorial, social e racial a ponto de os externos desconsiderarem visivelmente todo o território anterior ao pórtico como pertencente ao município de Búzios. Visto que, os dois acessos ao município tanto por Cabo Frio quanto pelo seu segundo distrito, Unamar, se dá através da porção continental, que corresponde a 82% do território, o pórtico de Búzios foi construído com o intuito de evidenciar o que se planeja valorizar na cidade, a porção peninsular. O pórtico é um componente símbolo arquitetônico, é uma representação simbólica e material da fragmentação territorial, estabelecido e implantado pelo Estado por influência da elite dominante no qual expõe e legitima a península como único território de Armação dos Búzios e reforça a segregação socioespacial existente.

É a partir desse marco que os bairros Rasa, Baia Formosa, José Gonçalves e os demais bairros continentais passam a ser estigmatizados como periféricos, e por serem periféricos passam a dispor de pouca infraestrutura sofrendo desigualdade e invisibilidade política e social.

> As diferenças nas condições de vida, entre a península e o continente, obviamente, são fruto de decisões administrativas. Resultam de embates político-sociais, onde a escolha, para a localização de investimentos, aponta nitidamente para a porção peninsular do município. Esta é justamente a fração do território selecionada para representar a cidade como um todo.

> Ao considerarmos que a península constitui, aproximadamente, apenas 18% do território municipal e o continente os outros 82%, é possível reconhecer, em Búzios, uma excepcional representação físicosimbólica da concentração da riqueza nas mãos de uma minoria. A periferia buziana - lê-se o continente - ocupa áreas sem serviços e infraestrutura, apoiando o lucro dos grupos empresariais pela venda de mão de obra barata para pousadas, comércio e serviços em geral. [...] a transnacionalização de Búzios é diretamente responsável pela fragmentação territorial e pela segregação sócioespacial das camadas populares. (XAVIER, 2006, p. 89-90)

A administração do poder público contribuiu com a fragmentação territorial entre península e continente, legitimou a disparidade social ocasionada por esta segregação e a acentuou através da configuração urbana a estratificação econômico-cultural entre as porções territoriais.

6. A luta das representações pela classe dominante: a linguagem não verbal e a Construção identitária de Búzios

Bourdieu (1998) salienta que na prática social os critérios objetivos de identidade regional são objetos de representações mentais, atos de apreciação, de conhecimento e reconhecimento onde os agentes (dominantes) investem os seus interesses materializando-as em representações objetais como forma estratégica de manipulação simbólica, a fim de determinar a representação mental que os outros (dominados) podem ter destas propriedades e seus portadores.

Essa produção simbólica de diferentes linguagens está associada à construção identitária de Búzios. Desse modo, se aproxima de uma de suas factíveis funções que é a dominação social a partir de representações relacionadas a uma falsa historicidade e tradição no qual promove a preservação das diferenças entre as classes sociais e a desmobilização dos dominados, conformismo. Esse projeto é baseado no conjunto de representação mediada pelas linguagens, num jogo de imagens e símbolos da cidade pela classe dominante, transmitida ao externo tem por objetivo a materialização da diferenciação social de classe entre os grupos habitantes da península e da porção continental.

Se estabelece, então, um confronto simbólico entre as porções corresponde às ações estratégicas na luta dirigida pela elite dominante de Armação dos Búzios, a partir de um discurso e representação elitista onde a figura objetal é *Brigitte Bardot* tal como a estética e arquitetura, com a sistematização dos traços culturais incorporados nas técnicas e construções que permitiu a organização da significação que sustenta a identidade social imposta na cidade, ou seja, a padronização estrutural das constru-

ções civis criado pelas classes dominantes a fim de influenciar a população usando como principal trunfo o modelo do pórtico de Búzios.

Esse conjunto de representações por intermédio da linguagem imagética e simbólica estruturada na materialização das intervenções urbanas de forma pontual fundamenta as condições ideológicas para a estigmatização da comunidade tradicional do município assegurando o movimento incessante de afirmação simbólica, garantindo a posição social, renovação do poder da classe dominante e legitimidade na preservação do passado estético e da escala construtiva da cidade.

A luta das representações e classificações mostrada em Bourdieu (1998) expõe justamente a manipulação social exercida pela classe dominante com a utilização de imagens-sínteses capazes de modificar as representações mentais da comunidade interna e externa alterando a identidade regional, suas características a fim de implementar a legitimação do seu monopólio e das divisões sociais a partir de uma fragmentação de grupos, antes estruturados, enfraquecidos pelo novo modo de produção econômica e novos métodos de reprodução cultural, que se assentam no conformismo de dominação.

E nesse vínculo formado entre essas representações simbólicas e as intervenções no espaço é possível perceber o estabelecimento de uma ideologia urbana local, composta pelos grupos dominantes que dispõem do poder de redigir leis, cultura, tradições, economia e o futuro da cidade através de suas influências e fomento, assim como exaustivas divulgação pelos meios de comunicação que corroboram a legitimidade da formação imagética e social do território.

As representações simbólicas são configuradas como estigmas, sua reprodução exercida pelo poder simbólico, invisível da elite ocasiona o não reconhecimento dos saberes de fazeres do agente social pertencente a comunidade tradicional, assim como seu conformismo diante da dominação e *habitus* exercida.

O estigma tipo tribal: raça, nação e religião explicitado por Goffman (2002) é o estigma reproduzido pela classe dominante do município que através de sua monopolização nos diferentes setores econômicos e culturais apagou a história de escravidão, invasão e especulação da cidade e a reconstruiu socioculturalmente por intermédio de uma nova linguagem imagética e simbólica estabelecida de forma física, como as estátuas, o novo modelo arquitetônico que definiu a padronização das casas peninsulares e a disseminação da beleza das praias peninsulares que com

a influência da imagem de Brigitte Bardot ajudou a selecionar e direcionar o tipo de público que frequentaria a cidade.

A estrutura física traz maior fundamentação para o ato simbólico dissimulado e o que torna a dominação legítima é a reprodução do *habitus* realizada a partir de algo concreto. Assim como a segregação socioespacial gera a reprodução de falas discriminatórias, é ela que legitima e constitui a dominação e o poder da elite que é apenas constituída a partir da conformidade dos dominados perante sua própria estrutura histórica e cultural que por sua vez é formada pela desestruturação de suas tradições com o novo sistema de produção, a partir da luta pela representação simbólica, um ciclo de luta pela hegemonia.

7. A linguagem não verbal como sistemas simbólicos de fortalecimento da comunidade pesqueira

Ao abordar sobre a dominação simbólica e as lutas regionais, Bourdieu (2001) traz uma provocação sobre a forma de preservação do poder da classe dominante sobre o dominado. A extinção de uma prática ou hábito, assim como as tradições e cultura não se estabelece de forma excludente diretamente, pois há uma sutiliza ideológica projetada por intermédio da constituição de estigmas negativos, isto é, excluir uma cultura composta por grandes grupos não trará resultado eficazes tão quanto a estigmatização negativa dessa cultura.

Estigmatizar é marcar de forma contínua algo ou alguém, logo, ao marcar negativamente um fenômeno cultural, a cultura ou tradição faz com que as futuras gerações formem uma nova identidade social e cultural ligada as manifestações e reproduções simbólicas e objetais da classe dominante por considerar repulsivo as tradições de sua gênese. Esse formato de dominação que implica no apartamento do agente social a comunidade corrobora com a manutenção do influxo da classe dominante nas relações de força simbólica para com o dominado que acaba por lutar uma luta em estado isolado o que o impele a resignação e egresso de sua identidade legítima.

Dentro desse paradigma estabelecido é necessário destacar o princípio da luta pelas memórias formadas através da linguagem verbal e não verbal que, no que tange as comunidades tradicionais, é um processo de comunicação que transmite ao outro saberes e fazeres, cultura, tradições necessárias para a preservação, autonomia, autoestima, reafirmação identitária coletiva e oposição à dominação de classe. É a linguagem que

compactua e acentua a reivindicação regionalista da estigmatização do grupo que produz o território no qual é o produto (Cf. BOURDIEU, 2001).

A linguagem verbal trazida por meio da oralidade com os contos, lendas e histórias e a não verbal caracterizada pela imagem visual e sonora, sinais, comportamentos, gestos, toques, sensações olfativas e gustativas, constitui a memória coletiva das comunidades tradicionais no processo de rememoração e compreensão da identidade legítima. É ela que fundamenta a ruptura da legitimação a partir do processo de construção de si do agente da ação social quando, com a ajuda da linguagem oral e imagética, se direciona o passado e rememora sua história e práticas cultuais e sociais.

Essa ação auxilia no autorreconhecimento, reconhecimento do outro e sentimento de pertencimento a comunidade, reestabelecendo os laços sociais e fortalecendo a luta coletiva pela subversão das relações de forças simbólicas, que considera não a extinção das características estigmatizadas mas a destruição dos valores que as constitui como estigmas, que procura impor novas concepções de divisão (Cf. BOURDIEU, 2001).

Para além disso, é necessário explicitar a perduração das tradições a partir da memória coletiva que segundo a perspectiva de Halbwachs (2003) é estruturada com o tempo e é reconstruída incessantemente, mesmo que ressignificada pela comunidade ou por um poder externo simbólico, ainda dispõe de valores, histórias, cultura e tradições, pois a memória é exercida por cada agente social que possui suporte memorial do passado, antes mesmo de sua existência, e o presente.

Nessa reconstrução identitária, a revolução simbólica pela memória contra a dominação simbólica exercida pela elite e seus efeitos de intimidação exercida, tem por objetivo não a reconquista de sua identidade legítima, e sim a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade de que o dominado abdicou em proveito do dominante enquanto aceitava ser negado ou até mesmo negar-se para se fazer reconhecer dentro dessa estrutura econômica-social (Cf. BOURDIEU, 2001).

Figura 1:

Fonte: Acervo pessoal concedido pela filha de Severina da Conceição Ribeiro, Suely da Conceição Ribeiro de Oliveira no qual fez a narrativa da história.

Outro emblema simbólico é representado por intermédios da prática tradicional, herança cultural histórica dos saberes e fazeres, presente na figura 2, não mais exercida pelos agentes sociais da comunidade mas sempre lembrada e expressada na oralidade e sensações gustativas descrita pelos nativos locais. A imagem a seguir mostra Dilma Ribeiro, filha mais velha de Severina, no início da década de 90, no preparo da tapioca e do beiju, na casa de farinha, para subsistência familiar.

Figura 2:

Fonte: Acervo pessoal concedido por Suely da Conceição Ribeiro de Oliveira com uso e direito de imagem de Dilma Ribeiro.

Nessa constituição tomada por base inicial na luta pela memória e reivindicação regionalista, busca-se uma restituição identitária cultural a partir da linguagem verbal e não verbal explicitada cotidianamente no agente formador, assim como a ruptura da legitimidade da classe dominante a partir da luta contra o estigma ao particularismo e ao espaço. Como ressalta Bourdieu (2001) a luta contra à estigmatização do espaço e que gera a estigmatização das particularidades dos dominados, apenas existe porque há uma estigmatização do espaço geográfico, onde o define pela distância econômica e social em relação ao centro, estabelecido pelo dominante, assim como a privação do capital (material e simbólica) concentrado por essas classes que também estabeleceram ali o seu novo mo-

do de produção econômica e social. Cabe aos agentes formadores fortalecerem seus laços – por meio da construção de si e direcionamento ao passado através da linguagem – e promoverem uma organização social e política

8. Considerações finais

A imagem por sua vez, é a fonte de linguagem principal que carrega elementos simbólicos significativos que armazenam o passado, constituído pela identidade primária da comunidade e a identidade assimilada nas forças simbólicas de dominação, e valida a construção histórica de cada agente social composto pelo coletivo. Samain (1998) trata sobre o poder que a representação objetal e imagética possui quando passa por uma espécie de alucinação adquirindo vida. No momento de contemplação de uma fotografia, o sujeito social presencia o passado e o presente se unirem, ocasionando o despertamento de memórias, sentimentos, sabores, emoções de tudo o que viveu e o que o foi passado, pois a fotografia buscar transportar o passado para o presente, representar e transmitir aspectos culturais do local e da comunidade para quem a observa.

Nesse sentido que a etnometodologia digital busca trazer, a partir da linguagem não verbal, os aspectos culturais estigmatizados pela força simbólica dominante ligadas à unificação do mercado e produzir a revolta dos dominados contra o estigma, a partir de uma construção de um emblema e sua institucionalização econômica e social.

Emblemas, mediados pela linguagem não verbal, são mais do que representativos e simbólicos, possibilitou-se a constituição identitária, a formação de estigma e trouxe a tona concepção dominadora reprodutivista de uma elite, assim encontramos distintos sistemas simbólicos que cravam a luta dentro do município. Como forma de exemplificar percebemos um recorte da afirmativa na figura 1, na qual um dos membros da família que lutaram contra a invasão de suas terras entre os anos de 1975 e 1988, no bairro de José Gonçalves, pelo latifundiário e grileiro Henrique da Cunha Bueno. O fortalecimento identitário comunitário se deu a partir da luta de uma mulher, mãe, lavradora, marisqueira que com seus familiares organizaram-se de forma social e política e lutaram por seu direito a terra.

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

ALCURE, Lenira Ferraz. *Comunicação verbal e não verbal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.

LOSURDO, Domenico. *Contra-História do liberalismo*. 2. ed. São Paulo: Ideais & Amp; Letras, 2006.

_____. *Bonapartismo ou democracia*? Triunfo e decadência do sufrágio universal. São Paulo: UNESP, 2004.

PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria democrática*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SAMAIN, Etienne. *O fotográfico*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2005.

XAVIER, Marina de Aquino. *Búzios*: Estética, poder e território. Dissertação de Mestrado (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

Outras fontes:

O Estado de Bem-Estar Ocidental: Ascensão e Queda do Bloco Soviético: O Estado de Bem-Estar Ocidental: Ascensão e Queda do Bloco Soviético – PCB – Partido Comunista Brasileiro

O Movimento Comunista no século XX: O Movimento Comunista no século XX – PCB – Partido Comunista Brasileiro.

O TEATRO NAS PERIFERIAS DE SALVADOR NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: UMA LEITURA DOS SUPORTES MATERIAIS

Isabela Santos de Almeida (UFBA)
isabelasa@ufba.br

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir, na perspectiva da crítica filológica, aspectos do movimento de teatro amador que teve lugar nas periferias da cidade de Salvador-BA nas décadas de 1970 e 1980. Para tanto, examinaremos, no conjunto documental recolhido, aspectos atinentes às materialidades dos textos, de modo a verificar como tal materialidade testemunha a presença de diferentes sujeitos e o uso de práticas de escrita como instrumento de afirmação e valorização identitária, assim como de exercício de poder e de resistência.

Palavras-chave:
Crítica filológica. Teatro negro. Materialidade dos suportes.

ABSTRACT

The present work aims to discuss, from the perspective of philological criticism, aspects of the amateur theater movement that took place on the outskirts of the city of Salvador-BA in the 1970s and 1980s. To do so, we will examine, in the collected documents, aspects related to the materiality of the texts, in order to verify how this materiality testifies the presence of different subjects and uses of the practice of writing as an instrument of affirmation and identity valorization, as well as exercise of power and resistance.

Keywords:
Black theater. Philological criticism. Materiality of supports.

1. Considerações iniciais

De cunho assumidamente político e portador de uma crítica social aguçada, o teatro amador ganhou a cena nas periferias soteropolitanas da década de 1970 e 1980. Sujeitos cientes, dos problemas sociais enfrentados, mobilizavam a força do teatro como prática artística para problematizar o cotidiano e construir estratégias de resistência. Do mapeamento realizado, foram encontradas expressões teatrais nos seguintes bairros de Salvador-BA: Calabar, o Grupo de Teatro do Calabar; Curuzu, Grupo de Teatro do Ilê Aiyê; Garcia, Grupo de Teatro Arupemba; e na Fazenda Grande, Grupo Experimental de Arte da Fazenda Grande, somando um total, até o presente momento, de 20 textos teatrais produzidos e encena-

dos desde os anos 1970 até 1987, último ano de vigência da censura federal.

A fim de compreender as formas de produção desse teatro, tomamos alguns desses textos teatrais e documentos de censura como objeto de leitura, a partir do olhar da crítica filológica. A proposta é examinar as materialidades dos textos a fim de elucidar aspectos de sua produção, recepção e circulação, evidenciando as técnicas e suportes de escrita, assim como o papel da censura, num momento histórico marcado pelo enfraquecimento desse órgão.

2. A leitura da materialidade dos suportes: um exercício de crítica filológica

Conforme Rita Marquilhas (2010), a filologia pode ser definida como

> [...] disciplina concentrada na recriação das coordenadas materiais e culturais que presidiram à fabricação e sobrevivência de um texto escrito. A orientação última é a de preparar a edição do texto, daí que a filologia culmine na crítica textual.

Neste campo investigativo, buscamos compreender os processos de produção, circulação e recepção de um determinado texto, inscrito em um contexto sócio-histórico, que se produz como resultado de ações de sujeitos reais que viveram os condicionamentos e possibilidades do seu tempo.Esse estudo, portanto, antecede a proposição de edições, uma vez que para o estabelecimento de textos críticos é imprescindível compreender a dimensão das redes sociais em que se engajam os sujeitos que interagem com tais textos, assim como as práticas de escrita e de leitura por eles manejadas. A partir desse exame, o editor levantará dados fundamentais para a construção dos sentidos sobre o texto, podendo balizar sua edição em função do público-alvo e de seus propósitos editoriais.

Borges e Souza (2012) chamam a atenção para as operações críticas necessárias ao estabelecimento do texto, enfatizando a centralidade deste como objeto que plasma saberes e usos linguísticos, práticas e convenções culturais. Eles definem

> [...] a Crítica textual (Filologia stricto sensu) como um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição, que a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, **língua, texto e cultura.**Tem por objetivo a compreensão e estudo dos processos (i) de produção das práticas de cultura escrita; (ii) de transmissão histórica dos textos; (iii) de circulação social

> do texto, ([iv]) de recepção e reconfiguração que uma dada época constrói para o texto. (BORGES; SOUZA, 2012, p. 21)

As referidas informações acerca de cada um dos processos citados são acessadas a partir de um escrutínio minucioso do conjunto documental reunido, organizado e interpretado pelo filólogo, esse exame permitirá identificar, na materialidade dos textos, as marcas deixadas pelos diferentes sujeitos que interagiram com ele em seu processo de circulação, atribuindo-lhe sentidos, constituídos a partir de suas próprias experiências. Almeida e Borges (2018) esclarecem aspectos desse exame a partir da leitura dos suportes, destacando como

> A materialidade dos textos nos informa sobre suas características culturais: os suportes de escrita (papéis), os instrumentos, as tintas, disposição da escrita no espaço gráfico, o uso do mimeógrafo ou de outro instrumento para sua reprodução (textos mimeografados, fotocopiados, xerografados). A escritura, por sua vez, evidencia os aspectos associados à pessoa: quemescreve, anota, emenda, dando a conhecer práticas de escritura, etapas de um processo etc. (BORGES; SOUZA, 2012, p. 143)

O olhar minucioso para os aspectos materiais particulariza a leitura filológica, dado o seu componente interpretativo que extrapola a simples descrição técnica, logrando a proposição de uma abordagem crítica. Nesse sentido, constrói-se o que designamos por crítica filológica,

> [...] quando o filólogo amplia sua condição de crítico textual, de exegeta (comentários e glosas) para hermeneuta, buscando conhecer desde as particularidades linguísticas do texto, passando pelos diversos conteúdos, até as referências culturais, históricas e sociais, explorando-as na introdução crítico-filológica e no exercício da crítica filológica, com foco em diferentes temas [...] (BORGES, 2021, p. 40)

É a partir do exame da materialidade dos textos que a crítica filológica reúne dados para proceder à leitura da língua, do texto e da cultura. É possível identificar os diferentes usos e funções dos suportes materiais, assim como perceber a tecnologia de produção e reprodução de textos mais ou menos acessíveis à certa época. Os textos são, assim, considerados dentre do seu contexto não apenas em função do que se pode ou não dizer em determinado momento histórico, mas igualmente sobre as condições materiais que promoveram seu processo de produção e sua permanência em arquivos e acervos. A crítica filológica trata, portanto, de "(...) uma prática interpretativa que objetiva a leitura dos textos a partir das coordenadas e diretrizes histórico-culturais que os tornaram possíveis" (BORGES; SOUZA, 2012, p. 58).

Considerando nosso objeto de estudo, os textos teatrais censurados durante a ditadura civil-militar, observamos a adequação de sua for-

ma material para o levantamento da cena. Trata-se de datiloscritos originais ou reproduzidos por mimeógrafo a tinta ou a álcool, a mancha escrita quase sempre aparece no anverso,com folhas unidas por grampos. Para serem levados ao palco, na preparação da cena, esses textos assumiam formas que possibilitavam sua rápida reprodução e sua portabilidade. No geral, há um cuidado com o emprego da técnica da datilografia:observamos o uso de margens regulares, o controle do espaçamento interlinear, o uso de tabulação para dar destaque às falas dos personagens.

A mancha escrita é organizada para propiciar a leitura a uma certa distância do rosto, de um corpo que pode estar sentado, mas que frequentemente está de pé, se movimentando em um espaço cênico, alternando a atenção entre o texto na página e a dinâmica da preparação da cena. Na figura 1, apresentamos exemplos de mancha escrita do texto teatral censurado, a visualização da página inteira permite ver duas estratégias de datilografia.

Na imagem da esquerda, temos a f.3 do *Cangaço* (Cf. SPÓSITO, 1978), o texto é datilografado conforme convenção tipográfica designada de parágrafo moderno, caracterizado pela ausência de recuo e deslocamentos, apresenta-se na folha como um bloco de texto separado dos demais por um espaço em branco, no exemplo em destaque o espaço entre parágrafos é de cerca de 6pt, o que resulta em uma mancha escrita densa.

Por sua vez, na imagem da direita, reprodução da folha 12 do texto teatral "Ciço e Cida" (DUARTE, 1983, f. 12), as réplicas são datilografadas no estilo de parágrafo francês, sem recuo na primeira linha e deslocamento em todas as demais, a estratégia confere destaque ao nome do personagem, assim como particulariza o texto da réplica. A separação de parágrafos com um espaço em branco reforça o isolamento dessa unidade, tornando-a mais legível, assim como resultando em uma mancha escrita menos densa e mais propícia a receber anotações manuscritas marginais dos sujeitos que preparam a cena.

Figura 1: Dois exemplos de mancha escrita do texto datilografado.

Fonte: Spósito (1978, f. 3)

Fonte: Duarte (1983, f. 12).

Ambas as estratégias lidam como aquilo que Araújo (2008, p. 168) designa como "o problema técnico da valorização dos diálogos (com as respectivas chamadas dos personagens) através do hábil uso de brancos marginais para o bloco de texto da 'fala' ou de brancos interlineares ou intervocabulares para o registro dos personagens". Por mais óbvio que seja, vale ressaltar que, diferente dos processadores eletrônicos de texto e à semelhança do texto manuscrito, a mancha escrita resultante do processo de datilografia não pode ser alterada, ela deve, portanto, ser visualizada pelo datilógrafo no momento que este inicia a preparação do texto.

Na mão do ator, o *script* da peça é objeto a ser trabalhado, isso mobiliza estratégias de anotações e destaques das réplicas e didascálias, assim como acréscimos acerca do próprio texto. Registra detalhes da interação com outros atores, marcações de palco, as ênfases e entonações que darão voz às palavras inscritas nas páginas e que podem dar origem a notas marginais e destaques. Nesse sentido, as folhas grampeadas levadas à cena assumem uma função específica, transitória entre a memorização das falas e a realização da encenação.Finalizada a temporada, são guardadas para uma próxima oportunidade, como objeto de recordação, ou simplesmente descartadas, seguindo o paradigma de que "[n]a cultura impressa, uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares" (CHARTIER, 2002, p. 109).

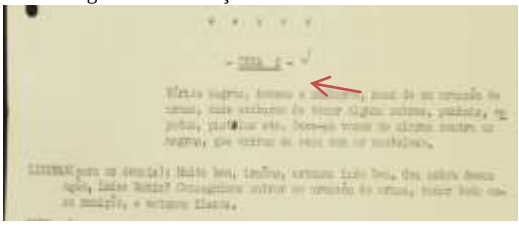
Os textos teatrais censurados são oriundos de práticas cênicas que envolvem uma diversidade de partícipes, que desempenham diferentes funções em sua elaboração, visto que nessa dinâmica estão presentes, além de atores e diretores, dramaturgos, cenógrafos, iluminadores, figurinistas, técnicos de som, dentre outros, que deixam suas marcas nos suportes materiais. A exemplo, no testemunho de "A negra resistência" (CONCEIÇÃO, 1985), depositado no Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, lê-se na primeira folha o nome "Eliezer", grafado em caneta hidrográfica verde (fig. 2). Franco (1994) registra que Eliezer Leitão atuou como ator, cenógrafo, figurinista na encenação de "A negra resistência", de 1985, que teve lugar no teatro do Instituto Cultural Brasil Alemanha (ICBA).

Figura 2: Inscrição do nome Eliezer.

Fonte: Conceição (1985, f. 1)

Ao longo do mesmo testemunho há também inscrições manuscritas que indicam a segmentação do texto em cenas, numeradas com algarismos romanos em tinta azul. Essa segmentação se sobrepõe à proposta do autor, estabelecendo uma divisão do texto em função da dinâmica da encenação. Conforme se vê na figura 3, ao lado da numeração datiloscrita, o sujeito insere "V", manuscrito a tinta azul, renumerando a cena como resultado de uma ação no palco mais segmentada do que aquilo havia sido pensado pelo dramaturgo durante o processo de elaboração do texto.

Figura 3: Numeração da cena 2 em cena V.



Fonte: Conceição (1985, f. 5).

Esses sujeitos que deixam suas marcas sobre os testemunhos assumem papeis sociais e estão inscritos em um contexto histórico no qual se utilizam de diferentes textualidades e seus suportes em função de suas intenções, necessidades, obrigações ou desejos. Conformam um grupo heterogêneo de leitores, que possui um corpo vivo e que somente pode atribuir sentido ao texto a partir das experiências e vivências desse corpo. Conforme afirmam Cavallo e Chartier (1998, p. 4), a leitura "não é uma operação intelectual meramente abstrata; envolve o corpo, está circunscrita em um espaço e implica um relacionamento entre uns e outros". A questão levantada desconstrói a ideia de leitura ancorada na perspectiva platônica, que separa intelecção e corporeidade, defende que ela se elabora em função de um contexto e amplia ideia de evento individual para dar lugar a uma atividade que propõe interação entre sujeitos mediada pela ação de ler.

Partimos, portanto, do pressuposto de que nenhum texto possui existência fora dos suportes que o fazem circular em um determinado contexto histórico, e nesse sentido, todos os signos presentes na página são dotados de expressividade. Conforme afirma Chartier (2005), em prefácio à *Bibliografia y sociologia de los textos* (MACKENZIE, 2005)

> [...] las formas afectan al significado. Un texto (aquí en su definición clásica) tiene siempre como soporte una materialidad específica: el objeto escrito donde ha sido copiado o impreso, la voz que lo lee, lo recita o profiere, la representación que lo hace ser visto y escuchado. Cada una de estas formas de "publicación" se organiza según dispositivos propios que determinan de manera variable la producción de sentido. Así, centrandose en el escrito impreso, el formato del libro, la mise en page, la división del texto, las convenciones tipográficas, la puntuación, están investidos de una función expresiva.[56] (CHARTIER, 2005, p. 7 *apud* MACKENZIE, 2005)

Deslocando a argumentação para a materialidade dos textos teatrais censurados, é necessário se questionar como participam da construção do sentido o uso de técnicas de datilografia, como o uso de maiúsculas e sublinhados denotam intencionalidades no texto, de que maneira a presença da sobreposição de tipos para fins de correção ou ainda para a-

[56] "[...] as formas afetam o significado. Um texto (aqui em sua definição clássica) tem sempre como suporte uma materialidade específica: o objeto escrito em que foi copiado ou impresso, a voz que o lê, o recita, o profere, a representação que o faz ser visto e escutado. Cada uma dessas formas de 'publicação' se organiza segundo dispositivos próprios que determinam de maneira variável a produção de sentido. Assim, centrando-se no escrito impresso, o formato do livro, a miseenpage, a divisão do texto, as convenções tipográficas, a pontuação, estão investidos de uma função expressiva." (CHARTIER, 2005, p. 7 *apud* MACKENZIE, 2005) (tradução nossa).

créscimos, apresentam um texto no curso de sua feitura. Passamos, na próxima seção, levantar aspectos que elucidem essas questões.

3. Sujeitos nas cenas de produção e circulação dos textos teatrais

De acordo com McKenzie (2018) a sociologia

> [...] nos direciona a considerar os motivos e interações humanas que os textos envolvem a cada estágio de sua produção, transmissão e consumo. Ela nos alerta para os papeis das instituições e de suas complexas estruturas, na construção das formas do discurso social, passado e presente. (MCKENZIE, 2018, p. 28)

Nesse sentido, os documentos resultantes do movimento de teatro amador nas periferias de Salvador-BA, no contexto da ditadura civil-militar, representam tais interações humanas e repercutem as relações de poder, opressão, silenciamento e resistência. Dois sujeitos emergem nesse contexto e interagem compulsoriamente por força das obrigações do protocolo de censura: autor e censor. O primeiro parte do lugar do exercício artístico, visando a construção de um produto estético e político, o segundo, presta-se a avaliar tal produto, de modo a enquadrar os sentidos gerados dentro dos paradigmas pretendidos pelo governo militar, suas funções de funcionário público são imbuídas do poder de veto aos sentidos que visassem questionar o regime instituído.

As estratégias de resistência ao poderio estabelecido mostram-se também na composição dos documentos. Na figura 4, apresentamos a autorização de encenação da peça *Exorcismo à brasileira* (DUARTE, 1985), assinada pelo autor, uma das exigências do protocolo de censura.

Figura 4: Autorização de encenação da peça *Exorcismo à Brasileira*.

Fonte: Duarte (1985).

No exemplo, o documento que trata da liberação da peça para a encenação ganha outros sentidos ao circular em um papel timbrado do Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê. As informações sobre a fundação, localização e contato conferem-lhe uma chancela institucional que irá denotar a atividade artística como produto de um segmento civil organizado e socialmente reconhecido. Os elementos não verbais do documento, notadamente o logotipo de Ilê Aiyê localizado ao ângulo superior esquerdo e o grafismo do perfil feminino ao centro da folha deixam marcadas a vinculação ideológica, a perspectiva do protagonismo negro na luta abolicionista e antirracista, opõem-se, portanto à folclorização e fetichização da cultura negra, assim como ao mito da democracia racial, discurso corrente sobre a questão racial no Brasil no referido período. Nesse sentido, as formas dos textos materiais participam e são determinantes para a construção dos sentidos desse texto (Cf. MCKENZIE, 2005), assim como os textos constituem-se como *performance* também a partir de sua construção material.

Nesse sentido, a resistência ao regime também se apresenta nos signos não verbais do texto, é o caso do grafismo da peça *Oxim o Iuarêtê*, de Lia Spósito (1985), cf. figura 5, que apresenta as vivências de um velho caboclo no meio do mato, suas experiências religiosas e sua transformação em onça, baseado no conto "Meu tio, o Iauaretê", de Guimarães Rosae no romance Maíra de Darcy Ribeiro. A capa do *script* submetido à censura traz uma ilustração de Antônio Godi (1985), feita em nanquim sobre acetato, trata-se de uma leitura da obra "Urna funerária", de Jean-Baptiste Debret. A ilustração desloca a obra original apresentando um indígena combativo: a boca semiaberta e as mãos empunhando um fuzil ornado com grafismos dão a entender a permanência da luta da qual a figura, ainda que no post-mortem, não se furta.

Figura 5: Ilustração da capa de "Oxim, o Iauretê" e detalhe da referida ilustração.

Fonte: Spósito (1985).

Fonte: Godi (1985).

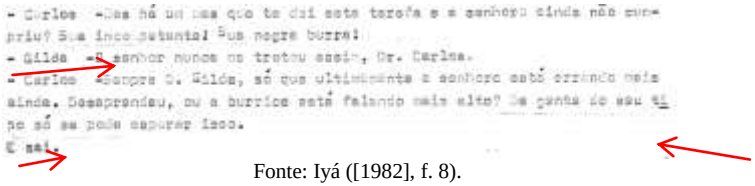
Sendo o teatro periférico soteropolitano uma expressão artística eminente negra, em virtude da caracterização étnica da população que habitava/ habita esse espaço, o conflito étnico-racial no período da ditadura militar surge como temática amplamente abordada nesses textos. Vale ressaltar que a questão do negro no durante a ditadura militar era estrategicamente silenciada e apascentada, como mais uma estratégia de controle da população. Acerca do problema, a obra de Abdias Nascimento testemunha a situação de opressão vivenciada, o referido autor afirma que

> [...] a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra... Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra nesse obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país; isso significa, para as forças do poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional. (NASCIMENTO, 1978, p. 78-9)

O incômodo gerado pela denúncia do racismo nos palcos periféricos soteropolitanos deixa-se entrever, por exemplo, pelo conjunto de documentos que compõe o processo de censura ao texto teatral "Iyá Anônimas Guerreiras Brasileiras", de autoria coletiva do Grupo de Mulheres do Movimento Negro Unificado, datado por esta pesquisadora de 1982. A ação é composta por seis cenas nas quais personagens femininas retratam o enfrentamento e a luta por denunciar e desnaturalizar do racismo cotidiano. O texto foi liberado sem cortes, com classificação etária de 18 anos, justificada pela presença de "Conflitos sociais".

Os referidos documentos estão sob a guarda do Arquivo Nacional de Brasília, Fundo DF do Serviço Nacional de Diversões Públicas. Apesar de não ter sofrido cortes, há destaques feitos pelo censor, como podem ser vistos na figura 6.

Figura 6: Destaques do censor a trechos de "Iyá Anônimas Guerreiras Brasileiras".



Fonte: Iyá ([1982], f. 8).

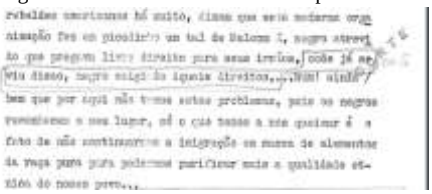
As ofensas racistas proferidas contra a personagem Gilda são sublinhadas pelo censor, pontuando a necessidade de interdição e silenciamento da situação denunciada nos diálogos. De acordo com as orientações da legislação vigente à época, deveria ser vetado, parcial ou integralmente,o espetáculo que "(...) incite preconceito étnicos, procurando despertar animosidades entre o homem branco e o de cor ou de um destes contra qualquer colônia de imigrantes, ou vice-versa" (FAGUNDES, 1974, p. 138-9). Do ponto de vista de quem amarga as mazelas de uma sociedade estruturada em um paradigma racializante, que historicamente inferioriza um segmento social como estratégia de produção de riquezas e manutenção de privilégios de certos grupos, tal orientação indica a aceitação passiva de toda sorte de inferiorização e opressão da população negra.

O drama apresentado em *Iyá*, portanto, se insurge contra esse tipo de silenciamento, problematizando o racismo a partir do lugar de fala da mulher negra soteropolitana. O conjunto de documentos que compõe o processo de censura, por sua vez, mostra como o protocolo da censura federal reagiu a essa temática, burocratizando o processo de apreciação da peça com a multiplicação de documentos exigidos para sua liberação. O processo depositado no Arquivo Nacional consta do texto teatral lido pelos censores, 3 ofícios trocados entre as instâncias da censura, 2 certificados de censura (um provisório e um definitivo, 5 pareceres censórios (sendo 3 relativos à leitura do texto e 2 ao ensaio geral), 3 fichas protocolo, 1 texto de esclarecimento sobre a peça, 1 lista com a relação do elenco, contendo os respectivos dados pessoais, como RG, CPF, endereço, filiação, estado civil e profissão de todas as atrizes da peça. Esse último documento atesta o nível de vigilância ao qual as atrizes estavam submetidas, cabe ressaltar, que apesar de esse ser um documento previsto no *hall* de exigências para a obtenção do certificado de censura (Cf. FAGUNDES, 1974), ele não é frequente no *corpus* dos textos teatrais censurados na Bahia.

A censura prévia supervisionava as expressões artísticas a partir de um aparato legal que lhe dava sustentação e construía a imagem de uma agenda civilizatória para a população brasileira ao balizar as diversões públicas a partir de um certo "bom gosto"; na prática, a censura promovia, dentre outras violências, um altíssimo nível de burocratização das possibilidades de expressão artística como uma das estratégias de controle. Nas marcas deixadas sobre os suportes, concretiza-se o controle sobre aquilo que pode ou não pode ser dito, é o caso dos cortes (veto parcial à peça). No corpus em exame, o corte se materializa apenas no texto

Usura Corporation (GODI, 1978) e, novamente, a denúncia do racismo causa incômodo, conforme figura 7:

Figura 7: Cortes ao texto "Usura Corporation".



Fonte: Godi (1978, f. 6).

O corte é feito com um destaque a lápis, inscrição do termo corte e é confirmado com o destaque a caneta de tinta azul e carimbo de tinta também azul contendo a inscrição "CORTE". O contexto do excerto faz referência à KuKluxKlan, "moderna organização que fez em picadinho um tal de Malcom X". Com o corte,retira-se do texto a busca pela igualdade de direitos na sociedade brasileira, não obstante, mantém-se a apologia à violência racial da KuKluxKlan, assim como a afirmação de que lideranças negras dissidentes, como Malcom X, são atrevidas, mas que esse não é um problema do Brasil. Chama a atenção também a manutenção da ideologia eugenista, na passagem favorável a imigração europeia do séc. XIX como estratégia de embranquecimento da população brasileira.

A partir da análise dessas marcas materiais é possível ver emergir a figura do censor como sujeito determinado a controlar a profusão de sentidos do texto, limitando-a conforme a ideologia do governo militar, calcada em uma noção homogeneizante, eurocentrada e elitista de cultura. Em sua ação, a obra de arte é destituída de sua força provocativa e questionadora, sendo reduzida à mera *diversão pública*. A nomenclatura proposta pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas deixa patente a perspectiva de arte como entretenimento, desinteressada do trabalho com a linguagem artística, assim como desvinculada dos aspectos políticos que subjazem qualquer produção cultural.

Do ponto de vista das questões étnico-raciais, a censura atua ao limitar as possibilidades de representação da população negra nas artes, visando a manutenção da subalternidade desta a partir da afirmação do discurso da democracia racial. A falácia de que o racismo inexiste no Brasil em razão dos "benefícios" advindos da mestiçagem como motor

da formação do povo brasileiro, acomoda e silencia opressões, desigualdades e conflitos. Como afirma Munanga (2020), a democracia racial

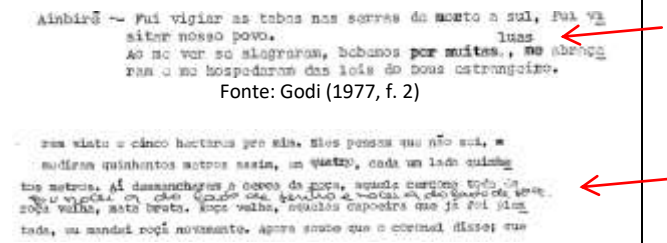
> [...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2020, p. 83)

Resistindo a tal manipulação, intelectuais negras e negros periféricos adentram o universo do teatro para trazer ao exercício da escrita dramatúrgica ações de valorização da cultura negra. Passamos a tratar do texto da peça "Histórias brasileiras", nela, Antônio Godi (1977) reúne referências que dão conta de representar o percurso histórico do Brasil e da Bahia, a partir de uma ação organizada por cenas e personagens centrais. Se inicia pelo elemento indígena, contrastando a chegada dos portugueses ao Brasil e a situação do indígena à época, a partir da teatralização da assembleia com diferentes povos tradicionais, tais como Erorowo, Guarani, Xavante, Bororo, Irantxe, dentre outros. Passa a falar da condição do negro e da cultura negra com o exemplo do Mestre Pastinha. Teatraliza o texto *A cerca*, de Luis Pontual e Rose Genevois para tratar da questão do sertanejo e problematizar a questão agrária. A Salvador da década de 1960 é levada aos palcos com o texto "Água de Meninos", de Ailton Lisboa.

O testemunho é uma cópia de datiloscrito em mimeógrafo a tinta, composto por 24 folhas. Foi datilografado em parágrafo moderno, utilizando-se o parágrafo francês para marcar o diálogo na f. 2 e o parágrafo comum para transcrever uma carta na f. 15. Por vezes emprega o espaço simples entre parágrafos, por vezes duplo, sobretudo para demarcar o final de uma cena. Até a folha 14, o espaço entre a linhas é simples, a partir daí emprega-se o espaço entre linhas de 6 pts. Tais escolhas geram uma mancha escrita irregular e dão a entender que diferentes mãos datilografaram esse texto.

As correções sejam elas datiloscritas ou manuscritas, dão a conhecer o momento da produção textual, indicando as nuances de sentidos a serem exploradas nas cenas e permitindo flagrar o contexto da produção textual mediada pela máquina de datilografia, suas possibilidades e seus limites, assim como das mãos que retomam o texto após a datilografia. O quadro 1 traz dois registros de acréscimos a "Histórias brasileiras" (GODI, 1978):

Quadro 1: Acréscimos ao texto *Histórias brasileiras.*



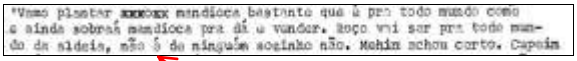
Fonte: Godi (1977, f. 2)

Fonte: Godi (1977, f. 22)

No primeiro excerto retirado da f. 2, temos o acréscimo datiloscrito da palavra "lua", provavelmente decorrente de um erro de cópia. Ao constatar a ausência, a/o datilografa/o inseriu a palavra faltantena entrelinha superior, onde havia espaço suficiente para a sua legibilidade. No segundo excerto, da f. 22, o acréscimo, também na entrelinha superior, é manuscrito, devendo este ter sido realizado após a datilografia, no momento de revisão do texto. O trecho em questão parece completo, mas o acréscimo reitera a ação de roçar, reforçando a ideia do trabalho com a terra, o que, no contexto das questões agrárias legitima a ocupação da área.

O segundo movimento que observamos diz respeito à substituição no curso da escrita, conforme aparece no quadro 2:

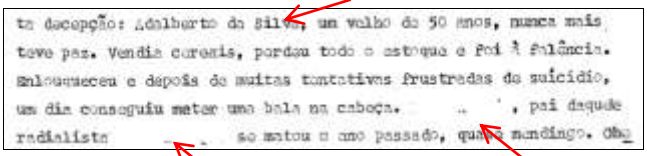
Quadro 2: Substituição no texto *Histórias brasileiras*



Fonte: Godi (1977, f. 9).

Conforme se observa, a palavra "arroz" é suprimida com uma sequência de "xxxxxx", sendo substituída pela palavra "mandioca" no curso da escrita. Em se tratando de atividade agrária indígena, é esperado que a cultura da mandioca tenha mais destaque do que a de outros congêneres. A substituição é afirmada pela retomada da palavra na linha seguinte. As supressões também se mostram presentes no texto, apresentamos, no quadro 3, uma das ocorrências.

Quadro 3: Supressão no texto "Histórias brasileiras".



Fonte: Godi (1977, f. 20).

Nesse caso, em lugar da sobreposição dexxxxxx para indicar o cancelamento, recurso mais comum, opta-se por realizar algo como uma raspagem na matriz, de maneira extirpar o trecho antes do processo de reprodução. A supressão justifica-se pela temática abordada, baseada em fatos verídicos: casos de suicídio entre feirantes que perderam o investimento de uma vida em razão do incêndio à feira de Água de Meninos, em 1964 em Salvador-BA, período de modernização da cidade. Suprime-se a referência a dois nomes próprios, sendo um deles o de um radialista, possivelmente figura amplamente conhecida no meio social baiano. Note-se que o mesmo não ocorre com o nome de Adalberto da Silva que permanece no texto. O testemunho de "Histórias brasileiras" permite assim observar a escrita de um texto nos momentos terminais de sua feitura. Esse texto ao adentrar o palco será, novamente, reconstituído em função das demandas da encenação, num curso de escrita que apenas cessa quando cessarem as interações sociais por ele motivadas.

5. Considerações finais

Quando nos deparamos com textos de tempos pretéritos, em que a tecnologia da escrita parece estar muito distanciada das práticas contemporâneas, o olhar do filólogo é sempre requisitado para deslindar os aspectos materiais que participam da construção dos sentidos de um certo documento. Contudo, em se tratando de textos elaborados em um passado relativamente recente, como é o caso dos textos datiloscritos, a similaridade dos produtos resultantes das máquinas de datilografar e dos processadores de texto contemporâneos pode causar a falsa impressão de que não é necessário escrutinar a participação da materialidade dos textos na construção dos sentidos.

Com a argumentação desenvolvida ao longo deste artigo, acreditamos ter sido possível afirmar a relevância da realização da leitura da materialidade dos suportes como recurso fundamental para conhecer os meandros dos processos de produção, recepção e circulação dos textos

teatrais nas periferias soteropolitanas, durante a vigência da censura federal. Mesmo sendo datiloscritos, passados a limpos e submetidos ao protocolo da censura federal, estando em fase terminal de produção, é possível flagrar a cena da escritura que se mostra nos acréscimos, substituições e supressões, a circulação dos textos no contexto dos órgãos da censura, assim como a recepção dos textos pelo censor, mostrando como diferentes sujeitos interagem a partir dos textos, repercutindo nas marcas materiais as relações de poder presentes nas sociedades em que estes estão inseridos.A perspectiva é que as edições elaboradas para a dramaturgia em exame, em consonância com a leitura da materialidade aqui discutida, contemplem tais aspectos, de maneira a dar a conhecer aos leitores contemporâneos as formas nas quais os textos pretéritos circularam. Reafirmamos, portanto a leitura material dos suportes como indispensável ao trabalho filológico na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de; BORGES, Rosa. Escritas e sujeitos na cena dramatúrgica baiana. In: LOSE, A.D.; SOUZA, A.S. de (Orgs). *Paleografia e suas interfaces*. Salvador: Memória & Arte, 2018. p. 143-58

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de;. Filologia e edição de texto In: BORGES, R. *et al*. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

_____. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In: ____ *et al*. *Edição do texto teatral na contemporaneidade*: metodologias e críticas. Salvador: Memória & Arte, 2021. p. 13-49 (Livro eletrônico. Disponível em: www.memoriaarte.com.br. Acesso em: 20 out. 2022)

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. Un humanista entre dos mundos: Don McKenzie. In: MCKENZIE, D.F. *Bibliografía y sociologia de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad. De Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CONCEIÇÃO, Fernando. *A negra resistência*. Salvador, 1985. [Texto datilografado]. Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, Salvador-BA.

DUARTE, Everaldo Conceição. *Autorização de encenação da peça "Exorcismo à brasileira"*. Assina Everaldo Conceição Duarte. [Salvador]. [1985] (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

DUARTE, Everaldo Conceição. *Ciço e Cida*. [Salvador]: [1983]. [Texto datilografado] (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

FAGUNDES, Coriolano de Loyola Cabral. *Censura e liberdade de expressão*. São Paulo: Editora e Distribuidora do Autor, 1974.

FRANCO, Aninha. *O teatro na Bahia através da imprensa* – Século XX. Salvador: FCJA. COFIC. FCEBA,1994.

GODI, Antônio. *Cartaz Original*: Oxim O Iauretê. Salvador, 2010. Disponível em: http://palmaresinaron.blogspot.com/2010/08/cartaz-original-oxim-o-iaurete-1985.html. Acesso em 30 set. 2022.

GODI, Antônio. *Histórias brasileiras*. Salvador: 1977, 24f. (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

_____. *Usura corporation*. Salvador: 1978, 40f. (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

MCKENZIE, Donald Francis. *Bibliografía y sociologia de los textos*. Traducción Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005.

_____. *Bibliografia e a sociologia dos textos*. Trad. de Fernanda Veríssimo. São Paulo: Edusp, 2018 [1999].

MARQUILHAS, Rita. Filologia, *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Carlos Ceia (Coord.), 2010. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/filologia. Acesso em 20out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional *versus* identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

SPÓSITO, Lia. *Cangaço*. Salvador: Salvador: 1978. 7f. (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

SPÓSITO, Lia. *Oxim o Iauretê*. Salvador: [Salvador]: [1985]. 7f. (Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro)

Outra fonte:

IYÁ ou as anônimas guerreiras brasileiras. Salvador: [1982], 12 f. Acervo do Arquivo Nacional – Distrito Federal, fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas – DCDP– Seção Teatro.

O TEXTO ESCRITO EM SOLIDARIEDADE: A CRÍTICA GENÉTICA DESVELANDO A VOZ DO PROFESSOR EM PRODUÇÕES ESCOLARES

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)
rogeriobortolin@hotmail.com

RESUMO

A produção de texto em ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Além de ser uma atividade laboriosa (tanto para o professor, que precisa planejar e corrigir os textos, quanto para aluno, protagonista da produção), ela, muitas vezes, é deixada em segundo plano. Também não é incomum o professor fazer correções apenas na forma do texto, destacando as infrações gramaticais cometidas e punindo os erros, sem contribuir para o seu projeto de dizer (conteúdo). Tendo esse cenário em mente, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que tinha como propósito desvendar os caminhos das produções feitas durante uma oficina de produção textual, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio na cidade de Arapongas, Paraná. Utilizando a correção textual-interativa (RUIZ, 2013), porém ampliando seus postulados, durante as intervenções, o professor não se colocava como mero revisor e corretor do texto, mas como colaborador e coautor da produção, fazendo interferências, não somente no formato, mas também no conteúdo dos escritos. Por meio do aparato metodológico da Crítica Genética, analisando as versões produzidas e contrapondo-as com as intervenções do professor, foi possível verificar o jogo de vozes e vontades (polifonia) de professor e aluno, em um texto construído de maneira dialógica e em solidariedade. O trabalho pauta-se, principalmente, nos dizeres de Bakhtin (1997; 2002), Salles (2006; 2008) e Ruiz (2013).

Palavras-chave:
Correção textual. Crítica Genética. Produção de texto.

ABSTRACT

Text production in a school environment is not an easy task. In addition to being a laborious activity (both for the teacher, who needs to plan and correct the texts, and for the student, the protagonist of the production), it is often left in the background. It is also not uncommon for the teacher to make corrections only in the form of the text, high lighting the grammatical infractions committed and punishing the mistakes, without contributing to their project of saying (content). With this scenario in mind, this work presents the results of a research that aimed to unravel the paths of productions made during a textual production workshop, with students, mostly from high school in the city of Arapongas, Paraná. Using textual-interactive correction (RUIZ, 2013), but expanding its postulates, during the interventions, the teacher did not place himself as a mere proof reader and corrector of the text, but as a collaborator and co-author of the production, making interferences, not only in the format, but also in the content of the writings. Through the methodological apparatus of Genetic Criticism, analyzing the versions produced and contra sting them with the teacher's interventions, it was possible to verify the game of voices and wills (polyphony) of teacher and student, in a text

constructed in a dialogic way and in solidarity. The workis mainly based on the words of Bakhtin (1997; 2002), Salles (2006; 2008) and Ruiz (2013).

Keywords:
Genetic Criticism. Text correction. Text production.

1. Introdução

Trabalhar com produção de texto em sala de aula é um grande desafio, tanto para os professores quanto para os alunos. O ato de tecer um texto exige a mobilização de variados conhecimentos e manuseio de diferentes técnicas e competências acuradas de linguagem. Não basta apenas ter o que dizer, mas saber como fazê-lo, por meio de um gênero do discurso mais adequado ao referido ato de comunicação, tendo em mente que o dito (ou escrito) precisa ser compreendido de maneira eficiente, e que as marcas do enunciador ficarão inferidas, seja pelos pressupostos ou subentendidos, uma vez que a língua(gem) nunca é neutra.

As aulas de produção de textos exigem não apenas planejamento por parte do professor, mas todo um aparato teórico-metodológico para que a prática não se torne mecânica e vazia de sentido. É necessário pensar nas condições de produção, recepção e circulação do gênero a ser produzido. Não basta solicitar ao aluno que ele escreva tendo em mente um único leitor idealizado (no caso, o professor) que irá julgar se o texto é adequado ou não, "limpará" o texto e "punirá" as infrações linguísticas cometidas, colocando aí um ponto final no trabalho. Assim, se os gêneros discursivos são as engrenagens da comunicação, as produções textuais devem privilegiar todos os aspectos pertencentes aos gêneros como questões de tema, composição, estilo, e os conhecimentos a serem ativados como os linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (Cf. KOCH; ELIAS, 2012).

Tendo em mente a produção de texto em ambiente escolar, os aparatos metodológicos da Crítica Genética têm contribuído sobremaneira em tal contexto, visto que ela analisa o processo de criação, e não apenas o produto final, compreendendo, dessa forma, o texto como um processo, resultado de idas e vindas, reflexões e lapidações. É sobre esse viés que este estudo busca suporte metodológico, analisando as versões dos textos produzidos pelos alunos, contrapostos às interferências do professor a fim de verificar a polifonia nesses escritos, demonstrando que eles foram produzidos em solidariedade, na medida em que o professor não se coloca apenas como revisor do texto, mas como coautor desse projeto de di-

zer, para que assim o gênero produzido atinja seu objetivo sociocomunicativo de maneira eficiente.

Este trabalho busca, portanto, verificar como as interferências do professor contribuem para o processo de produção textual do aluno, apoiado nos postulados da Crítica Genética, da correção textual que tem como objetivo construir o texto em solidariedade, e não apenas caçar e punir as infrações gramaticais, bem como constatar a polifonia de vozes de aluno e professor nas produções.

2. Produção textual

O trabalho com o texto e suas nuances e especificidades enunciativas regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, balizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). De acordo com o documento,

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2016, p. 67)

Dessa forma, os estudos dos gêneros e domínios discursivos, contextos de produção e recepção, estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, semióticos, estilísticos e discursivos em prol da construção dos efeitos de sentido gerados pelo dizer, bem como as práticas de leitura e de produção textual oral e escrita, também fazem parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem da língua.

A atividade de produção textual proposta pelo professor – e principalmente sua atitude frente ao produzido pelo aluno – denotará também a concepção de linguagem que permeia sua prática. Se o centro do trabalho for apenas a mobilização linguística de normas e estruturas textuais, a escrita estará com foco na língua em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Caso o texto seja tomado como produto, fruto apenas do que o autor quer expressar, sendo ele o único responsável pelo seu dizer, não considerando as experiências e os conhecimentos dos leitores envolvidos no processo interacional, a concepção de linguagem será a de expressão do pensamento. Por outro lado, se a atividade é vista como um processo, cuja realização exige a mobilização de variados conhecimentos e estratégias em uma relação interacional na qual autor e

leitor são responsáveis pela construção dos efeitos de sentido do texto, a concepção de linguagem é a interacionista e a língua entendida como uma prática social (Cf. KOCH; ELIAS, 2012) em consonância aos postulados interacionistas de Bakhtin (1997).

A concepção de linguagem que orienta o trabalho com o ensino de língua (tanto na literatura especializada, quanto nos documentos oficiais que balizam o processo de ensino e aprendizagem) é aquela que a entende como uma prática social, na qual os sujeitos envolvidos no ato de comunicação são vistos como protagonistas, responsáveis dialogicamente e sujeitos que se constroem e são construídos na interação por meio dos textos, ou como disposto na BNCC (2016) mantendo a visão presente já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), sendo a linguagem uma forma de "ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1997, p. 20).

3. Crítica Genética em ambiente escolar

Toda obra, antes de vir a público, passa por adaptações, modificações e versões. Esses registros materiais do texto em seu devir denotam, justamente, que o ato criador não é apenas um produto final e acabado, mas que passa por um processo.

Os documentos de processo podem ter os mais variados formatos e serem compostos das mais variadas linguagens. No processo de produção, o autor (aqui entendido no sentido mais amplo de autoria) pode se munir de registros verbais, visuais e sonoros. São fotografias, diagramas, recortes de jornais, revistas, músicas, mapas, gráficos, arquivos em áudio ou vídeo, enfim, toda sorte de recursos que podem ser utilizados na composição do texto. Sobre essa diversidade, Salles (2008) diz:

> Ao acompanhar diferentes processos, observa-se, na intimidade da criação, um contínuo movimento tradutório (tradução intersemiótica), ou seja, passagem de uma linguagem para outra. Há intervenções de diferentes linguagens, em momentos, papéis e aproveitamentos diversos. As linguagens que compõem esse tecido e as relações estabelecidas entre elas dão singularidade a cada processo. (SALLES, 2008, p. 44)

Ao manusear os documentos de processo, o crítico genético tem acesso à complexidade do trabalho de criação e consegue perceber as nuances entre o que veio a público e o caminho percorrido pelo autor. Sal-

les (2008, p. 39) afirma que esses documentos desempenham dois papéis ao longo do processo criador: o de "armazenamento e de experimentação".

Sobre o armazenamento, a autora salienta que o ato contribui com o percurso em direção à concretização da obra, visto que são recursos materiais dos quais quem está criando uma obra se vale para sua construção, podendo variar de um processo para outro que "mostram o acompanhamento metalinguístico do processo" (*Idibidem*, p. 40). Por outro lado, os registros de experimentação contribuem para o processo de criação da obra, deixando aparente "a natureza indutiva da criação" (*Idibidem*, p. 40).

É, portanto, por meio das análises desses documentos que é possível encontrar a obra em seu devir; perceber os caminhos e as decisões que foram tomadas no meio do trajeto, as escolhas feitas para o que permanece e o que sai de cena, as substituições, as adequações, as inserções, as ampliações e os cortes e as rasuras.

Os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. De acordo com Calil (2008),

> [...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de *aluno*. Em outra palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (CALIL, 2008, p. 24-5)

O manuscrito escolar seria, portanto, todo texto produzido em ambiente escolar, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Ressalta-se que o manuscrito escolar não ocorre somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que têm o texto (gêneros discursivos) como foco e escopo, mas também em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem como forma de registro.É, portanto, uma tarefa a ser desenvolvida por um escritor na condição de aluno que dá origem aos manuscritos escolares – tomando aqui como pressuposto o sentido mais amplo da palavra escritor, como *aquele que escreve*, conforme prescreve Houaiss (2001, p. 1211). Seria, por conse-

guinte, nesse ambiente de produção de registros (textos) sob o caráter de tarefas a serem executadas, que a Crítica Genética encontra um campo fértil de atuação e pode trazer valiosas contribuições para o ambiente escolar.

Os pilares da Crítica Genética, ao considerarem o texto como resultado de um processo em rede, resultado de idas e vindas, são de grande valia para o contexto escolar, seja na orientação de construção de documentos de processo para se chegar à versão tida como acabada, seja na verificação do processo de construção do escrito.

4. Correção textual

Um dos principais desafios dos professores de Língua Portuguesa que trabalham com produções textuais, sem dúvida, é a correção desses textos. Além de ser um trabalho árduo que, na maioria das vezes, extrapola a carga horária do professor, exige um empenho metodológico que muitas vezes ocorre intuitivamente, na tentativa de atender à demanda que lhe é exigida da maneira mais eficiente e eficaz possível para se avançar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento dessa habilidade tão valiosa.

A avaliação de uma produção textual é algo bastante subjetivo, posto que é possível requerer dos estudantes que eles construam textos nos limites pressupostos de determinado gênero e na linguagem permitida por ele – seja ela formal ou informal. Exigir, no entanto, o que se chama de "brilho" nos escritos (ou determinado grau de literariedade, ou fruição, a depender do gênero requerido) é algo que passa pela apreciação do leitor/corretor e difícil de ser transformada em nota matemática. Desta forma, questões de adequação de gênero e condições de produção (conteúdo) acabam por ter um peso maior na composição de uma nota final do que elementos de textualização e língua (forma), isso quando a atividade está ancorada em uma concepção dialógica e interacional de linguagem.

Ao fazer as interferências, correções de norma, apontamentos, sugestões, questionamentos e até mesmo provocações no escrito do aluno, o professor precisa criar um ambiente de segurança e suporte para os estudantes, para que os seus "desvios" e os "ajustes" necessários apontados pelo professor não sejam expostos de forma agressiva, abusiva, e até mesmo desrespeitosa, sobretudo para que o aluno não tenha a sensação

de “não saber escrever”, ou que “jamais alcançará o nível que está sendo exigido dele”.

Não é incomum os professores, ao “corrigirem” os textos dos alunos, escreverem mensagens como “isso é um absurdo!”, “de onde você tirou isso?”, “jamais cometa um erro desses!”, “você ainda não aprendeu isso?”, entre tantas outras abordagens que podem desmotivar os alunos no processo de reescrita e até mesmo criar bloqueios, uma vez que o estudante não se sente mais seguro em devolver o escrito para o professor, com receio do que ele possa dizer. Sobre os comportamentos do professor, Freire (1996) pondera:

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Criar um ambiente de respeito, confiança e empatia nas correções interativo-textuais, que são os bilhetes deixados para os alunos em suas produções, de acordo com Ruiz (2013) não é apenas profissionalismo e atitude ética por parte do docente, mas também um ato de bom senso e, mais ainda, uma atitude de solidariedade que indica um trabalho colaborativo e de coautoria.

Correções são sempre necessárias, pois aparar as arestas, apontar sugestões, sinalizar o que pode ser melhorado são atitudes que estão presentes em todo momento no processo de ensino e aprendizagem. As maneiras como essas interpelações têm sido realizadas, todavia, e como elas podem causar efeitos negativos nos alunos precisam ser debatidas. Diálogos edificadores são extremamente importantes em ambientes de ensino e aprendizagem e palavras de conforto e incentivo são sempre bem-vindas em momentos de avaliação. Essas atitudes demonstram não apenas preocupação com o que o aluno leva de experiência em sua vida escolar, mas de que modo ele a experiencia e, principalmente, como as vivências podem fazer dele um cidadão mais engajado, crítico, reflexivo e, sobretudo, mais humanizado.

5. Polifonia

O conceito de polifonia é desenvolvido por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002). De acordo com o autor, a obra de Dostoiévski vai além da plurivocalidade (multiplicidade de vozes no texto); ele argumenta que existem não apenas múltiplas consciências que aparecem no romance, mas também a multiplicidade de visões de mundo que fazem parte dos romances e se combinam numa unidade de *acontecimento* (Cf. ROMAN, 1992-93). Dessa forma, Bakhtin (2002) caracteriza a essência da polifonia consistir

> [...] no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2002, p. 34)

A polifonia, desse modo, na visão de Bakhtin, constitui-se na combinação não apenas na multiplicidade das vozes em um texto, mas na combinação das vontades individuais coexistindo dentro dele em dialogismo.

Roman (1992-93, p. 207) afirma ser a polifonia um "conceito muito caro para a linguística contemporânea", uma vez que não há, necessariamente, uma homogeneidade em sua conceituação. Ela foi caracterizada pelo viés da psicanálise (inconsciente) por Lacan, pela heterogeneidade das formações discursivas por Authier-Revuz, e pelo sociointeracionismo da linguagem por Bakhtin, pelas lentes da semântica argumentativa de Ducrot e, no Brasil, até mesmo pela intertextualidade, por Koch. Neste estudo, apoia-se na vertente bakhtiniana de polifonia, visto que ela corrobora o entendimento de linguagem como prática social, sendo um produto social, histórico e coletivo, fruto das interações comunicativas.

6. Análise de uma carta pessoal como amostragem

O intuito desta pesquisa é realizar um estudo acurado dos textos produzidos em sala de aula, durante a aplicação de uma oficina de produção textual, realizada em um colégio particular na cidade de Arapongas, Paraná, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, mas que contava também com alunos da comunidade escolar.

A oficina tinha como propósito a elaboração de um livro-portfólio individual, contendo as produções de alguns gêneros do discurso, todos com comandos para a produção que se abriam para diversas interpretações, valorizando a criatividade do aluno, seu senso crítico e de tomada de decisão.

Entre os muitos gêneros discursivos trabalhados no ambiente escolar, foi escolhido para compor o livro-portfólio o gênero carta pessoal pelos seus traços de linguagem informal e espontânea e por se tratar de um texto que tem como característica o diálogo entre remetente e destinatário – interlocutores. Como se pretendia "reconfigurar" essa especificidade solicitando aos alunos que escrevessem textos nos quais eles enfrentassem seus medos, dialogassem com seus heróis e se questionassem sobre o futuro, encontrou-se no gênero carta pessoal o suporte para a composição.

A produção analisada tinha como temática o futuro. O comando de produção para esse texto era o seguinte:

Produção: *Uma carta para meu futuro.*

Comando para produção: *O que você diria ou perguntaria para o seu "eu" do futuro? Escreva, então, uma carta para você mesmo, só que no futuro.*

Nessa produção, os alunos deveriam ser seus próprios interlocutores, em um diálogo com o seu eu, só que no futuro. O comando sugeria que os alunos fizessem perguntas para o seu eu do futuro e também que dialogassem com ele. Um comando amplo que abria possibilidades para um diálogo intimista e reflexivo, no qual o estudante poderia perguntar, dar conselhos, questionar, ou até mesmo relatar experiências, direcionando-se a eles mesmos em um tempo futuro, que também não foi especificado, ficando a critério do aluno estabelecer com qual momento de sua vida gostaria de dialogar.

Muitos foram os questionamentos feitos pelos alunos para o "eu do futuro", desde se conseguiram se formar no curso que eles tanto queriam, se casaram, tiveram filhos, se estão felizes, se conseguiram realizar seus sonhos, se fizeram a tão sonhada viagem, entre tantos outros.

Apesar de o comando ser amplo e, como em todo e qualquer texto, nem toda interpretação ser válida, houve o caso de uma aluna que interpretou o comando de uma forma e produziu o texto de uma maneira que fugia ao que era proposto, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1: Primeira versão de uma carta para o *eu do futuro* produzida por uma aluna.

Fonte: o autor.

Segue a transcrição do texto sem as intervenções do professor:

1. *Arapongas, 09 de março de 2019.*
2. *Cara formanda,*
3. *Deveria ter socializado mais com as pessoas, se*
4. *divertido!*
5. *Sempre sonhei em se formar, ter uma profissão 6. que me faça se sentir bem e realizada.*
7. *Quando me formar irei realizar minha profissão 8.com eficiência, pois me esforçarei para chegar onde 9. sempre quis.*
10. *Sempre quis me formar em medicina, por isso 11.muitas vezes não tive tempo para se divertir, pois*
12. *fiquei estudando durante um determinado tempo.*
13. *Jamais desistirei de meus sonhos e para alcança-los* 14.*deverei conquista-los.*
15. *Isadora.*

Percebe-se que aluna faz confusão ao produzir o seu texto. Ela começa dirigindo-se ao seu eu do futuro como uma formanda (o que, aparentemente, denotaria ser uma formanda do futuro, mas que, na verdade, tratava-se de seu estado atual, posto que ela estava no último ano do Ensino Médio e o conteúdo de sua carta, posteriormente, revela esse posicionamento), e começa sua carta se lamentando, dizendo que deveria

ter saído mais e se socializado mais (linhas 4 e 5). No segundo parágrafo, ela fala sobre seu sonho de se formar e se sentir realizada (linhas 6 e 7). No terceiro, parágrafo, no entanto, há uma confusão de ideias, porque, até então, parecia ser o eu dela do futuro falando com ela, e nesse parágrafo ela coloca uma condicional no futuro "quando me formar", contradizendo as ideias expostas até então. Ela continua sua carta reforçando seu sonho de se formar e de não ter tido tempo para se divertir e finaliza afirmando que jamais desistiria dos seus sonhos e que continuaria lutando para conquistá-los.

O escrito da aluna se mostra bastante confuso e não atende ao comando para a produção, que solicitava um diálogo com seu eu do futuro. O que acontece em seu texto é que ora ela se dirige ao seu futuro, ora ao seu passado, e seu texto não evolui, mostrando-se impreciso e fora do que foi solicitado. Com isso, a intervenção do professor, por meio da correção textual-interativa, precisou ser mais assertiva ao sugerir que ela repensasse o comando do texto para reescrever sua carta atendendo ao que foi solicitado.

Em uma segunda versão desse texto, a aluna apresentou a seguinte produção:

Figura 2: Segunda versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.

Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

> 1. *Arapongas, 30 de março de 2018*
> 2. *Cara "Eu do futuro",*
> 3. *Então, gostaria de lhe perguntar se já*
> 4. *conseguiu realizar o seu tão desejado sonho? Você já* 5. *conseguiu se formar na tão desejada faculdade*
> 6. *de medicina?*
> 7. *Será que todos seus esforços e nervosismos 8.valeram a pena para*
> 9. *chegar a carreira que tanto queria? E se esse não* 10.*for seu verdadeiro sonho.será que foi tudo em vão?*
> 11. *E sua família como está? Continua unida?*
> 12. *E seu sonho de se casar depois de se formar e* 13. *estar bem estruturada financeiramente, deu certo?* 14. *Você conseguiu formar a família desejada?*
> 15. *Conseguiu encontrar suas amizades? E suas*
> 16. *melhores amigas*
> 17. *continuaram sendo as melhores?*
> 18. *Conheceu todos os lugares que sonhou?*
> 19. *Beijos.*
> 20. *Isadora*
> 21. *Então, desejo que você realize todos os seus sonhos*
> 22. *e que seu futuro seja do jeito que você havia*
> 23. *programado e desejado.*

Ao refazer o texto, de acordo com a sugestão do professor, a aluna, agora, atende ao comando de produção, dialogando com seu eu do futuro. Nessa versão, a aluna questiona se conseguiu se formar na "desejada faculdade de medicina" (linhas 5 e 6), mas se pergunta também, caso esse não seja realmente o seu verdadeiro sonho, qual carreira seguiu (linhas 8 e 9); se sua família está bem e se seu sonho de se casar e formar uma família após a graduação se concretizou; se manteve suas amizades e finaliza desejando que todos os seus sonhos tenham sido realizados.

Nessa reescrita, a aluna demonstra ter compreendido o comando de produção, e a única intervenção do professor foi de que ela acrescentasse uma finalização para a carta, pois ela parecia ainda estar em aberto. Ainda nessa versão, a aluna faz o acréscimo, que aparece agora inserido no corpo do texto em sua versão final, como se pode ver a seguir:

Figura 3: Versão final de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.

Fonte: o autor.

Nessa versão final, a aluna atende às sugestões do professor, e sua carta agora está de acordo com a proposta e o comando de produção. Ao se analisar apenas a versão final do texto, não é possível dimensionar o trabalho realizado (tanto pelo professor, quanto pela aluna) para se chegar a essa versão. É por meio das lentes da Crítica Genética que se pode constatar as intervenções e interferências do professor, colocando-se como coautor do texto nesse projeto do dizer. O diálogo entre professor e aluna, a refacção do texto, as sugestões feitas e atendidas, a polifonia de vozes e vontades em prol de que o escrito atinja seu objetivo comunicativo, de acordo com o comando da produção: todas essas nuances são percebidas ao se cotejar as versões do texto, verificando, dessa forma, o dialogismo entre professor e aluna, bem como o jogo de vontades, pois, ao se tomar apenas a última versão como produto final, perde-se toda essa movimentação revelada pelos bastidores da criação.

Os pressupostos da Crítica Genética revelam o percurso da produção, no caso deste estudo, desde as primeiras versões produzidas pelos alunos, até as demais versões após as intervenções do professor, revelando que o texto é construído a muitas mãos, em vários movimentos de idas e vindas, e não em um ato solitário do aluno.

7. Considerações finais

Atividades de produções textuais não apenas instrumentalizam os alunos na produção de determinados gêneros discursivos, mas requerem do estudante um pensamento crítico, analítico e reflexivo que podem ser estratégias para se avançar rumo à humanização dos alunos em ambiente escolar. São essas experiências que e se mostram como práticas de ensino e aprendizagem significativas e transformadoras.

Em ambiente escolar, a Crítica Genética valoriza o processo no trabalho com o texto e contribui para o desvelar dos bastidores das produções, verificando a importância das interferências do professor, ao se colocar como coautor do texto do aluno, em um processo colaborativo de construção, e não apenas como mero corretor e agente que encontra e pune desvios de norma. Essa percepção se torna possível na medida em que os manuscritos escolares são entendidos como documentos de processo, reveladores dessas idas e vindas no texto, tanto por parte do professor quanto do aluno. O cotejo dessas versões, bem como com as interferências realizadas, coloca luz sobre esse processo e revela um texto polifônico, dinâmico e construído em solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*: língua portuguesa. Brasília, 2016.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível*: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, p. 41-2, Curitiba: UFPR, 1992-3

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação*: construção da obra de arte. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

_____. *Crítica genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

O VERBO "IR" NAS COSNTRUÇÕES EM USO

Milca Cerqueira Etinger Silva (UESB)
milcacerqueira@gmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Considerando que a gramática é um sistema aberto, constituído pela língua em uso, nossa pesquisa consiste em investigar construções em que o verbo "ir" se distancia do seu sentido prototípico, como em "Maria vai ter que pagar.". Para tanto, analisamos a construção em estudo em dois *corpora* orais de Vitória da Conquista: português culto (PCVC) e português popular (PPVC), organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq. Na busca por um padrão de uso do verbo em análise, mapeamos as construções com o "ir" e descrevemos as motivações formais e funcionais envolvidas no uso das construções analisadas. Para isso, baseamo-nos na Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995; 2006; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) e na Linguística Funcional Centrada no Uso (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2016), considerando os aspectos formais, bem como as funções que desempenham nos diversos contextos de uso. Os resultados, ainda preliminares, nos mostram que há processos cognitivos envolvidos e motivações discursivo-pragmáticas implicadas no uso das construções com "ir". O uso de tais construções, por exemplo, está relacionado a contextos discursivos específicos, como formalidade. Em algumas situações mais genéricas e menos específicas, a construção, que anteriormente era transparente e icônica, torna-se opaca de significado e menos transparente como em: *Não vou esperar, vai que ele não vem*. Dessa forma, podemos afirmar que a sintaxe de algumas construções é motivada por questões discursivas.

Palavras-chave:
Forma-função. Verbo "ir". Construções em uso.

ABSTRACT

Considering that grammar is an open system, constituted by the language in use, our research consists of investigating constructions in which the verb to go is far from its prototypical meaning, as in Maria will have to pay. We analyzed the construction in two oral corpora of Vitória da Conquista: cultured Portuguese (PCVC) and popular Portuguese (PPVC), organized by the research group in Historical Linguistics and in (Sócio)Funcionalismo – CNPq. Looking for a pattern of use of the verb under analysis, we mapped the constructions with go and described the formal and functional motivations established in the uso those constructions. For this, we rely on the Grammar of Constructions (GOLD-BERG, 1995; 2006; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) and on Used Based Functional Linguistics (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2016), considering the formal and functions aspects and the perform in different contexts of use. The results, still preliminary, show us that there are cognitive processes involved and discursive-pragmatic motivations presents in the use of constructions with "ir". The use of constructions, for example, is related to specific discursive contexts, such as formality. In some situations more generic and less specific,

the construction that was previously transparent and iconic, becomes opaque in meaning and less transparent. Thus, we can say that the syntax of some constructions is motivated by discursive issues.

Keywords:
Formal-function. Verb "ir". ***Constructions in use***

1. Introdução

Na visão da teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso, em consonância com a Gramática de Construções e a Linguística Cognitiva, a língua é concebida por meio de processos de ordem cognitiva. Dessa forma, as construções são relacionadas por meio da categorização, processo pelo qual sintagmas estão associados às experiências de mundo e representações armazenadas na memória. As construções, então, estabelecidas socialmente, refletem aspectos psicológicos e socioculturais. A estrutura da língua, nesse sentido, é vista como um produto emergente de processos de domínio geral e, por isso, pode ser considerada um sistema adaptativo complexo (Cf. BYBEE, 2016).

Ao compreendermos a língua como um sistema emergente e complexo, nossa atenção é focada nos processos específicos da língua, bem como as motivações que conferem a ela um pareamento forma-função. Embora o fenômeno linguístico seja mutável, variável, servindo a diferentes funções, exibe uma aparente regularidade de padrão e os processos envolvidos são de domínio geral. Assim, esta pesquisa busca o padrão de uso das construções com verbo "ir" e as motivação formais e funcionais responsáveis pela emergenciadas construções com esse verbo.

A construção, estabelecida como uma unidade simbólica abstrata, pode ser totalmente especificadas (como expressões idiomáticas: *por aí vai*); parcialmente preenchidas (apenas alguns elementos são fixos e outros *slots* em aberto: *ir* + verbo) ou totalmente abertas (não especificadas: S V O). Nessa concepção, uma construção pode ser caracterizada – além dos fatores de natureza formal e funcional – por três propriedades: esquematicidade, produtividade e composicionalidade, que serão tratadas mais adiante.

Com a atenção voltada não apenas para a estrutura linguística, mas também para a função, esta pesquisa está dividida em 5 seções. Na seção 1, tratamos das propriedades da construção, que permitem compreender os processos responsáveis pela mudança do verbo "ir"; em 2, estabelecemos o procedimento metodológico. Na seção 3, discorremos sobre

os resultados da análise, e, por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências.

2. Fundamentação teórica

Uma orientação recente de pesquisas relacionadas à Linguística Funcional tem sido a ênfase no pareamento forma-função que marca o uso linguístico. Essa tendência se dá em virtude da incorporação de pressupostos teórico-metodológicos da Gramática de Construções (Cf. GOLDBERG, 1995; 2006; CROFT, 2001). Nesse modelo, a língua é conceituada como uma rede de construções interligadas, e essa construção, entendida como um pareamento forma-função, compreende um conjunto de elementos que a compõe. O polo da forma está relacionado às propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, enquanto a função envolve propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais (CROFT, 2001). A língua, na visão construcional, não é inata, deriva, então, de processos cognitivos gerais; o uso da língua determina a estrutura linguística (Cf. TRAUGOTT, TROUSDALE, 2021 [2013]).

Nesse enquadramento teórico, o polo da forma relaciona-se com o da função na representatividade linguística. Assim, a construção é assumida como pareamento simbólico, unidade básica e convencional de forma e significado (Cf. GOLDBERG, 2006 [1995]).

A abordagem construcionista reconhece a gramática como uma estrutura holística, ou seja, nenhum nível da gramática é autônomo. Com esse pensamento, as propriedades da forma (fonológica, morfológica e sintática) e da função (semântica, pragmática e discursiva) operam conjuntamente. Nesse formato, a construção representa uma análise tanto sintática quanto semântica.

A divisão entre léxico e gramática deixa de existir no Funcionalismo e qualquer unidade linguística formal associada a um sentido é uma construção. De acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]), o modelo construcional apresenta alguns pressupostos que são fundamentais.

> O primeiro e que, ainda que certas propriedades da gramática, tais como rede, organização hierárquica e herança, possam ser universais e compartilhadas com outros sistemas cognitivos, a gramática em si, entendida como conhecimento de um sistema linguístico, é específica à língua, ou seja, está vinculada à estrutura de uma língua individual, como o inglês, árabe ou japonês. O segundo pressuposto é que a mudança é mudança no uso, e que o *locus*da mudança é o constructo, uma instância de uso. Ter-

> ceiro, distinguimos mudança de inovação. Inovação, como característica de uma mente individual, é apenas um potencial para mudança. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021 [2013], p. 26)

Nesse sentido, interessa à teoria a mudança do signo e os padrões de uso e seus esquemas abstratos que licenciam os dados empíricos. Em nosso caso, o padrão que licencia as construções com "ir". Ademais, são evidenciadas a natureza taxonômica da língua, a relação de herança hierárquica entre as construções consideradas mais gerais ou mais específicas.

Nesta seção, esboçamos o conceito de língua definido para a análise do nosso objeto em estudo; entendemos que a construção é a unidade básica da gramática, de acordo com o modelo teórico de Croft. Além disso, assimilamos que os níveis da gramática (semântica, morfossintaxe, fonologia, pragmática) atuam em conjunto, sem haver sobreposição entre elas. Visto isso, tratamos, brevemente, na subseção 1.1, das características da construção, a saber, esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

2.1. Características das construções

Uma atribuição relevante da perspectiva construcional são os fatores que envolvem o processo de construcionalização, tais como: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A esquematicidade diz respeito ao grau de generalização das propriedades formais e funcionais; a produtividade é um fenômeno gradiente relacionado à frequência e composicionalidade concerne à análise combinatória dos elementos.

2.2.1. Esquematicidade

Assumindo a existência de abstração, podemos concordar que usuários da língua, de forma inconsciente, seguem padrões rotinizados de outros enunciados da língua, atribuindo regras gerais para produzir construções. Essas construções podem ser mais esquemáticas e abstratas, e outras pouco ou mais ou menos esquemáticas. É por essa visão que a esquematicidade pode ser considerada um *continuum*, com níveis gerais ou específicos.

Ao discutir sobre a esquematicidade, é fundamental tratarmos das subpartes do sistema linguístico: esquemas e subesquemas. "Um esquema é uma generalização taxonômica de categorias, sejam linguísticas ou

não" (TRAUGOTT; TROUSADALE, 2021 [2013], p. 44). Os esquemas são estruturas simbólicas de construções relacionados diretamente à rede construcional. Por exemplo, temos um esquema representado por Sujeito + Verbo + Objeto. Este é um nível mais geral e abstrato que serve como modelo para criação de outras construções. Esse esquema convencionalizado sanciona seus subesquemas, que são casos mais específicos, como o uso de um verbo em particular. Em nossa pesquisa, acreditamos que o esquema [(S) + V + X], sanciona subesquemas, tais como [(S)+ $V1_{ir}$ + $V2_{inf}$]. Assim, em um conjunto de esquemas na hierarquia construcional, o nível mais alto encontra-se o esquema mais geral. No nível médio, estão localizados os subesquemas e, no mais baixo, estão as microconstruções, que são instanciados no uso dos constructos, como: *Ele vai viajar*, que são as ocorrências empiricamente atestadas. Como já mencionado, no processo comunicativo, ao criar novas instanciações, o falante vale-se, de forma inconsciente, de esquemas já presentes na língua.

2.2.2. Produtividade

Assim como a esquematicidade, a produtividade da unidade linguística é gradiente, ou seja, ocorre em micropassos, e está relacionada à frequência de uso. Assim entende-se que, ao surgir novas construções, essas podem ser disseminadas pelo falante, aumentando a frequência de uso. Essa frequência, de acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]), são de dois tipos: (i) frequência *Type*, que corresponde ao número de diferentes expressões pertencentes a um padrão; e (ii) frequência *Token*, que concerne ao número de vezes que a construção aparece em ocorrências.

Ao considerarmos nosso objeto em estudo, podemos exemplificar que o padrão [V +X] está se estendendo a um número cada vez maior de tipos, como: a) [(S) + V_{ir} + Prep + Loc]; b)[(S)+ $V1_{ir}$ + $V2_{inf}$] e c)[$Vi_{r\ Pres.Ind}$ + QUE], podendo ser representados respectivamente por *vai ao shopping*; *vai comprar* e *vai que chove.* Consideramos esses subesquemas como a frequência *Type*. Nesse aspecto, a frequência e a repetição são responsáveis pela rotinização e automatização de uma construção.

2.2.3. Composicionalidade

Nas palavras de Traugott e Trousdale (2021 [2013], p. 53), a composicionalidade diz respeito ao grau em que "o elo entre forma e sig-

nificado é transparente". Nessa concepção, a composicionalidade pode ser distinguida de dois modos: (i) em termos de semântica, que diz respeito à compreensão da expressão em função do significado das partes ou do todo e (ii) e da sintática, que se refere às propriedades combinatórias do elemento sintático, isto é, o nível de integridade morfossintática entre as partes.

Nessa linha de intelecção, temos construções mais composicionais, como *Fátima vai ao mercado todos os dias*, em que o ouvinte compreende o significado de cada unidade, decodificando assim o sentido do todo. Por outro lado, as construções menos composicionais se destacam pelo alto grau de entrincheiramento. Não há compatibilidade entre a semântica dos elementos individuais e o significado do todo. Como exemplo, temos *por aí vai*, extraído da amostra do português popular de Vitória da Conquista: *Correto, ele aprende essa questão de... de valores, né? Ele dêxadevêa... a... a... a relação de preço e passa a vê a relação de valô, né, entre as coisas.* ***E por aí vai***.Essa construção sintaticamente integrada pode ser considerada menos composicional, uma vez que o sentido não é recuperado do todo.

A investigação desses três fatores (esquematicidade, produtividade e composicionalidade), segundo Rosário e Oliveira (2016), permitiu à Linguística Centrada no uso assumir, assim como propõe Traugott e Trousdalle (2021 [2013]), que o processo de construcionalização envolve aumento de esquematicidade e produtividade e diminuição da composicionalidade.

Tratadas as propriedades da construção, abordaremos, brevemente, os procedimentos metodológicos utilizados para análise do fenômeno em estudo.

3. Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, desenvolvemos um estudo explicativo-descritivo, de caráter sincrônico. Baseamo-nos na associação entre as metodologias qualitativa e quantitativa, entendidas como método misto quali-quantitativo proposto por Cunha Lacerda (2016). A união desses dois métodos contribui, do ponto de vista qualitativo, para a compreensão da motivação para emergência das construções. Sob o panorama quantitativo, é possível, por meio do levantamento das freqüências *Token*, revelar padrões microconstrucionais. Ademais, o procedimento quantitativo dos dados dificulta desvios interpretativos de análise.

À vista disso, utilizamos o software desenvolvido por Laurence Anthony, AntConc. Essa ferramenta potencializa a exploração de dados, com técnicas de contagem de frequência e coocorrências. Utilizamos no programa textos autênticos, com linguagem natural. Esses textos correspondem a 48 entrevistas que constituem os *corpora* orais do Português Culto (PCVC) e Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC), organizados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo/CNPq – Grupo Janus, nos anos de 2011 e 2015. Os *Corpora* foram resultado do Projeto de Pesquisa "Estudos de Fenômenos linguísticos na perspectiva sociofuncionalista a partir da descrição e análise do *Corpus* da comunidade de fala de Vitória da Conquista", coordenado pela Profª Drª Valéria Viana Sousa.

Apesar de não ter sido desenvolvida uma proposta metodológica própria para a abordagem Funcional Centrada no Uso, o Método Misto é um instrumento que tem sido adotado e refletido na abordagem funcional, com objetivo de realizar uma análise mais apurada. Assim, determinado nosso procedimento metodológico, prosseguimos com análise e discussão dos dados.

4. Resultados e discussão

Nesta pesquisa, tratamos de dados empíricos, visto que buscamos identificara língua falada em contextos reais de comunicação. Dessa forma, extraímos 658 ocorrências dos *Corpora* orais do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC) e Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC). Apesar de nossas amostras serem extraídas de dois *corpora*, essa divisão não é considerável/relevante para a pesquisa visto que o aspecto extralinguístico escolaridade e faixa etária não são nosso ponto de interesse. Em relação ao tratamento das amostras, definimos o verbo "ir" no presente do indicativo como variável dependente em virtude da alta produtividade. Por conseguinte, apresentamos a Tabela 1 demonstrando a frequência *token* e a frequência *type* das microconstruções.

Tabela 1: Distribuição total da frequência *token* e da frequência *type* das construções do *Corpora*, constituído pelo Português Popular e Português Culto de Vitória da Conquista.

Types	***Tokens***	**%**
(S) + Vir + Vinf	443	67,32%
V1+ Pre+ Loc	102	15,50%
Pre + Loc + V1	14	2,13%
V1 + Loc	20	3,04%

V_1 + Que	3	0,46%
V_1 + DE	1	0,15%
6	**658**	

No geral, foram 658 amostras, sendo 443 perífrases (S) + Vir + V_{inf}); 102 dados em que o "ir" atua como lexical, acrescido de preposição (V1+ Pre+ Loc); 14 ocorrências da expressão cristalizada *por aí vai;* (Prep + Loc + V1); 20 expressões em que o verbo "ir" acompanha um locativo(V1 + Loc); 3 usos do operador hipotético (V_1 + Que) e 1 amostra do uso do *vai de* (V_1 + DE). A partir da visualização dessas frequências, buscamos um padrão que as instancia. Entendemos, então, que o verbo "ir" (V_1 + X) é um padrão produtivo esquemático, pois sanciona diferentes formas menos gerais, algumas mais convencionais do que outras.

Com uma visão mais holística da linguagem, buscamos, para efeitos de análise, identificar um padrão que sanciona outras construções com o "ir", levando em conta as dimensões da linguagem, formuladas por Croft (2001): (i) formal e (ii) funcional. Assim, em busca de motivação para o uso das construções, no nível formal (i), descrevemos as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas. No nível funcional (ii), especificamos as propriedades semânticas. Assim sendo, na subseção 3.1, verificamos as características das propriedades formais e, na subseção 3.2, identificamos a propriedade semântica da construção "ir".

3.1. Aspectos formais

É sabido que a construção é um pareamento entre forma e função. Nesse sentido, para identificar as propriedades formais das construções com "ir", tratamos da fonologia, morfologia e sintaxe. Nesse ponto, realizamos a adjunção dos termos para morfossintaxe e fonético-fonológico, já que tais propriedades se relacionam entre si.

3.1.1. Processo fonético-fonológico

Diante das ocorrências, compreendemos que a construção "ir" pode ser identificada como item lexical pleno, unidade autônoma, com identidade fonológica e traço prosódico individual (01). Ao compor uma perífrase como verbo auxiliar (02) ou atuar como um operador textual (03), o verbo "ir" e o termo adjacente a ele parecem formar um único vocábulo. Vejamos a seguir os dados extraídos dos *Corpora:*

> (01) Gosto e eu me sinto útil, porque ali eu sei por eh... um trabalhadô entra na empresa, tá trabalhano ali e eu sei que quando ele **vai** pra casa, que ele passa da portaria, que tá saino bem, eu fiz uma meia parte ali, entendeu? Quando ele tá sob risco ali que eu falo "Não, tá dessa forma". Dô um treinamento, passo uma palestra, que eu vejo que ele se conscientiza, eu me sinto importante naquela hora, podê prevenir e garantir a integridade física dele. (JLLS -PCVC)
>
> (02) Mas eu não... não, assim, num sei, eu sei que eu vô pensá pequeno, eu tô pensano pequeno acho que eu num quero... eu só quero formá só. Num quero exercê alguma... assim, alguma... professora, professora, eu acho que professora ganha muito pôco, é assim , é muito desvalorizado o professô, né? Não todos, mas eu acho professô ganha muito pôco, pelo que eles faz, ganha muito pôco, eu acho que ganha muito pôco, pelo que ele faz pra guentá uma sala de diabin' igual eu vejo aí... eu não. Aí eu falo assim, depois eu volto atrás, mas se, se eu pensá assim, o futuro dos meus dos meus neto não **vai tê**professô. Mas aí **vai tê**ôtro pessoa que já **vai tê**ôtra cabeça que ININT ao contrário da minha, vai querê ser professô, aí vai ser mais um, mais um... Professora não, professora ganha muito pôco, e sofre muito, né? (ESP – PPVC)
>
> (03) [...] eu terminei o livro detestando Capitu achando que Capitu traiu porque eu me deixei levá pelo narrador, né, por Bentinho só que aí *eh*... depois eu parei pra pensá ele [é]... **vai que** ele era loco **vai que** esse menino nem parecia com Escobar e tal então assim mostra... acaba mostrando depois de toda essa quest... [a separação] de Bentinho Capitu *eh*... eles mostram o término de Bentinho uma pessoa solitária por conta das perdas que ele teve por causa dessa obsessão de que Capitu traiu *{INIT}* livro que me encantou bastante (CBS – PCVC)

Na amostra (01), constatamos o uso da construção em seu sentido prototípico de deslocamento espacial; em (02), o verbo "ir" manifesta-se como uma auxiliar da perífrase, remetendo a um contexto temporal de futuridade;por outro lado, a construção *vai que,* em (03),desenvolve uma forte marca de modalidade, atuando como operador de possibilidade.

O uso da construção *vai que* corresponde a 0,15% dos dados. Contudo, embora esse percentual seja de baixa frequência e possa indicar que o *vai que* é uma expressão nova, já verificamos em pesquisas, como a de Andrade (2017), que o *vai que* é uma construção de alta frequência na modalidade escrita, liderando em número de ocorrências, oriundas da ferramenta de busca Google. Fagundes (2022), também, identificou alta frequência dessa construção no banco-base da Variação Linguística Urbana no Sul do Brasil (VARSUL) – Paraná. Fagundes (2002) também verificou, por meio de textos literários, que a construção *vai que* não se trata de um fenômeno instaurado recentemente.

Os dados (02) e (03), *vai ver* e *vai que*, constituem um só vocábulo fonético-fonológico, não podendo mais ser considerados como unida-

des autônomas. Na visão de Bybee (2020, p. 402), "em todos os níveis de organização, a repetição de cadeias de elementos leva-os a formar amálgamas na representação cognitiva. Os amálgamas são armazenados e acessados juntos". E à medida que o amálgama (*chunk*) é constituído, a tendência é que é ele sofra redução e fusão fonética interna.

Em (02) e (03), as construções *vai ver* e *vai que* podemser classificadas como uma só unidade de expressão e sentido. São constituídas de significado apenas se tomadas em conjunto, representando uma cadeia sonora única e cada parte não é interpretada separadamente. Essa integração semântica e sintática entre os elementos, como *vai que*, revela uma indissociabilidade dos componentes na construção, não podendo ser encaixado nenhum item.

3.1.2. Aspectos morfossintáticos

Quando tratamos dos aspectos morfossintáticos, evidenciamos que, ao atuar como (01) item lexical ou (02) auxiliar, o "ir" está sujeito a flexão em modo, tempo, número, pessoa, voz e aspecto. Por outro lado, na construção *vai que*, o "ir" não sofre flexão verbal. Na amostra (02), ao associar-se a um verbo no infinitivo, o "ir" revela-se um auxiliar correspondente ao morfema de futuro simples e desbotamento (*bleached*) de carga semântica. Como comprovação, verifiquemos as seguintes ocorrências:

> (04) E fui parir, quando eu cheguei lá eu conversei cum médico, chorei um bocado, falei que eu tive mais um e que no caso já era o tercôro, né, aí ele "Não, cê tá muita nova e...", e tinha ido com minha mãe, eu falei "Oh mainha a senhora fica aqui", já tinha levado uma rôpa pra mim ficá, "que se o me..., que se o médico não operá eu vô ficá aqui.", mainha falô "Não fia que Tião **vai tê** que vir aqui assiná", que é o meu marido, né, "Tião tem que vim assiná", eu falei "A senhora assina, que a senhora é minha mãe, melhó que mã... que mãe, melhó que marido é mãe!" (ESP – PPVC)
>
> (05) Eu ach' assim depende muit' da criança mas eu acho que *eh*... elas se di... elas sempre vão encontrar a diversão em alguma coisa tanto as de hoje... claro! Eu ach' que as de hoje ficam mais difíci' encontrá diversão num carrinho que você... depende de você pa se movimentá, mas, assim, eu acho, acabam se adaptando por exemplo, também a gente não pode generalizar, porque meu pri... eu tenho um primo que ele... qualquer coisa um lápis vira avião na mão dele, ele vai e cria todo mundo mas nem todas crianças são iguais a ele então eu acho que **vai muito de** criança por criança (CBC – PCVC)
>
> (06) Correto, ele aprende essa questão de... de valores, né? Ele dêxadevêa... a... a... a relação de preço e passa a vê a relação de valô, né, entre as

> coisas. **E por aí vai**. Então eu acho que, realmente muito válido que realmente as crianças comecem a trabalhá cedo sim. É claro, que seja... que haja uma divisão deste tipo de trabalho que não seja algo estafante, que a pesso... que a criança não conviva horas dentro daquele ambiente. Não. Mas que... que isso seja presente na vida da criança sim. (OSR – PCVC)

Nas sentenças (03), (05), (06), respectivamente, *vai que*, *vai muito de* e *por aí vai*, é notável a perda da base verbal flexional. **N**essas construções, não existe possibilidade de flexão do verbo "ir", mesmo com a substituição do sujeito. Sendo assim, compreendemos que os verbos se manifestam morfologicamente como forma fixa, na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo. Isso nos mostra que o "ir", nesses contextos, não apresenta identidade única, no que concerne à propriedade formal e função. Ou seja, vinculado a um termo adjacente, o "ir", em determinados contextos, constitui-se como um bloco formal fechado, não admitindo variações gramaticais. Poderíamos, com isso, afirmar que há uma cristalização morfológica do termo "ir" nessas construções, em determinados contextos.

Ao atuar como item lexical no enunciado (01), o "ir" é predicador com relações sintáticas com outros membros da sentença, é um sintagma verbal (SN), com identidade fonético-fonológico, morfológica e sintática própria. Em enunciados como (03), (04), (05) e (06), o "ir" é um elemento secundário e não possui as mesmas relações sintáticas que (01). Ele não constitui um sintagma em si mesmo, assim sua função depende da relação sintagmática com os outros componentes da sentença.

Ao identificarmos a autonomia sintática das construções, podemos também considerar o grau de composicionalidade. Depreendemos dessas amostras que, quando o "ir" se apresenta como sintaticamente autônomo, pode ser considerado mais composicional. No entanto, em sentenças, como (03), (04), (05) e (06), a construção não é analisável em suas partes individuais, seu significado é depreendido do todo sintático. À vista disso, pode ser caracterizado como menos composicional.

De forma resumida, podemos afirmar que o "ir", com seu termo adjacente, compõe um par forma-função. Sendo assim, ele afeta não apenas o nível da oração, mas todo conjunto informacional, estabelecendo vínculos sintáticos, semântico e discursivo-pragmático entre os elementos da sentença.

3.1.3. Aspecto semântico

Em nossa análise, reconhecemos que o "ir" é representado por sua natureza lexical e gramatical. Nas construções gramaticais, com em (07), o verbo fica desbotado de especificidade semântica, e o sentido é gerado devido à interpretação que a construção recebe do contexto. Nesse caso, a semântica do verbo principal é importante para o "ir".

> (07) sim porque no meu caso que estud' psicologia a gente **vai estudá** a mente das pessoas então é muito interessante descobrir comportamentos..os modo... por que as pessoas se comportam de determinada manêrapo.. o que leva pessoas a... a... as pessoas ficarem traumatizadas coisas que envolvem a mente no geral eu acho bem interessante eu acho bem importante a gente saber tê conhecimento sobre isso. (PGL – PCVC)

Em (07), *vai estudar*, o falante recruta o circunstanciador espacial "ir" (domínio-origem) para a representação do evento, voltado para projetar intenções futuras (domínio-alvo). De acordo com Andrade (2017, p. 85), "o deslocamento espacial é perspectivado tendo como figura seu ponto de chegada (que é, na verdade, objetivo principal do trajeto). Pensamos, então, que essa conceitualização, de base metonímica, favoreceu o estabelecimento da metáfora de "ir" como tempo futuro". O conceito de contiguidade é instaurado quando o falante aproxima a noção de projeção para codificar intenção. Nesse contexto, é demonstrada a intenção do sujeito assumindo, assim, um valor também modal. Por meio de projeções metafóricas, o "ir" segue uma trajetória em que está vinculado ao sentido de deslocamento (concreto), passa para uma noção temporal (abstrata) até adquirir uma função como operador modal (mais abstrata), como notamos em (03).

Identificamos que motivações cognitivas licenciam o uso das construções com "ir". Reconhecemos que esses processos de extensão semântica metafórica e metonímica, favorecidos por inferenciação pragmática, estão relacionados, respectivamente, com a analogia e reanálise. Então, as construções são neoanalisadas, e, a partir disso, são criadas novas configurações morfossintáticas e novos sentidos. Ademais, a frequência *Token* das formas perifrásticas com o "ir", como observado em nossos *Corpora*, também contribui para o desbotamento ou generalização. Bybee (2020 [2015], p. 235), fazendo menção a Haiman (1994), evidencia que quando "um vocábulo ou sintagma é usado repetidamente, nós nos habituamos a ele, e ele perde algo do seu impacto".

Testemunhamos que as construções com "ir" podem ser representadas em um *continuum*, formado por elementos centrais e periféricos, que se distanciam de seu sentido prototípico. Essas categorias se interco-

nectam por meio de relações associativas (por meio de extensão semântica metafórica e metonímica), formando uma rede taxonômica.[

4. Considerações finais

Com esta pesquisa, ratificamos que o contexto é um fator importante para a codificação dos sentidos, tanto lexicais quanto gramaticais. Junto a ele, a experiência biossocial do falante, as associações (metafóricas e metonímicas), frequência de uso dão conta de novos sentidos. "A língua é adquirida através da exposição a eventos reais de uso" (TRAUGOTT; TROUSDALLE, 2021 [2013], p. 100). Sob a ótica, constantemente surgem novos usos, visto que a língua é a mutável, não está pronta e acabada.

Podemos concluir a partir desta análise que os mecanismos de extensão metafórica e metonímica possibilitaram o uso mais abstrato das construções com "ir"; em alguns contextos, as construções formam um único bloco (*chunk*), em que o sentido apenas é depreendido do todo sintático. Por fim, podemos atestar a coexistência de diferentes funções das construções com "ir": no mesmo período há desenvolvimento de funções mais objetivas, factuais e significados modais, subjetivas. Além disso, esclarecemos que em alguns contextos, essas construções servem como vínculos para conteúdos informacionais.

Esta pesquisa colabora com os estudos da Linguística Funcional Centrada no Uso, visto que legitima que os níveis da gramática não podem ser autônomos. Com ela, apresentamos, por meio de construções com o verbo "ir", que a fonologia, a morfossintaxe, a semântica e os fatores discursivo-pragmáticos operam conjuntamente na interação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. A da S. *Construções gramaticais com ir no português brasileiro contemporâneo*. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. 118f.

BYBEE, J. *Língua uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado da Silva. Cortez: São Paulo: 2016.

_____. *Mudança Linguística*. Trad. de Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CASTILHO, T. de. *A Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CROFT, W. *Radical Construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA LACERDA, P. F.A. da C. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística***.** Volume Especial, dez de 2016, p. 83. Rio de Janeiro.

FAGUNDES. E, D. A gramaticalização do verbo ir na construção de novas conjunções. In: MENON, O. P. da S., FAGUNDES. E, D. *Estudos sobre português no Sul do Brasil*. Curitiba-PR: EDUTFPR, 2022, p. 53-71

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CAZÁRIO, Maria Maura. *Linguística Funcional*: teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2016.

GOLDBERG, A. E. *Constructions*: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University Press, 1995.

SILVA, Milca C. E. *O uso do futuro perifrástico com verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista*. Dissertação (Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015. 127p.

OS "BASTIÃO" E O SOTAQUE: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA SOB A PERSPECTIVA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO VIVENCIADO PELOS PARTICIPANTES DO BBB21

Mayara Xavier Vito Pezarino (UENF)
mayarapezarino@gmail.com
Ester Portugal da Silva Rocha (UENF)
portugal.ester20@gmail.com
LorraneEstacio do Prado da Silva (UENF)
lorraneestacio10@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a presença do sotaque dos participantes da 21ª edição do Big Brother Brasil (BBB21) enquanto pertencentes da região Centro-Oeste do Brasil, analisando os padrões linguísticos impostos pela mídia brasileira. Sendo assim, o reality show em questão, torna-se objeto de estudo deste trabalho. Diante disso, esta pesquisa parte da seguinte questão-problema: Em que medida a mídia brasileira influencia na manifestação linguística dos falantes? Desse modo, a fim de justificar a pesquisa e evidenciar a diversidade dos brothers, investiga-se o preconceito linguístico e as desigualdades relacionadas ao uso da linguagem. Quanto à metodologia, trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo respaldo teórico em Bagno (2015), pela abordagem do preconceito linguístico; Bakhtin (2010), que apresenta estudos sobre a estética da criação verbal; Mendes (2006), por discorrer sobre a padronização do sotaque proposta pela Rede Globo, entre outros. Além disso, realizou-se uma discussão sobre alguns *tweets* que os internautas fizeram acerca do sotaque dos participantes do BBB21. Como resultados, constatou-se que a extensão territorial brasileira influencia na diversidade linguística existente no país, por isso, a mídia não pode desprezar nenhum modo de falar. Destaca-se, então, a relevância de programas como o BBB.

Palavras-chave:
BBB21. Sotaque. Preconceito Linguístico.

ABSTRACT

This article aims to discuss the presence of the accent of the participants of the 21st edition of Big Brother Brasil (BBB21) in the Midwest region of Brazil, analyzing the linguistic patterns of taxes imposed by Brazilian media. Thus, the reality show in question, becomes the object of study of this work. This research, part of the following question-problem: To what extent does the Brazilian media influence the linguistic manifestation of speakers? Thus, in order to justify the research and highlight the diversity of the brothers, linguistic prejudice and inequalities related to the use of language. Regarding the methodology, this is a literature review, having theoretical

support in Bagno (2015), the approach of linguistic prejudice; Bakhtin (2010), that presents studies on the aesthetics of verbal creation; Mendes (2006), for discussing the standardization of the accent by Rede Globo. In addition, they held a discussion about some tweets that tweets made about the participants' accent BBB21. Results, it was found that the Brazilian territorial extension influences linguistic diversity exists in the country, so, the media cannot despise anyway of speaking. Stands out, the relevancy of the program is similar to BBB.

Keywords:
Accent. BBB21. Linguistic Prejudice.

1. Introdução

A tecnologia está cada vez mais presente na vida dos indivíduos gerando uma grande mobilidade e praticidade na transmissão de informações por meio dos diversos meios de comunicação. Nesse contexto, as mídias digitais têm grande influência, visto que proporcionam uma mudança social. Ou seja, ao apresentar o seu conteúdo, ajudam na globalização das informações, extrapolam, portanto, as barreiras geográficas existentes e expõem os conteúdos de forma pública, o que, consequentemente, propicia o compartilhamento de conhecimentos.

Nas mídias sociais, especialmente no meio televisivo, observam-se múltiplas manifestações linguísticas, isto é, identificam-se recursos linguísticos e características próprias de cada falante. Com isso, faz-se necessário discutir as abordagens apresentadas em torno do repertório linguístico, uma vez que este pode sofrer influência da língua padrão estabelecida pela mídia televisiva. Infere-se que as informações e o modo representativo da mídia televisiva, na maioria das vezes, busca expor a oralidade com base num padrão linguístico, como se somente a norma padrão fosse a de prestígio, assim, colocam as demais variantes como inferiores e, de certa forma, ridicularizam as características linguísticas e/ou sociais dos outros falantes urbanos ou rurais.

O presente trabalho busca analisar o impacto midiático no reality show Big Brother Brasil (BBB), visto que esse é um programa no qual há a presença de diversas manifestações linguísticas de regiões distintas e formas expressivas da linguagem se realizar. A inquietação e motivação desta pesquisa se dão pelo fato de que muitos falantes ainda sofrem preconceito mediante aos seus modos de usar a língua, pois compreendemos que a língua não é um fenômeno abstrato, ela está sempre sujeita a mudanças.

Essa ocorrência de preconceito linguístico tornou-se evidente com a participação de Caio e Rodolffo, popularmente conhecidos como os "Bastião", no BBB21. Os "Bastião" (apelido carinhoso que eles se deram no programa, visto que, segundo Rodolffo, este representa um lugar caipira) são de Goiás, estado da região Centro-Oeste, por isso, eles falam de acordo com o local em que vivem. Apesar de existir a diversidade linguística, os participantes foram alvos de ataques nas redes sociais, principalmente no *Twitter*, onde muitas pessoas afirmaram que eles forçaram o sotaque durante o *reality show*, já que em algumas conversas, o sotaque não saiu tão carregado.

A língua falada no Brasil é heterogênea, assim, o português falado aqui apresenta um alto índice de diversidade e de variabilidade. Por esse motivo, é preciso levar em consideração toda essa pluralidade da nossa língua, reconhecer as variações linguísticas e entender que a língua materna se manifesta de forma interacional, de acordo com cada comunidade de fala.

Ao apresentar essa diversidade, a mídia televisiva costuma tratar o sotaque como um fenômeno linguístico inferior ou até mesmo "engraçado", como se essa manifestação linguística fosse inadequada ao uso da língua. Isso ocorre devido à padronização imposta por esse meio, de que as variações diatópicas, seus dialetos e sotaques não correspondem à heterogeneidade presente na língua.

Destaca-se a importância de estar sempre tratando dessa abordagem sociolinguística no âmbito das mídias digitais, uma vez que elas influenciam na vida das pessoas. Além disso, o ensino das variações não pode acontecer de forma reduzida, desconsiderando a totalidade e associado às noções de "certo" e "errado", as quais, consequentemente, propagam o preconceito linguístico entre os falantes.

Diante disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, tendo respaldo teórico em Bagno (2015), pela abordagem do preconceito linguístico; Bakhtin (2010), que apresenta estudos sobre a estética da criação verbal; Mendes (2006), por discorrer sobre a padronização do sotaque proposta pela Rede Globo, entre outros. Em seguida, fez-se uma discussão sobre alguns tweets que os internautas fizeram acerca do sotaque dos participantes do BBB21.

2. O impacto midiático do Big Brother Brasil: uma breve contextualização por meio da perspectiva sociolinguística

O cenário do programa televisivo BBB, ao longo dos anos, tem permitido aos seus participantes uma enorme visibilidade, afinal, na maioria das vezes, trata-se de pessoas que saem do anonimato e, no outro dia, suas redes sociais são acessadas por milhares de pessoas. O plano de fundo do programa ilustra a enorme diversidade que há entre os indivíduos, a qual inclui aspectos sociais, emocionais, sexuais, acadêmicos e até mesmo religiosos.

A dinâmica do *reality show* faz com que os participantes se encontrem em uma casa e comecem a desenvolver uma relação social, que por vezes são positivas, mas também podem ser negativas. Isso ocorre pois num mesmo espaço abrigam pessoas diferentes, com características distintas. Essa situação torna-se evidente ao observar como cada participante transmite sua cultura, o modo de falar de cada região e a identidade de sua comunidade linguística.

O programa consiste no confinamento de um número variável de pessoas, normalmente 20 participantes, sendo observados 24 horas por dia, sem conexão com o mundo exterior. Os jogadores são escolhidos pela equipe de produção do programa, onde obtêm o total direito de desistência a qualquer momento e ao final do programa o vencedor leva 1,5 milhão em dinheiro.

Apesar dos participantes possuírem redes sociais, ao entrarem no jogo, estes ainda não têm noção da enorme propagação das informações que o programa compartilha, visto que, ao entrarem no reality, não podem ter nenhum contato com o meio externo. Dessa forma, o público escolhe o seu participante favorito, o qual mais se identifica, assim, os brothers não conseguem imaginar o que as pessoas do outro lado pensam ou concluem sobre eles. Nesse sentido, "a sociedade é influenciada pelo que vê e ouve através da mídia, formando, assim, a chamada opinião pública" (MENDONÇA, 2013, p. 372).

Dentro do reality, os participantes vivenciam todos os tipos de situações, por isso, acabam externando falares e comportamentos que aproximam o telespectador da realidade social da casa. Vale destacar que esse programa mostra a diversidade da língua, pois cada participante é pertencente a uma região do Brasil.

Toda a eventualidade do programa acontece de forma dinâmica com alguma intenção. Por cada participante ter sua maneira de represen-

tatividade, gera no público uma curiosidade ao conhecer novas características que até então desconheciam. Os jogadores têm como objetivo vencer as provas e demonstrar simpatia para a cada semana superar as eliminações e permanecer na casa.

Como *locus* desta pesquisa, esse *reality* foi escolhido pela grande repercussão que ele proporciona para os telespectadores e diante das mídias digitais, ou seja, as temporadas do BBB rendem muitos comentários e análises críticas. Corroborando com essa afirmação, Barros (2010, p. 2) destaca que a televisão "suscita intensos debates, que a colocam (...) como instrumento da evolução tecnológica e marco da construção da identidade nacional brasileira". A 21ª edição do programa foi uma das que mais se destacou, por consequência da diversidade linguística que os participantes apresentavam e, principalmente, pelo modo de utilizar a linguagem.

A manifestação linguística dos jogadores Caio e Rodolffo da região Centro-Oeste acarretou uma série de perplexidades ao público, que por ainda não ter conhecimento da variedade da língua, inferiorizava o modo de falar desses participantes, ocasionando o preconceito linguístico. Partindo desse pressuposto, pretende-se discutir acerca das manifestações linguísticas presentes no BBB21, apresentando características e pontos que desencadearam uma gama de preconceitos nas redes sociais e na própria mídia televisiva.

3. Variação diatópica x padrão linguístico

Ao falar sobre a variação diatópica, de antemão, é necessário estabelecer um paralelo com o estudo das variações linguísticas sob a perspectiva sólida da fundamentação teórica baseada nos estudos variacionistas. Tratar das variações linguísticas conduz-se a uma série de discussões teóricas, as quais determinam conceitos, normas, mudanças, principalmente, relacionados à variação diatópica. Logo, esta variação é caracterizada pelas diferenças geográficas, ou seja, aquelas que estão ligadas ao espaço físico, regiões, entre outros.

A linguagem sofreu diversas mudanças, por isso, observa-se que a língua é um fenômeno sujeito a mudanças e não uma perspectiva homogênea e isolada. A linguística moderna proporcionou grandes alterações e mudanças nas relações entre a língua e a sociedade.

> Não existe um comportamento linguístico homogêneo por parte dos 'falantes cultos', sobretudo (mas não somente) no tocante à língua falada,

> que apresenta variação de toda ordem segundo a faixa etária, a origem geográfica, a ocupação profissional etc. dos informantes. (BAGNO, 2002, p.179)

Há dois pontos paralelos ao longo dessa história, conforme afirma Calvet (2002): o primeiro deles diz respeito ao caráter estrutural, voltado primordialmente para o estudo da forma da língua, o qual se preocupa única e exclusivamente com as formas estruturais que a língua se manifesta e não no seu sentido real de uso. Por sua vez, os avanços da linguística moderna desenvolveram abordagens que buscam investigar a língua em suas situações reais e efetivas de uso na função social e discursiva.

Nessa mesma perspectiva, ratificando o que foi exposto, Naro (2012) apresenta a seguinte ideia:

> [...] o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras. Em outras palavras, tal como existem condições ou regras que obrigam o falante a usar certas formas [...] e não outras [...], também existem condições ou regras mudáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. Isto pressupõe que, na língua, variantes podem estar em competição no sentido de que ora pode ocorrer uma, ora pode ocorrer a outra. Porém, dado o pressuposto básico, deve ser possível identificar uma série de categorias independentes que influem neste uso. Estas categorias podem ser internas ao sistema linguístico ou externas a ele. No primeiro caso teremos fatores estruturais, no segundo fatores sociais. (NARO, 2012, p. 15-16)

Assim, ao discorrer sobre essas questões direcionadas ao caráter social da língua, apresenta-se a Sociolinguística, que é um ramo da própria linguística. Diante disso, esta área linguística tem como finalidade alcançar um modelo teórico-metodológico voltado para a análise da variação e da mudança.

No que se refere às variações linguísticas, é válido considerar que elas podem se apresentar de modo estável ou em um sistema mutável durante certo tempo, se identificando como uma variante co-ocorrem durante um determinado período, seja breve, seja prolongado, desencadeando assim, a mudança linguística correspondente à subsistência de uma variante em função do desaparecimento das outras variantes.

A sincronia e a diacronia estão presentes na Sociolinguística. Nesse sentido, a variação diatópica, mencionada neste artigo, é aquela em que as mudanças são observadas por meio do plano temporal que compreende as variações motivadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos.

O campo da variação diatópica no plano horizontal da língua em consonância com as comunidades linguísticas se relaciona aos fatores responsáveis pelos regionalismos, provenientes de dialetos, ou melhor, dos falares locais. É destacado nessa variação a associação e oposição entre a linguagem urbana e a linguagem rural. Nota-se a prevalência das formas das variações relacionadas às condições sociais do indivíduo (falante) de se comunicar, ao seu contexto sociocultural inserido na situação de efetivação da fala.

Em virtude das diferenças apresentadas pela variação diatópica, no que tange o modo de falar, observa-se a presença divergente das relações semânticas que se referem ao significado das palavras. Mediante às mudanças na linguagem entre as regiões, consequentemente, gera o preconceito linguístico se valendo da noção de que a língua de determinada comunidade linguística seja superior.

Esse preconceito ainda persiste na perspectiva diatópica, pois não compreendem a mutação que a língua sofre entre as relações referentes ao vocabulário. Conforme Wardhaugh (1992) apresenta essa relação dos dialetos geograficamente e os dialetos sociais:

> Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, a religião e à etnicidade. (WARDHAUGH, 1992, p. 46)

A variação diatópica, principalmente as variações do estado de Goiás, região Centro-Oeste, caracteriza na fala um sotaque específico da sua construção sócio-histórica e cultural. Diante disso, o sotaque está inter-relacionado à presença da variação linguística devido às características regionais que revelam a identidade linguística dos falantes. Sendo assim, infere-se que ele está conectado com "a variação diatópica, a qual acontece devido às diferenças regionais" (XAVIER, 2021, p. 3).

Além disso, os falantes carregam em sua fala alguns fatores associados à prosódia, como a entonação e duração. O sotaque não menospreza nem inferioriza o falante, logo, exerce um papel sociocultural da linguagem em uso do falante. Em outras palavras,

> [...] ele é a maneira como cada falante "canta" a sua língua, de acordo com a "melodia" própria de sua região, de sua classe social ou de sua etnia. É por isso que, ao falarmos do sotaque de alguém ou de algum grupo, é comum usarmos os adjetivos "cantado", "cantarolado" e semelhantes para designar o traço prosódico característico dessas pessoas. (BAGNO, 2015, p. 276)

Bagno vem justamente comentar e contradizer essa noção de que o português é uma língua difícil que o próprio falante nativo propaga.

> Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que "português é uma língua difícil": porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua português do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem. (BAGNO, 2007, p. 35)

Os padrões linguísticos, por muitas vezes, ditam regras e concepções de como deve se manifestar a linguagem no processo de comunicação e situações de uso recorrentes dos sotaques e identificação linguística dos falantes. Os ditadores da língua portuguesa preconizam e difundem a ideia de que o brasileiro não sabe português, ou melhor, não sabe falar a sua própria língua nativa, no entanto, identifica-se que esta informação não procede.

4. Preconceito linguístico e social

Como tudo que existe no espaço, a língua a cada dia que passa constrói sua história, e com isso, passa por mudanças, momentos, gerações e até mesmo evoluções. Assim, é o contrário do que se entende como gramática, pois como exemplifica Bagno (2007, p. 9), em *Preconceito Linguístico*, "a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta".

Por isso, não há como limitar a língua, sendo esta uma forma de manifestação tão espontânea do indivíduo, como algo congelado e extremamente imutável. É o que acontece com a questão aqui levantada: a fala "cantada", ou seja, o forte sotaque dos participantes Caio e Rodolffo no BBB21. Analisar este cenário requer uma reflexão linguística/social sobre quem utiliza a língua, como a utiliza, seu contexto, intencionalidade e, sobretudo, a valorização das variações linguísticas.

Com o passar do tempo, pesquisadores, como Bagno (2015), vêm discutindo essa essência que há na língua e suas inúmeras formas de uso, até mesmo nos sotaques. O grande ganho é entender que não é preciso perder sua origem, mas sim manter seu uso de forma ampla e acessível, supervalorizando o falante e sua herança enquanto parte do povo que a cultiva. Logo, ao falar sobre isso, faz-se necessário se dissipar de qual-

quer conceito já estabelecido, mas estar apto a compreender a variedade que há no conhecer e desfrutar de uma língua em determinada região do país.

4.1. Uma falsa crença sobre a Língua Portuguesa

Durante muitos anos, desenvolveu-se uma "falsa crença" de que um usuário da língua portuguesa só o fazia com esmero quando de maneira muito sistemática seguia pontualmente todos os padrões concedidos pela norma culta da língua, ou seja, sua gramática e até mesmo maneira de se expressar. Assim, entendia-se ser necessário deixar de lado toda dinamicidade e bagagem cultural de quem fala, seu regionalismo, gírias populares e até mesmo espontaneidade, sendo algo que é crucial para tornar a comunicação mais próxima de quem participa do diálogo.

A partir disso, instaurou-se o que chamamos de preconceito linguístico, um olhar negativo para quem muita das vezes não teve a oportunidade de estar em uma escola, ou até mesmo concluir sua formação acadêmica. Há, por exemplo, os casos de moradores da zona rural, onde existe uma ausência de "conhecimento gramatical", mas um enorme acervo linguístico brasileiro por parte de quem fala. Outros momentos podem ser descritos onde existe, infelizmente, uma gama de situações em que a manifestação linguística fora dos padrões não é vista com bons olhos.

Essas formas diversificadas de manifestar a língua podem ser entendidas sob dois pontos distintos: o da valorização, ao se compreender a variação linguística enquanto riqueza cultural reveladora do dinamismo da língua; ou o da desvalorização, ao se estabelecer uma relação de comparação entre os diferentes falares, por meio da qual alguns teriam mais prestígio que outros em razão de diversas questões de cunho não linguístico, de modo que à proporção que se distanciam dos falares valorizados de menos prestígio gozam os demais modos de falar (POSSENTI, 1996).

> O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falam diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente. (POSSENTI, 1996, p. 29)

Como mencionado anteriormente, a língua não é homogênea ou estática, mas sim um conjunto heterogêneo de diversidade, que se amplia

com o passar do tempo. As pessoas falam de diferentes formas, que variam de acordo com as peculiaridades do contexto social de que provêm e das relações e experiências que vivenciam ao longo de sua existência. Paralelo a isso, não é possível negar que a coexistência entre os múltiplos falares ocorra sempre de forma harmoniosa e livre de conflitos, ainda que haja espaço para uma convivência respeitosa entre eles. O julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas é algo que acontece a muito tempo, tornando assim o preconceito linguístico, e consequentemente social, algo real. De acordo com Bagno (2007b):

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerado, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português". (BAGNO, 2007b, p. 38)

Complementando a afirmação acima, Bagno (1999) alega que:

> O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social. (BAGNO, 1999, p. 27-8)

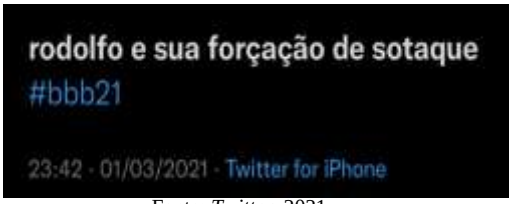
Logo, não é possível pensar e analisar a língua distante do contexto social. Afinal, é por meio deste mecanismo que o indivíduo organiza tudo em sua mente, inclusive, suas relações interpessoais. Por isso, o reconhecimento da dinamicidade linguística precisa ser abordado cada vez mais nas escolas, pesquisas, mídias e até mesmo por seus usuários. A fim de tornar as manifestações linguísticas mais respeitáveis e admiradas por seus falantes e até mesmo outras nações.

4.2. A dificuldade social com o "sotaque cantado" dos participantes do BBB21

Muitas vêm sendo as questões levantadas acerca do preconceito linguístico, uma vez que além das exigências do sistema educacional, também há as exigências sociais sobre os falantes. No presente artigo, sua intencionalidade será apontar a marca social que existe nas expressões linguísticas dos falantes do BBB21 – Caio e Rodolffo.

Para isso, a fim de evidenciar o preconceito linguístico/social vivenciados pelos participantes ao longo de toda exposição do *reality show*, serão apresentados alguns *tweets*, publicações da rede social *Twitter*, em que os internautas julgam o modo de falar dos participantes e pontuam em situações distintas onde acham ou não ser verdadeira a singularidade ao se expressar dos rapazes.

Figura 1: *Tweet*.

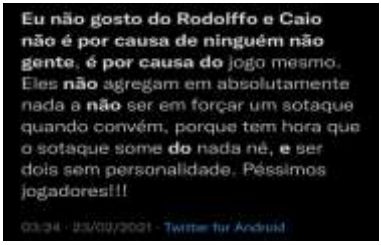


Fonte: *Twitter*, 2021.

É possível notar na fala desse internauta a presença de uma não aceitação da maneira que Rodolfo se expressa. Deixando claro na expressão "forçação de sotaque" a indignação acerca da fala do participante. Levando os seus leitores a entenderem que a bagagem cultural do falante é falsa, forçada. Além de não levar em consideração que o sotaque, muita das vezes, é parte do contexto, ou seja, se o falante está nervoso ou ansioso, fazendo-o ter momentos de menores marcas de sotaque.

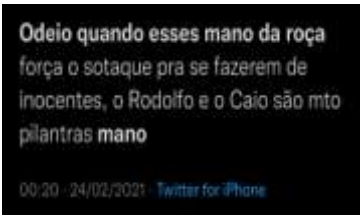
Com isso, Bagno (2015) faz questão de apresentar essa problemática em sua obra quando menciona os falares menos prestigiados. Provocando, automaticamente, no público, uma apreciação da cultura que mesmo que distante, também é a sua.

Figura 2: *Tweet*.



Fonte: *Twitter*, 2021.

Figura 3: *Tweet*.



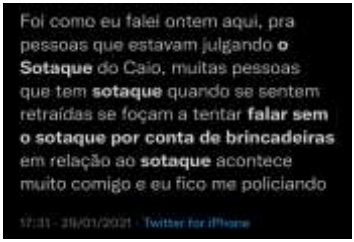
Fonte: *Twitter*, 2021.

Nos *posts* acima, é possível notar um repúdio ainda maior por parte do internauta ao fazer menção ao sotaque dos participantes. Em seu comentário, pode-se constatar a presença de expressões que denunciam o descrédito que o dinamismo utilizado pelos jogadores provoca no público.

Torna-se difícil pensar que um país, que busca o respeito e principalmente o desenvolvimento em diversas áreas, menospreza até mesmo a linguagem de seu povo, fazendo o indivíduo se autocondenar por sua forma de se expressar.

No entanto, em contrapartida, há também a presença de *posts*, como o que está exposto abaixo, que tentam justificar alguns momentos de fala dos participantes, assim, refuta a opinião preconceituosa de alguns internautas.

Figura 4: *Tweet*.



Fonte: *Twitter*, 2021.

Como exposto acima, um falante que vivencia a mesma situação, aproveita seu espaço de fala para ilustrar o que acontece com o sotaque em diferentes contextos. Levando o internauta a refletir sobre uma ideia já preestabelecida, que propicia um pré-julgamento, fazendo ocorrer o preconceito linguístico/social pela ausência de entendimento acerca dos dinamismos da linguagem.

Assim, torna-se necessário falar cada vez mais sobre a diversidade que há na cultura brasileira, que há algo semelhante no povo, fazer parte de uma mesma essência e raiz, mas cada um revelando um pouquinho de seus costumes e até mesmo jeitos de se expressar.

5. Mídia do Sudeste: por que falar assim?

No meio social, existe uma diversidade de cultura, religião, raça e língua. Esses aspectos caracterizam o indivíduo ou determinada comunidade. Sendo assim, essa diversidade precisa ser respeitada sem que uma característica seja considerada superior a outra. No entanto, no que diz respeito ao Brasil, nem sempre essa diversidade é apresentada pela mídia, pois os aspectos culturais da região Sudeste dominam o espaço televisivo, anulando, assim, a perspectiva de ser diverso. "Enquanto o rádio preservara as diferenças de sotaques, ritmos e sons, a televisão se esforçou para erradicar as regionalidades, no sentido de "integrar" a população brasileira" (BARROS, 2010, p. 10).

A Rede Globo é uma das emissoras responsáveis por evidenciar, em suas telenovelas e jornais, a caracterização da população nacional como um todo único e igual.

> O significado desse movimento [...] no plano cultural, é que todo o país passou a compartilhar, via TV, uma determinada imagem do Brasil, e de suas características, inteiramente construída no Sudeste, e por um número bastante reduzido de pessoas, os roteiristas, redatores e artistas de meia dúzia de emissoras, no máximo. [...] A "identidade nacional", portanto, ou a visão que os brasileiros têm de si mesmos e do país, passou a ser medida fortemente pelo ponto de vista das duas maiores metrópoles. (PRIOLLI, 2000, p. 19)

Por influência dos aspectos sociológicos, a formação identitária do indivíduo se dá por meio da "interação entre 'eu' e a sociedade" (HALL, 2003, p. 5). Muitas vezes, a mídia não compreende esta conceituação e acaba desvalorizando as falas que não dialogam com o padrão linguístico. Assim, quem não segue essa padronização linguística acaba sendo excluído dos meios de comunicação, não tendo voz.

Os meios televisivos, principalmente os jornais, fazem o uso de uma língua padrão que se aproxima mais da região Sudeste do Brasil. Nesse sentido, os repórteres e as pessoas que estão na mídia seguem uma língua imposta pela mídia televisiva. Os participantes do BBB21, Caio e Rodolffo passaram por essa situação no reality show, pois eles tinham a noção que estavam participando de um programa de uma das maiores

emissoras brasileiras e, por isso, pode ser que eles optaram por utilizar uma linguagem mais próxima da qual estão acostumados a assistir na TV Globo, até mesmo por receio de sofrer preconceito linguístico. Desse modo, em alguns momentos, os brothers preferiram "falar sem sotaque" que coincide com a pronúncia padrão, "aquela resultante de uma síntese das falas das camadas mais letradas da região Sudeste" (BAGNO, 2015, p. 278).

De acordo com Bagno (2015), essa situação está conectada com o fenômeno da autodepreciação, que corresponde ao ataque sofrido por falantes de sotaques menos prestigiados quando confrontados com os mais prestigiados. Essa questão está ligada ao fato de não quererem que o sotaque chame mais atenção que a notícia. Por esse motivo, a Rede Globo elaborou o Padrão Globo de Jornalismo, onde há uma padronização do sotaque.

> Observa-se que houve um projeto explícito de padronizar as pronúncias do Brasil em uma que seria a padrão: a do Rio de Janeiro, com as exceções citadas acima. Tal projeto pretendeu dar uma unidade ao falar do telejornalismo da TV Globo. Essa padronização do falar está dentro de um projeto maior, que é a implementação do padrão Globo de Telejornalismo. (MENDES, 2006, p. 21)

Apesar da mídia televisiva propor essa imposição linguística, torna-se inviável estar sempre controlando o sotaque, principalmente em um reality show, onde mostra a convivência diária de várias pessoas que moram em lugares diferentes, portanto, o modo de comunicação desses indivíduos apresentará variações. Nessa perspectiva, quando uma emissora de televisão impõe que a expressão de um repórter e/ou personagem aconteça por apenas um modo de falar, ela está destruindo "o desígnio artístico ao reduzi-lo a um momento secundário e totalmente condicionado" (BAKHTIN, 2010, p. 181). Sendo assim, nesse contexto, ocorre uma exclusão das marcas linguísticas do falante, as quais são fundamentais na revelação de sua identidade.

É possível inferir que quando a mídia dá preferência a determinado sotaque em detrimento ao outro, ela está desprezando não só o modo de falar alheio, como também toda a cultura de um povo, não desenvolvendo, assim, a competência comunicativa, pois

> a competência da comunicação exige habilidade para o falante se relacionar efetivamente com outras pessoas no processo, cujo componente importante é a habilidade da expressão, do respeito e da consideração positiva por outra pessoa, vendo-a no seu contexto sócio-cultural. (ARAÚJO,1993, p. 21)

Existe um grande número de emissoras espalhadas pelo país, no entanto, a mídia está acostumada a exibir e/ou reproduzir uma linguagem mais próxima do Sudeste, eliminando as características linguísticas das outras regiões brasileiras, por considerar que estas não são adequadas ao meio midiático. Por isso, quando esse meio de comunicação coloca as variações regionais em evidência, nota-se a presença de inúmeros comentários, sejam positivos, sejam negativos, principalmente nas redes sociais, local onde as pessoas passam boa parte do tempo. Essa situação ocorreu com Caio e Rodolffo, o sotaque deles gerou uma grande repercussão na mídia, afinal, muitos desconhecem essas ideias variacionistas que existem em torno da língua.

6. Conclusão

A mídia tem um papel fundamental na transmissão do conhecimento, visto que está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Com isso, é essencial que ela divulgue informações verídicas, as quais não devem propiciar o preconceito, seja ele linguístico ou não. Nesse contexto, torna-se necessário que os diversos sotaques estejam presentes no meio televisivo, a fim de mostrar a riqueza que a língua possui e promover uma educação linguística eficaz, afinal, o Brasil é um país composto por diversas regiões, com diferentes comunidades linguísticas e todas precisam ser valorizadas.

Nota-se aqui, a importância de programas como o BBB, que além de trazer a discussão sobre o regionalismo, evidencia a diversidade do povo brasileiro. Nessa perspectiva, ele proporciona aos telespectadores e até mesmo aos participantes uma extensa bagagem cultural acerca do que é ser,666 .de fato, brasileiro. Discussões como esta devem ser levantadas e analisadas todos os dias, pois a cada dia que passa, evidencia-se uma busca por um país mais empático, justo e, sobretudo, que inclui a todos.

Falar sobre a linguagem é despertar nos diversos povos a importância de valorizar o vasto dinamismo que a língua pode propiciar aos seus falantes e até mesmo na arte, que potencializa programas como o BBB. Diante do que foi exposto, pode-se concluir que a variação linguística é real e deve conquistar seu espaço de respeito e valorização no meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gilda Maria de. A língua como humanizadora na interação interpessoal. *Investigações: Linguística e teoria literária*, v. 3, Publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Recife, 1993.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico.* 56. ed. rev. ampl. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

_____. *A linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Amanda Aparecida Silva. A Televisão como mídia sócio-cultural. In: Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 6, 2010, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. p. 1-15

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade.* 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MENDES, Conrado Moreira. *O falar do Jornal Nacional*: produção e recepção de um sotaque de natureza ideológica. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/mendes-conrado-o-falar-do-jornal-nacional.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

MENDONÇA, Fernanda Graebin. A (má) influência da mídia nas decisões pelo tribunal do Júri. In: Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade, 2., 2013, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 370-83

NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs*). Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

PRIOLLI, Gabriel. Antenas da brasilidade. In: BUCCI, E. (Org.). *A TV aos 50*: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

XAVIER, Mayara. *Os Bastião e o sotaque.* Itaperuna, 6 mar. 2021. Instagram: @profa_may. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CMFXRFxjs0h/. Acesso em: 03 jul. 2022.

WARDHAUG, Ronald. *An introduction to Sociolinguistics.* Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1992.

PANDEMIA DE COVID-19 – UMA CRISE SANITÁRIA E SOCIAL: EFEITOS DISCURSIVOS DO NEGACIONISMO DE FIGURAS DE PODER

Pedro Renato Teixeira Baptista (UENF)
pedrorenatouenf@gmail.com
Adriana Beatriz Levone Affonso (UENF)
adrianabeatrizuenf@gmail.com
Elizabeth da Conceição Carvalho Nunes (UENF)
eliza.c.c.nunes@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

A situação pandêmica provocou a perda de empregos e a diminuição de renda das pessoas, sobretudo no Brasil, o que afeta diretamente a segurança social dos indivíduos. Mobilizamos, a partir do referencial que aborda a linguagem como prática social, os significados construídos por discursos negacionistas na figura do presidente Jair Bolsonaro, ante a crise sanitária e social ocasionada pela pandemia de Covid-19. Nossa questão de pesquisa busca compreender como os discursos de figuras de poder podem contribuir para o aumento de crises, face à sua negação. Nossa metodologia se baseia na construção de uma pesquisa de natureza qualitativa, com a análise discursiva de dois pronunciamentos proferidos pelo então presidente, que tiveram como objetivo desacreditar os riscos da disseminação do vírus no país. Além disso, articulamos nossa investigação à revisão de trabalhos com a temática próxima, buscando demonstrar como diferentes estratégias discursivas podem contribuir para o aumento de crises como a de Covid-19, agravando a situação, mesmo com discursos contrários e advindos de instituições sérias de pesquisa e contenção. A análise do discurso compreende os efeitos das construções ideológicas presentes nos enunciados que embasam a interação humana. Nossos resultados mostram que as principais estratégias discursivas utilizadas se voltam à diminuição da gravidade da pandemia.

Palavras-chave:
Negacionismo. Discursos de poder. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

The pandemic situation caused the loss of jobs and a decrease in people's income, especially in Brazil, which directly affects the social security of individuals. We mobilize, from the framework that addresses language as a social practice, the meanings constructed by denialist discourses in the figure of President Jair Bolsonaro, in the face of the health and social crisis caused by the Covid-19 pandemic. Our research question seeks to understand how the speeches of power figures can contribute to the increase of crises, in the face of their denial. Our methodology is based on the construction of a qualitative research, with the discursive analysis of two statements made by the then president, which aimed to discredit the risks of the spread of the virus

in the country. In addition, we articulate our investigation to the review of works with the next theme, seeking to demonstrate how different discursive strategies can contribute to the increase of crises such as Covid-19, aggravating the situation, even with contrary discourses and coming from serious institutions. Search and containment. Discourse analysis understands the effects of ideological constructions present in the statements that support human interaction. Our results show that the main discursive strategies used are aimed at reducing the severity of the pandemic.

Keywords:
Denialism. Power speeches. Covid-19 pandemic.

1. Introdução

A temática desse trabalho se articula aos domínios discursivos que surgiram durante a deflagração da pandemia de Covid-19. A pandemia reverbera na perda de empregos, diminuição de renda e aumento da insegurança social. Assim, considerando a linguagem como prática social, indicamos, a partir dos discursos veiculados pelo presidente Jair Bolsonaro, os significados capazes de serem produzidos por esses discursos, buscando aumentar a precariedade da crise instalada. Buscamos responder: como os discursos de figuras de poder podem contribuir para o aumento de crises, face à sua negação?

A Covid-19 faz aumentar a insegurança social na qual nosso país já estava inserido. A situação se torna ainda mais complicada a partir da instalação da situação pandêmica. É nesse âmbito que a esfera discursiva deve ser analisada. Conforme Moretti, Guedes-Neta e Batista (2020, p. 33):

> No mundo contemporâneo, repleto de avanços científicos, nos acostumamos a pensar, ou imaginar, que temos algum controle sobre a segurança social, sobre as doenças e a morte. É neste ínterim que irrompe o caos da COVID-19 e desvela nossas inseguranças e fragilidades. Por tanto tempo estivemos presos às nossas certezas, ou a personalidades que afirmavam saber tudo, que afirmavam conhecer a verdade sobre o viver e o morrer humano, que nos desconectamos de nós mesmos. Nossas certezas caíram por terra, as pessoas símbolos de maior conhecimento, mesmo que revestidas por convicções fundamentais, não sabem mais dizer os próximos passos, temem que seus discursos estejam em desacordo com desdobramentos futuros e, por isso, calam-se ou limitam-se a poucas e silenciosas reflexões. (MORETTI; GUEDES-NETA; BATISTA, 2020, p. 33)

Como metodologia de pesquisa, indicamos a realização de um estudo qualitativo baseado na análise de dois discursos proferidos pelo então presidente. Esses discursos buscaram desacreditar a crise causada pela pandemia e desacreditar os seus riscos, desincentivando medidas de

prevenção como a vacinação e o distanciamento social. Também trazemos as contribuições de trabalhos que se voltam à essa temática, entendendo a análise do discurso como um importante recurso para a compreensão das relações de poder e ideologias presentes nas interações sociais.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: inicialmente estabelecemos algumas considerações sobre a pandemia de Covid-19, o aumento da desigualdade gerada pela mesma e o negacionismo do presidente neste período. Em seguida apresentamos nossa metodologia de pesquisa. Posteriormente apresentamos nossas análises e, finalmente, desenvolvemos algumas considerações.

3. Pandemia, negacionismo e desigualdade social

A pandemia de Covid-19 representa um momento de insegurança e tensões em diferentes âmbitos da vida humana. Deflagrada como pandemia no início de 2020, a Covid-19 é causada pelo vírus SARS-CoV-2 e é proveniente de Wuhan, na China, com o primeiro caso notificado ainda no final de 2019. Além das inúmeras mortes provocadas pela doença, sobretudo de pessoas idosas e com comorbidades que se intensificam com o contato com o vírus, a Covid-19 nos trouxe não apenas o medo da morte e da perda de entes queridos, mas também, a triste realidade que mostra o quanto outros aspectos da vida humana foram por ela afetados com o desgaste da economia de vários países e também a insegurança alimentar. É possível afirmar que a situação pandêmica provocou a perda de empregos e a diminuição de renda das pessoas, sobretudo no Brasil, o que afeta diretamente a segurança social dos indivíduos.

Nossa sociedade capitalista está acostumada com uma intensa corrida, acostumados na disputa por diferentes tipos de aquisições como carreiras, relacionamentos, itens duráveis e não duráveis, dentre outros. Em um curto espaço de tempo, todos estávamos confinados em nossas casas, ou aumentos aqueles que contavam com esse privilégio, e o mundo se tornou um pouco mais lento e calmo, sem tantos carros ou pessoas nas ruas. Contudo, esse mesmo cenário que, por um lado visa preservar a vida, também impactou substancialmente na economia de nosso país, fazendo com que muitas famílias perdessem as rendas alcançadas.

Fomos instantaneamente ‘transportados’ para um ‘novo normal’ demarcado por classes sociais, por meio das quais alguns profissionais puderam se distanciar e desenvolver suas atividades laborativas em suas casas e, a outros, este mesmo direito foi negado. O mesmo ocorre no âm-

bito da educação, em que a falta de acesso à internet ou a dispositivos como *tablets* ou *smartphones* tornaram muitos estudantes alheios ao espaço escolar, dificultando seu desenvolvimento. Há ainda que citar as ações solidárias em todo o país para a compra de cestas básicas e kits de higiene pessoal para as famílias mais necessitadas. A Covid-19, dentre outras medidas, se combate pela higienização e, a muitos, até isso foi negado.

Dados já apontam que a pandemia de Covid-19 é também uma pandemia de desigualdade. De acordo com Brasil (2021), pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostram que o percentual de pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza em 2019 era de 10,97%, com 23,1 milhões de pessoas nesta situação. No primeiro trimestre de 2021, esse índice subiu para 16,1%, tornando 34,3 milhões de pessoas mais pobres, o que lhes dificulta o acesso alimentar e capacidades mínimas de manutenção da qualidade de vida como o direito à moradia e ao emprego, por exemplo. A renda dos brasileiros também caiu em uma razão de 9,4% em 2019 para -21,5% em 2021. Esse dado é explicado pelo aumento do desemprego no período. A região brasileira mais atingida foi a região nordeste, cujos moradores obtiveram -11,$% em sua renda.

O cenário é preocupante e cabe questionamentos sobre a capacidade de nossas instituições públicas para assegurar os elementos básicos que estão presentes em nossa Constituição Federal (Cf. BRASIL, 1988) como trabalho e moradia digna. Assim, esse capítulo busca problematizar algumas reflexões sobre a manutenção da segurança social em tempos pandêmicos, sobretudo, face às novas variantes do coronavírus que acometem nossa população. De acordo com Porsse *et al*. (2020) a economia no país vem sofrendo com a diminuição dos postos de trabalho, decorrentes das taxas de morbidade e mortalidade, ocasionando em uma redução em 35% do Produto Interno Bruto (PIB) no país.

É possível considerar que a pandemia de coronavírus não impacta apenas a saúde dos brasileiros. Ela proporciona uma crise que se reflete em diferentes vias e buscamos nesta seção apresentar alguns e seus impactos. Uma das principais maneiras de contenção do vírus, o distanciamento social, fez com que muitos brasileiros se mantivessem em suas casas, visando evitar o contágio e a transmissão. Em muitos casos, algumas atividades permaneceram em funcionamento no sistema home *office*, mas em outros, essa condução não foi possível. Assim, vemos em muitas pesquisas como a população de classes mais baixas têm sofrido com a con-

taminação, uma vez que a estes não foi permitido deixar seus postos de trabalho.

Marques e Raimundo (2021) abordam os efeitos do negacionismo científico na pandemia indicando os prejuízos que este causa ao bem estar da população em nosso país. Durante o advento da pandemia algo que ficou nitidamente claro foi a expansão das chamadas *fakenews*, fruto do grande número de informações veiculadas em diferentes mídias. Além disso, o discurso de ódio se tornou latente, juntamente ao desprezo pela vida humana, ensejando o que os autores denominam com *pós-verdade.* De acordo com os autores:

> [...] o discurso negacionista questiona o valor histórico do conhecimento científico, dos argumentos racionais e da experiência adquirida ao longo dos anos, ao defendera ideia de que todas as opiniões têm o mesmo valor. Nesse sentido, vale-se de versões discursivas fragmentadas e anacrônicas para alavancar o antagonismo a fim de explicar qualquer fato, seja social ou natural, como tendo igual poder explicativo, pondo o senso comum, na maioria das vezes, como argumento de igual valor para contradizer o conhecimento científico. (MARQUES; RAIMUNDO, 2021, p. 3)

O discurso, conforme aborda o fragmento acima, tem um valor fundamental nesse contexto, já que a forma como ele se constrói implica em diferentes aspectos da vida humana, no caso em tela, repercutindo no ato de se vacinar ou não e, principalmente, adotando outras medidas como o distanciamento social ou não como uma forma de prevenção da Covid-19. Assim, cientistas são desacreditados largamente, estudos sem validação científica são veiculados como se verídicos fossem e opiniões se sobressaem. Por esse motivo, entendemos como importante as discussões sobre a forma como os discursos impactaram as ações sociais e, principalmente, repercutiram para o aumento das desigualdades sociais em nosso país. Passamos à nossa metodologia de pesquisa.

4. Metodologia

Nossa metodologia se baseia na construção de uma pesquisa de natureza qualitativa, com a análise discursiva de dois pronunciamentos proferidos pelo então presidente que tiveram como objetivo desacreditar os riscos da disseminação do vírus no país. Articulamos nossa investigação à revisão de trabalhos com a temática próxima, buscando demonstrar como diferentes estratégias discursivas podem contribuir para o aumento de crises como a de Covid-19, agravando a situação, mesmo com discursos contrários e advindos de instituições sérias de pesquisa e contenção.

A análise do discurso compreende os efeitos das construções ideológicas presentes nos enunciados que embasam a interação humana. Durante o período pandêmico, principalmente nos meses mais duros da pandemia, foram comuns os discursos negacionistas e as *fakenews*, materializando-se de diferentes maneiras. Para Marques e Raimundo (2021):

> Esse movimento é notável, pois se dá a partir da construção de um relato completamente falso, de uma notícia de um fato que nunca aconteceu, e sua apresentação nos moldes do discurso jornalístico trazendo a ideia de que a grande mídia escondem os fatos que deveriam ser de conhecimento de todos. Assim, a força das fakenewsreside na incapacidade ou desinteresse das pessoas em diferenciar um tipode informaçãode outra, atribuindo o mesmo grau de confiabilidade a conteúdos distintos apenas pela aparência do conteúdo informacional. (MARQUES; RAIMUNDO, 2021, p. 6)

Amarante (2021) acredita que a desinformação é utilizada, inclusive, como estratégia política, em diálogo com Marques e Raimundo (2021), considerando que as falas do presidente no período foram construídas a partir de informações imprecisas e insustentáveis. Para nos auxiliar metodologicamente, utilizamos a Análise Crítica do Discurso, pautada em Fairclough e Melo (2012), que entendem os discursos a partir de sua vinculação aos fatores sociais expressos por meio de quem profere os enunciados construídos.

De acordo com Fairclough e Melo (2012):

> A [análise crítica do discurso] ACD 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 papel da 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. (FAIRCLOUGH; MELO, 2012, p. 309)

Neste sentido, não podemos separar as falas analisadas dos fatos e fenômenos sociais a partir dos quais essas falas foram produzidas. É por meio do uso da língua que diferentes estruturas são construídas e reforçadas, sobretudo, as que buscam de alguma forma a manutenção do poder. Esses discursos são envoltos em relação de submissão e/ou concordância e resistência. A seguir delineamos algumas considerações sobre dois discursos do atual presidente sobre a pandemia indicando alguns pontos que merecem atenção, bem como, refletindo sobre os efeitos desses discursos na realidade social.

5. Pandemia e negacionismo: esboços analíticos

Passamos a abordar a análise realizada. É importante ressaltar que o período pandêmico é marcado por diferentes discursos que impactaram e ainda impactam diferentes ações dos indivíduos. Foi comum ver o presidente em redes sociais ou mesmo na televisão abordando opiniões contrárias daquelas expressas por cientistas, médicos, sanitaristas e outros profissionais que se ocupam da saúde pública. Desde o início da pandemia, o presidente rechaçou veemente o distanciamento social e lançou dúvidas sobre a efetividade e segurança da vacina que estava sendo desenvolvida por diferentes países.

Destacamos duas oportunidades em que o atual presidente discursou contra o risco causado pelo vírus. O primeiro que trazemos é também o primeiro discurso do presidente sobre o tema, momento em que ele diminuiu a importância dos processos de prevenção e tratamento, explicando ainda que ele tem histórico de atleta e, por isso, não seria acometido, ou teria sintomas leves. Vejamos o que ele disse:

> O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão. (Transcrição uol notícias – 2020)

É possível verificar no fragmento acima que a economia é um aspecto muito abordado na fala de Bolsonaro que indica a importância da preservação do sustento das famílias. A massa produtiva do país, é representada pelas pessoas com menos de 40 anos, de acordo com a fala dele, deveria permanecer ativa, já que a Covid-19 acometeria apenas aqueles com mais de 60 anos ou com morbidades prévias. As recomendações do Ministério da Saúde seriam então constituídas de duas frentes: uma para aqueles com idades até 40 anos e outra para os que têm acima de 60 anos, não cabendo a paralisação dos serviços e atividades econômicas já que seriam as pessoas com até 40 anos que sustentariam tais atividades. Em um segundo momento de sua fala, Bolsonaro se utiliza de seu exem-

plo pessoal para ilustrar que os efeitos da Covid-19 não lhe fariam mal algum, já que apesar de idoso ele teria um *histórico de atleta*.

Os discursos de Bolsonaro podem ser considerados, conforme entende Amarante (2021) no mínimo contraditórios, já que:

> Em 21 de maio, Bolsonaro disse que, devido à sua idade, 65 anos, também precisaria ter cuidado com o novo coronavírus, pois estava no grupo de risco. Mas as suas atitudes iam justamente no sentido oposto, subestimando desde o início a doença e causando aglomeração em vários momentos. (AMARANTE, 2021, p. 61)

Ocorre que essa não é um fator de tão fácil interpretação já que a pandemia se estruturou a partir de diferentes fases e condicionantes que estão além da vida pregressa dos infectados. Foucault (1997) explica que os discursos políticos não devem ser analisados de forma isolada, a partir de declarações individuais, já que eles se estruturam a partir da manutenção do poder e hegemonia, considerando a reprodução de uma dada visão de mundo.

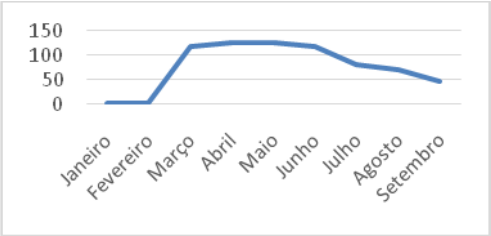
A segunda fala que trazemos é o momento em que Jair Bolsonaro realiza um discurso antivacina, dizendo que não se responsabiliza pelas possíveis consequências causadas pela vacina da Pfizer. Conforme já abordamos, esses discursos geram a instabilidade social, fazendo com que muitas pessoas passem a pensar e a se comportar como o presidente, colocando sua vida em risco. Nessa oportunidade ele disse:

> [...] lá no contrato da Pfizer, está bem claro nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema seu [...] se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou algum homem começar a falar fino, eles (Pfizer) não têm nada a ver isso. E, o que é pior, mexer no sistema imunológico das pessoas [...] alguns falam que estou dando péssimo exemplo. O imbecil, o idiota, que está dizendo. Eu já tive o vírus, já tenho anticorpos. Para quê tomar a vacina de novo? (Trechos transcritos – ISTOÉ, 2020)

O fragmento acima mostra a retórica estabelecida por Bolsonaro ao criticar a preocupação da população na busca pela vacina. Em sua opinião seria perigoso que as pessoas se vacinassem a partir da administração de um medicamento sobre o qual nada se sabia concretamente ainda. Então, diversos discursos que se afinam com a homofobia e misoginia passam a se constituir. "O seu objetivo ao negar a realidade era defender a volta à normalidade da atividade econômica, mesmo quando a orientação médica era a quarentena e o distanciamento social" (AMARANTE, 2021, p. 64).

Ao analisar os discursos do presidente entre janeiro e setembro de 2020, Amarante (2021) indica uma tendência de queda nas menções sobre o contexto pandêmico na medida em que os meses passaram nas entrevistas concedidas, principais formas por meio das quais Bolsonaro expressou suas opiniões sobre o tema. Esse movimento é expresso no gráfico 1:

Gráfico 2: Periodização dos discursos sobre a pandemia



Fonte: Amarante (2021, p. 58).

Como é possível depreender do gráfico 1 a maioria das menções sobre a pandemia em suas falas foram proferidas entre março e junho, coincidindo com o aumento no número de casos e mortes no Brasil. Conforme aborda:

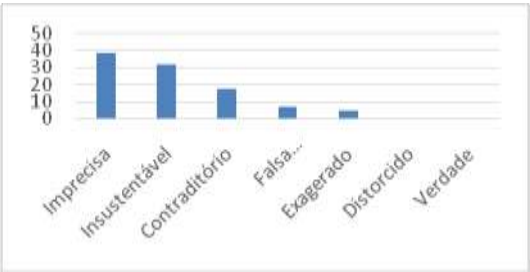
> Esse período ficou marcado pelo aumento no número de casos e mortes; pela aprovação do auxílio emergencial; pela saída de dois ministros da Saúde; e por medidas de restrições de circulação nos estados e municípios, após uma decisão do STF [supremo tribunal federal] dar autonomia às autoridades dos entes federados para decretar as medidas que julgassem necessárias para conter a propagação do vírus. Boa parte das declarações do presidente criticava as iniciativas de governadores e prefeitos em decretar as medidas necessárias de distanciamento social, ou lockdown; defendia, sem comprovação científica, o fármaco hidroxicloroquina para tratar a doença; e minimiza os efeitos clínicos da covid-19, alertando para os riscos de desemprego e fechamento de empresas. (AMARANTE, 2021, p. 58)

É preciso destacar, para além das menções ao tema, as reações promovidas em público pelo presidente como posar com o medicamento hidroxicloroquina em fotos ou aparecer publicamente retirando sua máscara, uma das poucas formas de combate ao vírus nos primeiros meses em que a pandemia foi deflagrada.“O Twitter foi outra mídia social usada por Bolsonaro para tratar da covid-19. A plataforma aparece em terceiro lugar, com 111 declarações registradas entre os meses de janeiro e setembro” (AMARANTE, 2021, p. 60). Foi popularizado um discurso que criticava as medidas tomadas para a proteção da população,

sobretudo o lockdown que para o presidente traria ao país o desemprego, a fome e também a miséria.

As declarações também foram sumarizadas por esse autor, tendo em vista os tipos de desinformação, expressos a partir do gráfico 2:

Gráfico 3: Declarações por tipo de desinformação.



Fonte: Amarante (2021, p. 61).

Ao refletirem sobre os prejuízos causados por esse movimento de desinformação durante a pandemia de Covid-19, Tavares, Oliveira Júnior e Magalhães (2020) expressam suas preocupações, sobretudo quanto às feridas sociais que marcam os países mais assolados pelo efeito do vírus como o Brasil. Quando uma figura de poder como o presidente da república mostra à população que tem um posicionamento contrário sobre o tema diferente do posicionamento predominante em discursos como os dos cientistas e outros países, há a demarcação clara do aspecto que deve ser priorizado conforme sua ótica: a economia.

A mídia repercute na proliferação de discursos de adesão ou rejeição desse posicionamento já que ela "(...) tem um papel essencial nas nossas vidas, para informar, expor ideias, alertar e até mesmo, dependendo do tipo de informação, alienar os telespectadores" (TAVARES; OLIVEIRA JÚNIOR; MAGALHÃES, 2020, p. 11). Podemos aprender ao longo deste período que o discurso não é algo neutro e sobre o qual os indivíduos podem ficar imunes ao longo do tempo. Ainda sofremos os efeitos da pandemia e os desacertos do governo brasileiro. Passamos as nossas considerações finais.

6. Considerações Finais

Concluímos que as estratégias discursivas usadas por Jair Bolsonaro buscaram a redução e o apagamento da gravidade do vírus que rapidamente se disseminou por nosso país. Os discursos de poder favorecem a transmissão de estruturas ideológicas e a quebra de confiança entre a população e os institutos de pesquisa e demais organizações que enfocam o contrário.

As principais estratégias discursivas utilizadas se voltam à diminuição da gravidade da pandemia, fato que pode contribuir para o aumento da contaminação, bem como, a negação, pela população, da imunização. Os discursos de poder favorecem a transmissão de estruturas ideológicas e a quebra de confiança entre a população e os institutos de pesquisa e demais organizações que enfocam o contrário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, E. A desinformação como estratégia política: uma análise dos discursos presidenciais durante a pandemia da Covid-19. *Aurora: Revista de arte, mídia e política*, v. 14, n. 40, p. 48-67, São Paulo, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/53087/pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. C. I. do. FGV: mais pobres sofrem maior impacto na pandemia. O índice de Gini, que mede desigualdade, atingiu 0,640 no 2º trimestre. *Agência Brasil.* 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-09/fgv-mais-pobres-sofrem-maior-impacto-na-pandemia. Acesso em: 16 mar. 2022.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'agua*, 25(2), 307-29. 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460. Acesso em: 26 out. 2022.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

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. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/410. Acesso em: 26 out. 2022.

MORETTI, S. de A.; GUEDES-NETA, M. de L.; BATISTA, E. C. *Rev Enfermagem e Saúde Coletiva*, 4(2), p. 32-41, Faculdade São Paulo – FSP, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4889287&pid=S2318-92822021000100003000032&lng=pt. Acesso em: 25 out. 2022.

PORSSE, A. A. *et al.* Impactos econômicos da Covid-19 no Brasil. *Nota Técnica NEDUR-UFPR 01-2020*. Versão nº 01, 06 de abril de 2020. Disponível em: https://nedur.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/04/nota-tecnica-nedur-ufpr-01-2020-impactos-economicos-da-covid-19-no-brasil. pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

TAVARES, L. P.; OLIVEIRA JÚNIOR, F. L. de; MAGALHÃES, M. Analysis of President Jair Bolsonaro's speeches in the midst of the pandemic: is the coronavirus just a "little flu"?. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 9, n. 7, p. e609974469, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4469. Acesso em: 26 oct. 2022.

REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Ana Paula Lima Santos (UERJ)
aluaplim@gmail.com

RESUMO

Considerando a necessidade de reflexão sobre os aspectos socioculturais incentivadores do consumo na contemporaneidade, o presente artigo pretende ilustrar, com base em conceitos da Análise do Discurso, o lugar que o digital ocupa nas composições simbólicas dos sujeitos. Para tanto, foram trazidos alguns argumentos pautados em estudos já realizados sobre a lógica consumista da sociedade contemporânea, submetida à forte influência das mídias, aliadas ao discurso publicitário em prol da ideologia de consumo. Destaca-se que durante o período de crise sanitária causada pela Covid-19, o setor comercial voltou-se também para o ambiente virtual, e a "cultura do perfume" sustentou-se, apesar de não figurar como elemento essencial à sobrevivência.

Palavras-chave:
Discurso. Publicidade. Sociedade de Consumo.

ABSTRACT

Regarding the need for reflections upon the sociocultural aspects that encourage expenditure in contemporary times, this article is based on Discourse Analysis and aims to illustrate the status that technology occupies in the symbolic formulations made by individuals. Therefore, some arguments were brought up into discussion as they have already been carried out in studies related to consumerism, due to the influence of present-day media and advertising in favor of this ideology. Also, it is highlighted that during the world pandemic period caused by Covid-19, the selling of perfume on the internet was maintained, despite not being considered one of the ways to ensure survival.

Keywords:
Advertisement. Consumer. Society Discourse.

1. Introdução

A sociedade contemporânea, caracterizada pelo consumo, pela tecnologia e pela informação, sobretudo no ambiente virtual da *Web* 2.0, enfrentou no ano de 2020 a propagação do vírus Sars-coV-2, causador da Covid-19 numa escala global. No Brasil, o Ministério da Saúde decretou estado de emergência de saúde pública ao final do mês de fevereiro, quando se confirmou o primeiro caso da doença em nosso país.

Desde então, registramos várias vezes números recordes de mortalidade provocados pela infecção. Vários períodos estratégicos de *lockdown* e de reabertura parcial das atividades econômicas essenciais se seguiram por todas as unidades federativas brasileiras, como também, nas principais capitais, visando evitar a sobrecarga no sistema de saúde.

As perspectivas negativas e o panorama de incertezas provocaram alterações no contexto social da grande maioria dos cidadãos brasileiros, alarmados pelo fantasma de um futuro imprevisível. Inevitavelmente, a vida cotidiana foi alterada, dando lugar a novas práticas adaptativas em prol da sobrevivência.

A pandemia foi a grande responsável pela modificação de inumeráveis convenções sociais, além de econômicas e culturais. O distanciamento social, a utilização de máscaras e álcool em gel, a proibição de atividades físicas ao ar livre e o lazer, além de mudanças nos hábitos de higiene foram algumas condições impostas no sentido de frear o avanço dos impactos causados na sociedade.

Foi preciso se reeducar socialmente. A presença física em diversos espaços foi substituída pela presença virtual diante das telas de *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e similares. Assim, não somente os jovens da *geração z*, conhecidos por sua familiarização com as tecnologias digitais, mas também as demais gerações, de um modo geral, passaram a dispensar mais tempo conectados à rede, atendendo ao que o momento exigia.

No contexto pandêmico, o "novo normal" bateu à porta acompanhado de uma ideia de real a serviço da ideologia do consumo. O setor de negócios passou a intensificar a divulgação de seu *marketing* digital baseado nesse conceito de normalidade, com o propósito de regular as percepções de seus consumidores, difundindo imagens de segurança sobre a coexistência futura entre a sociedade e o vírus.

Nesta perspectiva, a relevância do presente artigo apoia-se na necessidade de reflexão sobre a sociedade na pós-modernidade e os elementos socioculturais fomentadores da aceitação social do discurso de naturalização da crise sanitária.

O trabalho busca levantar elementos para a discussão sobre como a lógica consumista continuou perpetuando o referido discurso para atender interesses de mercado. Para isso, parte da análise da descrição de um filme publicitário divulgado na plataforma *YouTube*, relacionando conceitos da Análise do Discurso materialista e da Análise do Discurso Digi-

tal proposta por Marie-Anne Paveau, no intuito de ilustrar como o digital se torna uma ferramenta poderosa para as elaborações simbólicas a serviço da ideologia de consumo.

2. Sociedade, consumo e publicidade em tempos de pandemia

A contemporaneidade atravessa um período em que o consumismo se evidencia como um elemento central, levando alguns estudiosos a considerarem a sociedade hodierna como uma sociedade de consumo. Bauman (2001), compreende esse período como uma modernidade líquida e veloz.

O autor discute as transformações atuais utilizando a metáfora da modernidade "líquida" como forma de ilustrar a circunstância dessas mudanças, vistas por ele como fluidas, adaptáveis, vulneráveis. O que se observa hoje, é que as práticas sociais, as identidades e os valores culturais focam no consumo em detrimento das demais dimensões sociais. Para o sociólogo,

> Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. [...] não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas "por um momento". (BAUMAN, 2001, p. 7)

Assim, é possível depreender que a sociedade atual se apresenta submetida à fugacidade, se deixando influenciar pelo capitalismo. A massificação da cultura de consumo é fortalecida através das mídias, numa velocidade e dimensão particulares da evolução tecnológica, a qual imprimiu novos paradigmas na sociedade, assim como novos processos de interação e comunicação.

A história tem demonstrado que o poder advindo do capital (moeda) reflete cada vez mais no acúmulo de bens materiais e a eficácia do dinheiro em proporcionar influências políticas, a ocupação de posições vantajosas, entre outros. O individualismo assume seu lugar nessa lógica, em detrimento da coletividade, afetando diretamente a formação das identidades culturais, que perseguem a lógica do consumo desenfreado.

Desta forma, uma minoria detém o poder de capital, regulando as vantagens ou desvantagens de uma parte da sociedade oprimida que busca alcançar seus objetivos, baseada na ideia da dependência da aquisição de produtos, em grande parte, dispensáveis. Cabe salientar que esses indivíduos tendem a se orientar pelas ações de outros à sua volta, o que a-

caba por originar a popularização e a formação de padrões sociais homogeneizadores das massas.

> Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição sinequa non de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de "ter identidade". [...] A identidade – "única" e "individual" – só pode ser gravada na substância que todo o mundo compra e que só pode ser encontrada quando se compra. (BAUMAN, 2001, p. 81)

A publicidade ocupa um lugar privilegiado na sociedade pós-moderna onde se procura a autoafirmação e os prazeres individuais, que, de acordo com o pensamento de Bauman (2008), são constantemente desviadas pelas campanhas publicitárias. Segundo ele, são elas que oferecem o que pode ser aceito, um substituto carregado de utilidade.

Toda a estrutura publicitária trabalha no intuito de persuadir o consumidor a adquirir um determinado produto ou serviço, apoiada nos recursos linguísticos e estilísticos argumentativos direcionados a um público-alvo.

> A mensagem publicitária se constrói através da integração da linguagem verbal e não-verbal, utilizando-se de palavras e imagens com consciência lingüística, que, combinadas, produzem sentido pois, fundamentalmente, são elaboradas através de um senso comum carregado de valores e representações sociais, culturais, estéticas e políticas, que estão em consonância com a capacidade cognitiva interpretativa de um determinado receptor. (TAVARES, 2008)

Depreende-se que o discurso publicitário carrega valores, simbolismos, padrões, manipulações sob a forma linguística e sociocultural, provocando efeitos de sentido no interior das formações discursivas, pautados numa ideia de senso comum partilhado pelos interlocutores.

Contudo, o período pandêmico suscitou muitas incertezas, desafiando o mercado a acompanhar as variáveis de comportamento do consumidor. Segundo afirma Santos, "(...) a pandemia trouxe novos desafios, impelindo as marcas a repensarem estratégias, com o intuito de se adaptarem às novas contingências, caracterizadas, maioritariamente, pela incognoscibilidade do futuro" (SANTOS, 2021, p. 4).

Consequentemente, o mercado competitivo virtual cresceu nas plataformas digitais, reflexo de uma sociedade tecnológica e consumista que estava fadada ao confinamento. Manifestaram-se novos padrões de processos comunicacionais e a consequente demanda por mais estímulos, criatividade e humanização.

A partir da *web* 2.0, diversas marcas passam a ocupar diferentes espaços virtuais em maior escala, oferecendo diferentes oportunidades de consumo, valendo-se da cibercultura e da possibilidade de comunicação integrada disponível na rede. Aliada a isso, a característica de transformar os produtos em objetos de desejo e naturalizá-los, própria do discurso publicitário, produz valores interligados à ideologia de pertencimento e aceitação.

> O sujeito é socialmente aceito porque compra. E o social, por sua vez, produz essa subjetividade por intermédio do consumo. Nesse jogo de regulação, o social também é constituído pelo sujeito, com as suas pulsões individuais, e vice-versa, ou seja, a publicidade discursa para um sujeito que constitui e é constituído pelo social. (TAVARES, 2008)

O Boticário, uma empresa de perfumaria e cosméticos muito conhecida no Brasil, é uma das unidades de negócio do grupo O Boticário, assim como a Eudora, The Beauty Box e Quem disse, Berenice? No mês de junho de 2020, a marca lançou um perfume em plena pandemia, quando o Brasil atingia níveis alarmantes de contaminação e mortes por Covid. Por que lançar um perfume num momento de confinamento (medida adotada como forma de segurança para frear o avanço do vírus no país)?

A relação do brasileiro com os aromas vem de longa data. Estamos entre os maiores consumidores mundiais de perfumes, com um mercado interno consumidor que responde por esse patamar. Segundo a Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (Abihpec), o setor obteve um crescimento de 5,8% nas vendas com faturamento líquido de imposto, comparado ao ano anterior. Ainda de acordo com a Abihpec, a categoria perfumaria cresceu 8,4% no país em 2020, apesar dos períodos de lockdown (Cf. MENDONÇA, 2021).

Inicialmente, os dados apresentados causam uma certa estranheza, já que o país não apresenta níveis elevados de desenvolvimento econômico nem populacional suficientes para justificar esse aumento. Nery aponta em sua pesquisa os dados da empresa de consultoria internacional Euromonitor, reveladores de que "o que constitui o fator chave de consumo no país seria "o forte hábito cultural" de usar fragrâncias, em especial no Norte e Nordeste" (NERY, 2016, p. 694).

Recuando um pouco na história do Brasil colonial, constata-se a diversidade dos grupos que aqui habitavam, fossem índios, brancos ou pretos, interligados por um fundo comum: a forma de explicar e lidar com os infortúnios do mundo. Para o autor, o que estabelecia o vínculo e

comunicação entre esses grupos, além de agir como auxiliar nas trocas interculturais, era a confiança no poder da magia.

Diferentes rituais de todos estes grupos utilizavam aromas, que iam desde o cheiro de fumo e ervas, ao de frutos e flores, sendo os bons cheiros indicadores de virtude, saúde e presença divina; enquanto os maus odores representavam a doença, ou ainda, a presença do mal.

Essa concepção permaneceu vigente até o século XIX (Cf. CORBIN, 1987). A partir da descoberta das bactérias e dos vírus reforçou-se a demanda por maior cuidado com a higiene corporal individual para evitar moléstias infecciosas. Foram essas descobertas que impulsionaram a condução dos perfumes mantidos em farmácias para a vitrine de cosméticos na Europa, alavancando seu consumo.

No Brasil, a perspectiva em relação aos aromas começa a se modificar a partir da instalação da corte portuguesa no Brasil, que encontrou nessas terras um cenário já aromatizado por seus habitantes.

> É na disputa, pois, entre médicos, curandeiros, feiticeiros, benzedeiras e parteiras que vemos prosperar a discussão sobre o lugar que os aromas devem ter no cotidiano da gente do Brasil. Aqui um elemento adicional se coloca: a corte trouxe a voga dos perfumes como "puro" embelezamento e sedução. Agora, cheiro, para além dos significados apontados (mágico, curativo, afrodisíaco), também pode ser percebido como produto de luxo. (NERY, 2016, p. 709)

É provável que a abertura dos portos às nações amigas, em 1808, tenha influenciado diretamente na circulação de diferentes cheiros no território brasileiro, como também, na mudança dos interesses para perfumar-se. As novas relações estabelecidas e os rearranjos socioculturais podem ter sido os responsáveis por manter a presença dos aromas no cotidiano dos brasileiros, consolidando o uso do perfume como prática cultural.

Na sociedade de consumo contemporânea, corpo e sujeito constituem um sistema simbólico comunicativo que, coadunados à aromatização, proporcionam o efeito de sentido de singularidade. "(...) a odorização do corpo não o adorna simplesmente, cola-se a ele de forma que cheiro, sujeito e roupa comuniquem juntos uma só emanação pessoal, um todo-ser, harmônico, pleno ou contraditório e dicotômico" (VELLOSO, 2019, p. 25).

O ato de perfumar-se, na atualidade, apresenta-se como prática estética e simbólica, intimamente relacionada à efemeridade da vida, pro-

duzindo campos de sentido através de sua particularidade de percepção olfativa e não visual.

> As áreas no cérebro responsáveis pelo olfato são intimamente ligadas ao sistema límbico que está relacionado com as emoções e com o hipocampo que está relacionado com aspectos da memória. [...] Por isso, em relação ao olfato, podemos dizer que primeiro nos emocionamos e memorizamos antes de pensarmos, contrariamente ao que ocorre com a visão, cuja informação é processada primeiramente no neocórtex do lobo occipital. (VELLOSO; BRAIDA, 2019, p. 172)

A partir de todos esses elementos, é possível depreender que o perfume ocorre como linguagem indiscutivelmente registrada pelo movimento respiratório a partir de sua efetiva ação na memória olfativa, que promove nos indivíduos sensações diversas.

Num período tão desafiador como o pandêmico, as hesitações se tornaram princípios recorrentes, ocasionando sentimentos de medo e insegurança sobre os danos futuros advindos de uma possível contaminação pelo vírus. A realidade iminente pode ter cooperado na procura de um meio de escape, apoiado no poder dos odores, já que, "com o perfume, deixamos os domínios da razão e ingressamos, sem domínio de nós mesmos, na esfera dos instintos, no âmbito do inconsciente (VELLOS; BRAIDA, 2019, p. 36).

A esse respeito, é importante mencionar que "(...) um perfume é capaz de proporcionar uma tal harmonia entre objeto, órgão e mente que, conduzindo a um estado prazeroso do ser, leva a alma a se felicitar por estar viva" (VELLOSO; BRAIDA, 2019, p. 175). Assim, compreende-se que o hábito cultural de se aromatizar, aliado ao instinto de sobrevivência e ao prazer proporcionado pelo perfume, mesmo que inconscientemente, contribuíram para que o mercado de perfumaria se mantivesse ativo durante a fase de pandemia no Brasil.

3. *Análise de Discurso e Análise de Discurso Digital – produção de sentidos*

Na tentativa de compreender como os fios discursivos se entrelaçam para produzir sentidos, o presente artigo se apoia nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e dialoga com a Análise do Discurso Digital, proposta por Marie-Anne Paveau.

A Análise do Discurso trata da palavra em movimento, "procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, par-

te do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história" (ORLANDI, 2020, p. 13). A teoria apreende o discurso como elemento sócio-histórico e considera a língua em funcionamento, constituída na relação do homem com a história.

Ela exige do analista que produza gestos de leitura sobre como a materialidade se apresenta no intuito de retirar os sentidos escondidos na discursividade linguística, que não é transparente. Os sentidos estão sempre em movimento atuando nos processos de significação. Desta maneira, torna-se necessário compreender como o objeto simbólico produz sentidos e como eles se relacionam com a exterioridade, em suas **condições de produção**[57].

Tendo em vista o homem enquanto sujeito-histórico, a Análise do Discurso se articula com o campo das Ciências Sociais e as esferas da Linguística, no intuito de perceber as relações entre língua e sujeito em seu contexto de produção. Além disso, tem como propósito associar Língua e História na apreensão dos sentidos.

Assim, a memória discursiva é que possibilita o dizer considerando o que já foi dito por alguém em algum lugar. Na perspectiva discursiva, a memória é concebida como **interdiscurso**, que, segundo Orlandi, "(...) disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (ORLANDI, 2020, p. 29). A possibilidade de submeter um enunciado a uma sucessão de outros, ancora-se na observação do interdiscurso, que propicia a percepção de como estes enunciados se convencionam ao ideológico e ao político.

No ambiente digital, não é diferente. É visível que o desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade torna cada vez mais rápida a circulação de discursos na atmosfera da *Web* 2.0, acarretando a incidência de novos objetos e especificidades. Assim, o estudo dessa circulação, sua difusão, a forma como se materializa e sua possível transmutação no digital, evidencia sua importância para a Análise do Discurso.

O tecnodiscurso produzido no ambiente virtual possui suas particularidades nas relações entre sujeito, linguagem, máquina e sociedade e seus efeitos integram o uso social e cultural das tecnologias digitais de comunicação. Destaca-se que o discurso nativo da web é o enunciado elaborado on-line, a partir do que as ferramentas virtuais possibilitam e não aqueles que são transpostos para o espaço digital.

[57] As condições de produção são compreendidas como o contexto imediato e o contexto sócio-histórico ideológico.

Desta forma, a produção de sentidos no ambiente digital pode ser considerada basicamente como interdiscursiva, com discursos textualizados na não neutralidade, o que os torna passíveis de interpretações.

4. "#Partiu" Análise

A pandemia foi a grande responsável pela modificação de inumeráveis convenções sociais, além de econômicas e culturais. O distanciamento social, a utilização de máscaras e álcool em gel, a proibição de atividades físicas ao ar livre e o lazer, além de mudanças nos hábitos de higiene foram algumas condições impostas no sentido de frear o avanço dos impactos causados na sociedade.

Foi preciso se reeducar socialmente. A presença física em diversos espaços foi substituída pela presença virtual diante das telas de *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e similares. Assim, não somente os jovens da geração z[58], conhecidos por sua familiarização com as tecnologias digitais, mas também as demais gerações, de um modo geral, passaram a dispensar mais tempo conectados à rede, atendendo ao que o momento exigia.

No contexto pandêmico, o "novo normal" bateu à porta acompanhado de uma ideia de real a serviço da ideologia do consumo. O setor de negócios passou a intensificar a divulgação de seu marketing digital baseado nesse conceito de normalidade, com o propósito de regular as percepções de seus consumidores, difundindo imagens de segurança sobre a coexistência futura entre a sociedade e o vírus.

O *corpus* constitui-se da descrição de um filme publicitário disponibilizado na mídia social *YouTube* em canal oficial mantido pela marca O Boticário, datado de junho de 2020, período que compreende o momento de bloqueio social de emergência em diversas unidades federativas do país, como também, nas principais capitais. O filme encontra-se disponível nos canais oficiais da marca nas plataformas *Facebook*, *YouTube* e *Instagram*.

A opção pela referida publicidade se deve ao fato de que pertence ao grupo O Boticário, uma das gigantes da perfumaria nacional. A marca foi considerada pela Associação Brasileira de Franchising (ABF) o pri-

[58] *Geração nascida na segunda metade da década de 90, inseridos amplamente no contexto digital. Nativos digitais.*

meiro lugar no ranking das 50 Maiores Redes de Franquias do segmento de Saúde, Beleza e Bem-Estar no ano de 2020.

A propaganda apresenta a primeira linha de perfumes da marca Egeo, denominada "Vibe". Outras dez linhas compõem a marca, todas lançadas após a linha "Vibe". São elas: *Blast*, *Blue*, *Bomb*, *Choc*, *Colors*, *Dolce*, *Hit Beat*, *On*, *Original* e *Red*.

O lançamento da nova fragrância foi apresentado num evento online que contou com uma aula de dança usando a trilha sonora criada para a marca, além da participação de mais de sessenta influenciadores digitais do país. A campanha visava conseguir o apoio deles no desafio de dança #PartiuGoodVibes, a ser lançado na rede social TikTok.[59]

Tal ação teve como resultado direto a ampliação da visibilidade do produto, que atingiu a marca de milhões de visualizações num curto espaço de tempo.

Assim, a partir da divulgação da publicidade nos canais oficiais da empresa O Boticário no ambiente *on-line*, optou-se por analisar a descrição do filme publicitário em outra plataforma de compartilhamento de vídeos, o *YouTube*, por ser considerado um substituto da TV clássica.

Imagem 1: Descrição do vídeo.

Fonte: Rede social *YouTube*.

Iniciemos pelo enunciado na descrição do vídeo: "Ficar em casa não pode impedir você de curtir a sua vibe. Dance, brinque, jogue, curta e "PartiuGoodVibes". As condições de produção desse discurso precisam ser consideradas, devido aos inúmeros fios discursivos entrelaçados, que

[59]O TikTok é um aplicativo de compartilhamento de vídeos curtos que oferece vários recursos de edição, como: filtros, legendas, trilha sonora, gifs etc. Uma de suas características é o amplo compartilhamento de vídeos através de desafios, imitações, brincadeiras, entre outras práticas, que cativam o público jovem.

produzem sentido nas relações de interação entre sujeitos, língua, ideologia e história.

A formação discursiva "Ficar em casa" remete claramente ao período de quarentena, quando massificou-se através de campanhas de saúde o apelo para que as pessoas permanecessem em isolamento, evitando aglomerações. O enunciado "Fique em casa", circulou amplamente como campanha de utilidade pública.

De igual maneira, a preocupação com uma grave crise econômica possibilitou a circulação de outros discursos, em defesa do sistema econômico, através de uma crescente habituação às mortes pela infecção. O discurso político se apresentava categoricamente contra o isolamento social, ocupando espaço em diversas mídias.

O uso do imperativo "não pode", sugere que o isolamento social não deva ser motivo para o interlocutor deixar de se entreter. A marca apoia-se no conceito de que a vida sem diversão é entediante o que se evidencia no incentivo ao divertimento durante a quarentena no espaço da casa, no uso de "Dance, brinque, jogue, curta", exigindo uma ação desse interlocutor em prol de uma movimentação característica do período pré-pandêmico.

O uso do pronome pessoal "você" parece estabelecer um diálogo direto com o internauta. "Curtir a sua vibe" parece indicar aproximação da relação de identidade do produto com o público-alvo, por ser uma gíria característica de grupos jovens. Nesse tipo de publicidade uma das estratégias de marketing mais utilizadas é a da aproximação linguística e cultural com o público, no intuito de influenciar o consumo do produto.

Assim, o enunciado direciona ao fortalecimento de um discurso de positividade em meio ao caos pandêmico, de uma aparente normalidade mesmo diante de altos índices de mortalidade e as dificuldades enfrentadas pelo sistema de saúde. Numa sociedade capitalista neoliberal, a manutenção das relações de consumo é primordial, demandando narrativas que garantam a perpetuação da mesma dinâmica e simbolismos típicos de um ideal de normalidade, que não se pode afirmar que exista.

As condições de produção do discurso revelam uma oposição entre o sistema de saúde e o setor econômico, que coligado à publicidade, lança mão de estratégias para manter o *status quo*, aumentando a pressão sobre o setor produtivo para a retomada da economia brasileira.

Desse modo, os discursos assumidos por representantes de diferentes tipos de negócios estão imbricados de uma memória discursiva de "normalidade", utilizada como um meio para se manter a conjuntura de uma forma de viver ideologicamente considerada normal.

Cabe ressaltar a importância do uso da *hashtag* no discurso digital. Paveau (2017, p. 365) a define como "(...) elemento lexical simples ou composto clicável, ou seja, que direciona o escrileitor de um texto-fonte para um texto-alvo que decorre de outra situação enunciativa". Para a publicidade, foi criada uma *hashtag* específica, como demonstra-se a seguir.

A construção da tecnopalavra *#partiugoodvibes* utiliza a gíria "partiu", bastante comum em redes sociais, principalmente na forma de *hashtag*. É empregada como sinônimo de "vamos" com um sentido de animação e imediatismo, geralmente acompanhada do lugar para onde se deseja ir ou se vai.

Já *goodvibes* é uma gíria em inglês, usada no Brasil, que remete a enunciados como "momentos legais", "aproveitar o momento", "a energia boa e contagiante de alguém", referindo-se a pessoas, lugares ou eventos.

A união das duas gírias dá origem à tecnopalavra *#partiugoodvibes*, que revela um possível convite à diversão a partir da obtenção do produto anunciado. Seu uso aqui está ligado à expressão de emoções, reforçando o sentido de positividade, otimismo e confiança do público-alvo.

A partir de uma reflexão sobre o conjunto discursivo ao qual a tecnopalavra *#partiugoodvibes* pertence, é possível perceber a relação de contextualidade entre os elementos como retórica persuasiva e manipuladora. Observa-se que a produção de sentidos se dá por meio de um senso comum reconhecido entre o enunciador e o internauta, através dos enunciados "ficar em casa" e "impedir você", por exemplo.

Talvez por sua popularidade e imprevisibilidade em possibilitar o encontro com o público certo, a criação pareça ter sido pensada para delimitar o público ao qual o produto se destina, visto que, as possibilidades no digital são infinitas. Desta maneira, o perfume Egeo passa a ter uma espécie de rótulo, etiqueta específica representada pela *hashtag #partiugoodvibes*, que vai direcionar o usuário na localização de informações extras sobre o produto.

A colocação dessa *hashtag* no enunciado possibilita outro fio discursivo a partir da rastreabilidade, servindo para permitir informações complementares que vão depender do gesto físico e subjetivo do internauta. Ele pode, a partir de um clique, criar um fio discursivo, pode consultar a ferramenta de pesquisa nesta ou em outras plataformas, tudo oportunizado pela *hashtag*.

Cumpre destacar que a máquina utiliza os segmentos linguageiros da tecnopalavra no sistema de busca da mídia social, permitindo o acesso ao fio que reúne o conjunto de enunciados que a contém. Outros usuários podem encontrar o produto através da busca nominal, pelo canal da marca e através da *hashtag*. É o algoritmo do *YouTube* vai definir o que aparece primeiro de acordo com o rastro deixado por cada internauta.

Constata-se que a tecnopalavra abre inúmeras e incertas possibilidades de navegação a partir do gesto do escrileitor e em relação com outros tecnodiscursos produzidos em conjunto com a máquina.

5. Considerações finais

Indubitavelmente, a pandemia de Covid-19 produziu, e ainda produz impactos em larga escala, causando efeitos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos únicos, nunca dantes registrados. Ademais, o número exorbitante de mortos e infectados que atingiu patamares inimagináveis, provocou um choque sobre o sistema de saúde brasileiro, além de expor os mais vulneráveis e marcar negativamente a saúde mental das pessoas.

Economicamente, muitas mudanças ocorreram e outras são esperadas a longo prazo. Empresas do setor comercial voltaram suas vendas para o campo virtual, mais frequentado no período, devido às mudanças a que os sujeitos foram impelidos. Apesar de se esperar um consumo minimalista pautado na sobrevivência, observou-se que, no Brasil, a "cultura do perfume" se manteve em movimento.

Depreende-se que a sociedade de consumo capitalista pós-moderna está submetida à forte influência das mídias, coligadas ao discurso publicitário, altamente persuasivo, relacionado às tecnologias e à indústria da informação. O referido discurso está, ainda, associado à complexidade humana, intervindo diretamente em seus gostos, hábitos e necessidades, estetizando a vida cotidiana.

Uma vez que os odores nos acompanham desde o nosso nascimento, conclui-se que eles demarcam momentos importantes para cada indivíduo, assumindo importância simbólica indiscutível na memória discursiva individual e coletiva. Tal fato apenas reforça o grande investimento do setor no mercado interno consumidor, mesmo que num momento crítico como o pandêmico.

> [...] quando o cheiro está em harmonia, pode anunciar a chegada da pessoa em um ambiente, comunicar a presença e desfilar a sua vibração e a sua personalidade por onde ela passar. [...] O perfume pode dar o acabamento, a vida. Nele pode estar a alma do estilo de uma pessoa. (VELLOSO; BRAIDA, 2019, p. 116)

O ambiente virtual se revelou extremamente eficaz no que se refere a atender às tendências do sistema econômico, ao se colocar a serviço da ideologia de consumo, possibilitando as elaborações simbólicas dos internautas. Assim, é possível supor um alinhamento com o discurso capitalista neoliberal no sentido de promover a movimentação do setor comercial, face à sua responsabilidade em auxiliar no crescimento econômico e social do país.

Finalmente, julga-se necessário refletir sobre a efemeridade e fugacidade da sociedade de consumo pós-moderna e identificar os elementos socioculturais que incitam à aceitação de determinado discurso em detrimento de outro, dada a característica de sociedade da informação, que ainda busca aceitação coletiva e individual. Essa posição carece de ser remodelada.

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

ASHCAR, Renata**.** *Brasilessência*: a cultura do perfume. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Vida para o consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CORBIN, Alain. *Saberes e Odores*: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX. Trad. de Lígia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

EMEDIATO, W., MACHADO, I. L., LARA, G. M. P. (Orgs). *Teorias do discurso*: novas práticas e formas discursivas. Campinas-SP: Pontes, 2020.

MENDONÇA, Estela. Vendas de HPPC crescem 4,7% em 2020 e totalizam R$ 122,4 bilhões. CosmeticInnovation**,** 2021**.** Disponível em: https://cosmeticinnovation.com.br/vendas-de-hppc-crescem-47-em-2020-e-totalizam-r-1224-bilhoes/. Acesso em: 02 abr. 2022.

NERY, S. Interdependências e interpenetrações civilizatórias: os aromas e sua magia. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 3, p. 693-716, [S.l.], 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/ view/6168. Acesso em: 18 abr. 2022.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Novos Editores, 2020.

_____. L. P. Análise do Discurso: algumas observações. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 105-26, 1986.

PAVEAU, M-A. *Análise do discurso digital*: dicionário das formas e das práticas. Campinas-SP: Pontes, 2021.

PELLENZ, Mayara; ARIZIO, Silvia Helena. Sociedade de Consumo e pós-modernidade: uma leitura a partir de Bauman e Pasolini. *Revista Eletrônica do Curso de Direito do Centro Universitário UniOpet*. Curitiba-PR. Ano XII, n. 20, jan-jun/2019.

SANTOS, Cristina. A pandemia e a publicidade: pistas para futuras reflexões. *Comunicação Pública*, v. 16, n. 30, junho, 2021. Disponível em: http://journals.openedition.org/cp/12119. Acesso em: 28 mar. 2022.

TAVARES, Fred. O discurso publicitário: uma análise crítica. *Portal do Marketing*, 2008. Disponível em: https://www.portaldomarketing.com.br/Artigos2/Discurso_publicitario_uma_analise_critica.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

VELLOSO, Isabela M.; BRAIDA, Frederico. (Orgs). *Perfume, Moda e Cultura*: Estudos Reunidos. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

Outra fonte:

O BOTICÁRIO**.** Novo Egeo – O Boticário. YouTube, 14 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U8OwGo8Xh0I.

REFLEXÕES NO SALMO 23 SOB A PERSPECTIVA DA TEXTUALIDADE E DISCURSIVIDADE DE MICHEL PÊCHEUX

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)
antonioneto5@professor.uema.br
Raquel Alves da Silva (UEMA)
profraquelalves@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo refletir no Salmo 23 a perspectiva da textualidade e discursividade disposta na teoria da análise do discurso, delineada por Michel Pêcheux (2014). Esse texto servirá de objeto de análise, um texto poético e musical, além de ser mirífico e de caráter universal. Assim, delimita-se a pesquisa com o questionamento: por que investigar o Salmo 23 na perspectiva da textualidade e discursividade e, ainda, a partir da teoria do discurso de Pêcheux? Com essa compreensão analisa-se o seu teor textual e discursivo. Teoricamente, os conceitos mobilizados na análise e corpus de análise deste trabalho se fundamentam nos textos dos teóricos que sustentam o discurso, aqui o ideológico, dentre eles, por exemplo o da Análise do Discurso de Michel Pêcheux (2014), onde se faz a compreensão dos elementos que formam seu discurso, e em Orlandi (2005), onde o discurso está no efeito de sentidos entre locutores. Esses autores ajudam a compreender como os objetos simbólicos produzem sentido e interpretações. Metodologicamente, as informações dessa problemática são coletadas nas pesquisas bibliográficas e na seleção de documentos científicos, assim como na teoria da análise do discurso. Como também nas pesquisas descritivas e de observação sistemática para a compreensão do texto/poema investigado. Por fim, as considerações apresentam o Sujeito do sujeito do texto e os aspectos linguísticos que tornam o seu caráter mirífico e ideológico, onde se visualiza os objetos simbólicos de produção de sentidos.

Palavras-chave:
Ideologia. Sujeito. Análise de texto.

ABSTRACT

This study aims to reflect in Psalm 23 the perspective of textuality and discursivity disposed in the theory of discourse analysis, outlined by Michel Pêcheux (2014). This text will serve as an object of analysis, a poetic and musical text, in addition to being mirific and of a universal character. Thus, delimit our research with the question: why investigate Psalm 23 from the perspective of textuality and discursivity, and also from Pêcheux's theory of discourse? With this understanding, its textual and discursive content is analyzed. Theoretically, the concepts mobilized in the analysis and analysis corpus of this work are based on the texts of the theorists that support the discourse, here the ideological one, among them, for example, Michel Pêcheux's Discourse Analysis (2014), where the understanding is made. of the elements that form his speech, and in Orlandi (2005), where the speech is in the effect of meanings between speakers. These authors help us to understand how symbolic objects produce meaning and

interpretations. Methodologically, information on this issue is collected in bibliographic research and in the selection of scientific documents, as well as in the theory of discourse analysis. As well as in descriptive research and systematic observation to understand the text/poem investigated. Finally, the considerations present the Subject of the subject of the text and the linguistic aspects that make its mirific and ideological character, where the symbolic objects of production of meanings are visualized.

Keywords:
Ideology. Subject. Text analysis.

1. Introdução

Muitos dos textos com os quais os indivíduos mais entram em contato durante a vida, são os bíblicos. É comum termos contato com algum tipo de religião desde a infância e, portanto, contato também com a literatura bíblica. E um dos textos mais difundidos, e até mesmo decorado pelas pessoas é o salmo 23. É pouco provável que você inicie a citação "o Senhor é o meu pastor" e pelo menos uma pessoa próxima não saiba completá-la. É um texto de caráter universal.

Partindo dessas observações, surgiu o questionamento que formula o problema desta pesquisa: por que o Salmo 23 é tão comum e familiar às pessoas, independentemente de sua classe social ou religião? Com essa compreensão, analisa-se o teor textual e discursivo desse Salmo. Contudo, temos como pretensão e hipótese uma possível reflexão desse Salmo na perspectiva de textualidade e discursividade delineada por Michel Pêcheux (2014).

Este estudo tem por objetivo principal refletir a perspectiva da textualidade e discursividade do Salmo 23 a partir da teoria delineada por Michel Pêcheux (2014), composição do salmista e rei Davi. Ao longo dos séculos este texto é difundido, principalmente, nas reuniões religiosas por todo o mundo; crianças e idosos conhecem os versos e muitos o sabem recitar decorado, como se estes fizessem parte da sua própria formação como ser humano, até mesmo aquelas que não tiveram a oportunidade de alfabetização conhecem o salmo 23, penduram quadros em suas casas e o declamam em momentos solenes. A observação da presença e influência deste poema na vida de tantas pessoas gerou a necessidade deste trabalho.

Outro motivo foi a reflexão sobre seu caráter universal e atemporal; independente de classe social, formação escolar de quem tem contato com ele, o leitor ou ouvinte se reconhece na textualidade e discursividade do salmo e associa os elementos apresentados pelo texto com a sua vida

de maneira natural e espontânea. Esse reconhecimento de si no texto é instantâneo e inevitável pela representação do homem nas figuras e elementos que compõem a narrativa do poema.

Dessa forma, este trabalho analisará sob a perspectiva da Análise do Discurso, especificamente, com base nos estudos de Michel Pêcheux (2014), o texto do Salmo 23 e a compreensão dos elementos que formam seu discurso, assim como apresentar o Sujeito do sujeito do texto e os aspectos linguísticos que o tornam de caráter universal.

O SENHOR é o meu pastor, nada me faltará.
Ele me faz repousar em pastos verdejantes.
Leva-me para junto das águas de descanso;
Refrigera-me a alma.
Guia-me pelas veredas da justiça por amor do seu nome.
Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte,
não temerei mal nenhum, porque tu estás comigo;
o teu bordão e o teu cajado me consolam.
Preparas-me uma mesa na presença dos meus adversários,
unges-me a cabeça com óleo; o meu cálice transborda
(BÍBLIA SAGRADA, 2017*)*

2. Metodologia

As informações da problemática neste artigo consistiram em reflexões e análises sobre textualidade e discursividade do texto Salmos 23. O aporte teórico se deu por meio das pesquisas bibliográficas, para Gil (1991) e Marconi e Lakatos (2017) essa etapa é definida pela seleção de documentos, livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, teses, dissertações entre outros para a fundamentação do que se busca investigar.

Nesse sentido, fundamentou-se neste trabalho, especificamente, no aporte teórico de Michel Pêcheux (2014) e Eni Orlandi (2005). A pesquisa é qualitativa com abordagem descritiva (Cf. GIL, 1991). Fez-se observação sistemática no Salmo 23 para se identificar relações entre variáveis no texto, em que se levantou opiniões e crenças (Cf. MARCONI; LAKATOS, 2017).

3. Texto e discurso

Segundo Orlandi (2005), fundada nos estudos de Pêcheux (2014), "o texto é, porque significa", logo, texto não pode ser apenas um aglome-

rado de palavras ou frases que não transmite uma mensagem que possa ser compreendida. Em contrapartida, uma imagem, embora não contenha sequer uma palavra (verbal), pode ser considerada um texto desde que transmita uma mensagem. Temos como exemplo as placas em uma rodovia que comunicam muito bem, apesar de não haver a presença de palavras, entre outros.

Por exemplo, uma questão a ser respondida pela Análise do Discurso não é o que o texto significa, mas como significa, "o texto não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. Ele é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua natureza específica" (ORLANDI, 2005, p. 18).

Se imaginarmos a figura de um *iceberg* saberemos que a ponta visível é muito menor que sua base invisível, submersa. O texto atua da mesma maneira, como se a ponta do iceberg, apenas uma partícula que pode ser visível fosse uma pista para a parte que o sustenta. Em nosso estudo, o discurso a parte invisível, a mais profunda, sustentará a parte visível a ser explorada para ser compreendida no Salmo 23.

Portanto, neste trabalho, como diz Orlandi o discurso será palavra em movimento e prática de linguagem e será a partir do texto do Salmo 23 que observaremos o falar do sujeito, com isso "se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se" e, também, "compreender a língua fazendo sentido" (ORLANDI, 2005, p. 15). Corroboramos com a ideia de que temos discurso em textos dos mais diversos, como em pinturas, músicas, textos escritos, verbais ou não verbais entre outros.

4. O texto do salmo 23

Sabe-se que o Salmo 23 é um dos mais populares e reproduzidos, "na realidade, a reprodução, bem como a transformação, das relações de produção é um processo objetivo cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato que bastaria ser constatado" (PÊCHEUX, 2014, p. 134).

Para Pêcheux (2014), Frege tenta explicar fenômenos como este do texto do salmo 23 distinguindo seu pensamento em três classificações, sendo importante para nosso estudo a conclusão do terceiro: "um silogismo, cuja enunciação poderia ser:

Se alguma coisa tem um peso específico inferior ao da água, flutua sobre a água.
Ora, o gelo tem um peso específico inferior ao da água.
Logo, o gelo flutua sobre a água.
(PÊCHEUX, 2014, p. 100)

O mesmo vai acontecer ao analisarmos o verso um do poema do salmo 23: se o Senhor é o pastor, significa que ele possui ovelhas. Ora, eu sou ovelha. Logo, o Senhor é o meu pastor e eu lhe pertenço como ovelha.

> Se a sentença total é proferida como uma asserção, asseverem-se simultaneamente ambas as suas sentenças componentes. [...] Podemos, portanto, esperar que ela [a sentença subordinada] possa ser substituída, sem prejuízo para o valor da verdade do todo, por uma sentença que tenha o mesmo valor de verdade. (PÊCHEUX, 2014, p. 103)

O mesmo conceito se aplica ao verso 4 do salmo 23:

Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte
Não temerei mal algum (por quê?)
Porque Tu (o pastor) estás comigo.
(BÍBLIA, 2017)

5. O discurso do salmo 23

Segundo Orlandi (2005) o discurso é efeito de sentidos entre locutores e tem como fundamental a questão do sentido e Pêcheux (2014) vem afirmar que "todo conteúdo de pensamento existe na linguagem, sob forma do discursivo", ou seja, o discurso é a manifestação do pensamento e emoções do escritor e que dialoga com os pensamentos e emoções do leitor.

Quando o autor do texto em análise diz: O Senhor é o "meu" pastor, e usa o pronome possessivo *meu*, ele se reconhece no texto como a ovelha, mas também usa esse recurso para fazer com que o leitor também reconheça-se na figura da ovelha e nas circunstâncias a que ela é submetida no texto. Este fenômeno caracteriza o discurso, parte invisível, mas fundamental do texto.

Tanto pelo fator universal, quanto pela pessoa do discurso (1ª pessoa do singular), provocando a consciência de que o pastor também é dele, e, portanto, este sujeito também é ovelha e igualmente, seus semelhantes são parte do rebanho e alvo dos cuidados do pastor, o salmo 23 persistiu sendo o texto bíblico mais conhecido de todos os tempos.

Contudo, todo indivíduo, até os mais privilegiados, tem necessidade de alguma coisa, seja física, emocional ou de ordem espiritual. A universalidade do salmo 23 está presente por abordar a necessidade do ser, independentemente de sua classe social ou da origem de sua necessidade e "essa identificação do sujeito consigo mesmo é simultaneamente, uma identificação com o outro" (PÊCHEUX, 2014, p. 155).

É o que esse autor vai chamar de "poder do *mise en scène*, o efeito "poético" que faz assistir à cena, as formas de identificação do sujeito, como narrador e como o "objeto" da narração" (PÊCHEUX, 2014, p. 156) e a "coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus "semelhantes" e com o "Sujeito". (...) Não estamos efetuando uma simples sucessão de representações, mas um juízo, uma 'unidade de consciência' particular que liga as representações" (PÊCHEUX, 2014, p. 160).

Dessa forma, conforme vai-se aprofundando a leitura do poema, o leitor se apropria de cada verso e de suas representações, adequando-as à sua realidade e circunstâncias, sejam elas de ordem social, econômica, emocional ou outra.

6. A ideologia do salmo 23

Orlandi (2005) diz que para explicar a ideologia, podemos começar por dizer que ela faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.

Pêcheux expande dizendo que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Para ele, o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento, pois

> [...] todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas [...] É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria "acidentalmente" os sistemas linguísticos. (PÊCHEUX, 2014, p. 81)

Para Pêcheux (2014) os objetos devem ser considerados como valores de função, "isto é, como resultado da saturação de uma função por um argumento que venha ocupar o "lugar vazio" dessa função. Em outras

palavras, a ideologia permite atribuir a um objeto comum valor e significado além de sua mera denotação encontrada no dicionário.

7. A representação do homem no salmo 23

O fator de maior contribuição para o reconhecimento de si mesmo ao ler o salmo 23, reside, como já falamos anteriormente, na premissa do uso do pronome possessivo *meu*. O homem olha para o salmo e para as figuradas representas ao longo do texto e decide se é ovelha também e consequentemente se o pastor citado no texto também é *seu* pastor e responsável por sua provisão e cuidado, ou seja, "a identificação do sujeito, sua capacidade para dizer "eu, Fulano de Tal", é aqui fornecida como uma evidência primordial: é "evidente" que somente eu poderia dizer "eu" ao falar de mim mesmo" (PÊCHEUX, 2014, p. 92).

Pêcheux continua a afirmação dizendo que é exatamente disso que se trata: a "evidência" da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, "estranhamente familiar". O salmo 23 pode ser de origem hebraica, porém é familiar, inclusive, para os falantes de língua portuguesa, em virtude dos significados que carrega e que são inerentes a todo ser humano em qualquer lugar do globo terrestre.

Ele chama essa relação de uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem se dirige, como condição de existência de um sentido da frase. Essa cumplicidade supõe, de fato, uma identificação do locutor, isto é, a possibilidade de pensar o que ele pensa em seu lugar" (PÊCHEUX, 2014, p. 105).

Quando o salmista assume a primeira pessoa do discurso, fala por si e dá voz a todos que possam vir a conhecer o poema, quando ele diz no verso quatro: "ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal algum, porque Tu estás comigo", ele está dizendo a milhares de pessoas que leriam seu salmo que a solução para não sentir medo diante do luto ou do diagnóstico de um câncer ou qualquer outra situação que possa ser caracterizada como "vale da sombra da morte", é a confiança no pastor, decisão a ser tomada somente pelo leitor, "o que está em jogo é a identificação pela qual todo sujeito "se reconhece" como homem, ou também como operário, empregado, funcionário, chefe etc., ou ainda como turco, francês, alemão etc., e como é organizada sua relação com aquilo que o representa" (PÊCHEUX, 2014, p. 108).

Desse modo, a relação do sujeito com aquilo que o representa é decidida apenas pelo sujeito, ele decide se reconhecer-se-á como ovelha ou não. No caso do nosso texto em análise, evidencia-se que milhares de pessoas se sentem representadas nesses elementos por sua grande popularidade e atemporalidade.

8. Considerações finais

Neste artigo analisou-se o Salmo 23 na perspectiva de textualidade e discursividade de Michel Pêcheux (2014), texto poético e de caráter universal. A partir dessa perspectiva, responde-se ao questionamento desta investigação na mobilização de conceitos que sustentam o discurso ideológico para a sua compreensão, a partir dos pressupostos de Orlandi (2005), em que o discurso se materializa no efeito de sentidos entre os sujeitos do e no texto.

Evidenciou-se neste estudo que, para esses autores, todo conteúdo de pensamento existe na linguagem sob forma do discurso, na manifestação do pensamento e emoções em que o escritor dialoga com os pensamentos e emoções do leitor.

Reconsiderou-se a relação entre fatos verificados e a teoria, essas explicações teórico-práticas ajudaram na compreensão do texto simbólico, Salmo 23, em que assimilou-se interpretações do falar do sujeito poético e sua capacidade de significar e significar-se, do compreender a língua fazendo sentido (Cf. ORLANDI, 2005).

Portanto, recomenda-se novas interlocuções na abordagem discursiva da textualidade e intertextualidade do Salmo 23. As contribuições e considerações desta pesquisa apresentam o Sujeito do sujeito do texto e os aspectos linguísticos que tornam o seu caráter mirífico e ideológico, aqui se visualizou os objetos simbólicos de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. *A Bíblia*: salmos [tradução do hebraico, introdução e notas]. São Paulo: Paulinas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*: Técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso*: Princípios & procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

SILVA, Rodrigo. TV Novo Tempo. *Conheça a história do Salmo 23*, *Evidências NT*. [Produzido por] TV Novo Tempo. Jacareí-SP, 22 de set. de 2015. 1 vídeo (24:15).

RETÓRICA NA GRÉCIA ANTIGA: CONTEXTO DE ORIGEM E QUESTIONAMENTOS

Eduardo da Silva de Freitas (UFRJ)
eduardosfreitas@letras.ufrj.br

RESUMO

Este artigo contextualiza o debate surgido na década de 1980 a respeito da retórica antiga; apresenta um breve panorama do relato histórico do momento de aparecimento da disciplina. O texto se divide em quatro partes. Sua introdução menciona as linhas gerais das discussões da década de 1980. Em seguida, volta-se para a presença da eloquência nos poemas homéricos. Depois disso, aborda-se o momento de emergência da retórica na Sicília, detendo-se, sobretudo, no papel de Tísias e Corax. Por fim, menciona-se a contribuição de Górgias, a principal figura na história da disciplina antes de Aristóteles. Nos pontos da história aqui apresentados, anotam-se as versões tradicionais e registram-se os redirecionamentos de interpretação provocados pelos debates que começaram no fim do século XX.

Palavras-chave:
História. Retórica. Grécia Antiga.

ABSTRACT

This paper contextualizes the debate that emerged in the 1980s about ancient rhetoric and presents a brief overview of the historical account at the time of the discipline's emergence. The text is divided into four parts. Its introduction mentions the general lines of discussions in the 1980s. Next, it turns to the presence of eloquence in Homeric poems. After that, it addresses the moment of emergence of rhetoric in Sicily, focusing mainly on the role of Tisias and Corax. Finally, it mentions the contribution of Gorgias, the main figure in the history of the discipline before Aristotle. In the points of history presented here, the traditional versions are noted, and the redirections of interpretation provoked by the debates that began at the end of the 20th century are recorded.

Keywords:
History. Rhetoric. Ancient Greece.

1. Introdução

A década de 1980 assistiu a uma reedição do debate sobre a forma de se entender a retórica na Antiguidade que impactou os estudos produzidos nos anos subsequentes sobre o assunto. A julgar pelos pressupostos evocados por alguns dos textos, é possível dizer que as discussões se desenvolveram como uma espécie de desdobramento dos problemas colocados pela crítica de Heidegger à metafísica e pelas reflexões a respeito da linguagem lançadas por autores como Kenneth Burke, Jacques Derri-

da e Michel Foucault. Dessa forma, o revisionismo em questão liga-se ao debate instalado pela filosofia do século XX em torno da linguagem, da realidade e da ficção.

Um dos pontos centrais das discussões consistiu em combater os juízos negativos formulados por Platão e Aristóteles sobre a retórica. Há uma tentativa de, se não reabilitar, ao menos de propor outra imagem dos sofistas e da disciplina. Preocupação correlata foi a tentativa de reconstrução das ideias e posicionamentos, segundo nos termos propostos pelos próprios sofistas. É possível identificar três encaminhamentos dos debates: (a) a elaboração de uma definição da disciplina em termos mais positivos, esquivos à pecha imposta por Platão e Aristóteles; (b) a busca pela recuperação do horizonte epistemológico e das tensões com que os sofistas lidavam, situando-a no conjunto das ideias e das práticas sociais do momento em que emergiram; (3) e a revisão do relato tradicional sobre a história da retórica.

Tente-se uma caracterização suscinta desse quadro. John Poulakos, uma das figuras proeminentes nessa revisão, desenvolveu o primeiro encaminhamento em "Toward a sophistic definition of rhetoric". O artigo opera a denúncia da prevalência da interpretação de Platão e Aristóteles sobre os sofistas e formula uma compreensão simpática deste grupo de pensadores e de sua atividade. Já no início do texto,o autor propõe "uma definição 'sofística' da retórica" (POULAKOS, 1983, p. 35), em que a compreende como "a arte que procura capturar nos momentos oportunos o que é apropriado e tenta sugerir aquilo que é possível" (POULAKOS, 1983, p. 36). Recusando a inscrição platônica que submete de modo imediato a disciplinaa conceitos absolutos de verdade e moral, seu modo de caracterizar a retórica privilegia algumas ideias caras aos sofistas – o momento oportuno (*kairos*), o que é adequado (*toprepon*) – e considera as camadas lógica e ética dos interesses retóricos.

Esse conceito é solidário a certa reconsideração do papel desempenhado pelos sofistas no quadro das reflexões sobre as formas de entender o mundo e a verdade, na Grécia do século V a.C. No século XIX, Hegel aparentemente tentou executar um movimento naquela direção, mas sua caracterização da sofística foi considerada insuficiente para o propósito segundo o mesmo John Poulakos. Em artigo sobre a recepção hegeliana dos sofistas, o estudioso observava que ela "não tanto reabilita os sofistas quanto os transforma em filósofos" (POULAKOS, 1990, p. 161). Ele demonstra que Hegel desconsidera a visão dos sofistas sobre o que faziam e acaba por integrá-los na história da filosofia, orientada de

acordo com sua ideia de que a história humana consiste no desenvolvimento do espírito. Para Hegel, os sofistas são "filósofos especulativos". Para Poulakos, se Hegel teria tido, por um lado, o mérito de afrontar a interpretação platônica ao valorizar os sofistas, por outro lado, ele não teria observado que esses pensadores insistiam em se diferenciar dos filósofos, com quem competiam no que diz respeito à visão de mundo, à relação do homem com a verdade, ao papel da educação e aos modos de ensinar.

John Poulakos explica que a posição de destaque dos sofistas ligava-se, não ao fato de que "desenvolveram brilhantes doutrinas filosóficas", senão à circunstância de que se comprometiam em "formar 'falantes inteligentes, numa cultura em que ser um falante inteligente era de suma importância" (POULAKOS, 1990, p. 164). Seus pensamentos e atividades orientavam-se no sentido da participação na vida prática, de forma que "conhecimento dos universais, certeza ou a verdade simplesmente não era parte do que os sofistas prometiam" (POULAKOS, 1990, p. 166).

Em outro lugar, Poulakos (2008) contextualiza a atuação dos sofistas considerando a inserção destes homens na sociedade, as circunstâncias em que atuavam e como se relacionavam com o conjunto de prática e valores largamente manifestos na vida cultural grega. Sumarizando-se o teor daquelas páginas, pode-se dizer que Poulakos não só articula a educação oferecida pelos sofistas com a ideia, difundida na democracia grega, de que a persuasão é capaz reger a vida social e resolver conflitos, como também aponta que se, por um lado, a condição de estrangeiros e nômades desses intelectuais abria-lhes uma perspectiva menos dogmática do homem e da sociedade, ao mesmo tempo suscitava desconfiança em comunidades tão conservadoras como eram as cidades-estados gregas. A isso, soma-se o fato de que os sofistas canalizavam, em suas atividades, certa índole agonística e certas impatia pela exposição espetacular, características das manifestações culturais gregas e presentes, por exemplo, nas práticas das instituições políticas e judiciárias, bem como nas representações teatrais.

Edward Schiappa foi outro estudioso que se interessou por compreender o horizonte sociocultural em que os sofistas e a retórica por eles ensinada se projeta. Seu polêmico artigo "*Did Plato coin rhetorike*?" sustenta a hipótese de que o termo *rhetorike* foi cunhado por Platão. Ele considera que: (a) não há registros da palavra nos textos do século V e de inícios do século IV a.C.; (b) no *Górgias*, o emprego da palavra é novo; (c) e que Platão tinha inclinação para cunhar palavras com o sufixo *-ike*

(Cf. SCHIAPPA, 1990, p. 457). Como o artigo se deteve mais francamente em trazer argumentos para defender a provável ideia da invenção platônica, ficou marginalizada a importante observação de que a definição da disciplina com que se tem operado corresponde à interpretação de Platão, que está em evidente oposição com as ideias do próprio Górgias e de Isócrates.

Retomando o ponto em *The beginnings of rhetorical theory in classical Greece*, o autor delineia melhor a importância do aparecimento ou difusão da palavra e projeta luzes tanto sobre os embates entre filósofos e sofistas quanto sobre as tensões relativas às buscas pela verdade e pelo prestígio social. Acunhagem ou expansão de uso da palavra com Platão representaria um divisor de águas na história da disciplina, porque antes disso "não havia uma linha nítida entre a meta de buscar o sucesso e a de buscar a verdade" (SCHIAPPA, 1999, p. 23). Dessa forma, a terminologia teria instaurado uma distinção entre retórica e filosofia como disciplinas diferentes. Explicando a possível intenção por trás da distinção, Schiappa acrescenta, mais adiante, que o emprego da palavra *rhetorike* por Platão – seja ela invenção sua ou não – era "parte de um esforço para limitar o escopo e a popularidade do tipo de ensino sofístico, particularmente aquele de seu rival, Isócrates" (SCHIAPPA, 1999, p. 27).

Pode-se notar que John Poulakos e Edward Schiappa empenham-se em propor um sentido contextualizado para as questões envolvendo sofística, retórica e filosofia. No entanto, é preciso fazer duas observações, antes de se avançar. Em primeiro lugar, não foram eles os únicos a refletir sobre a inserção sociocultural da sofística e da retórica no século V a.C. A menção a John Poulakos e Edward Schiappas e deve ao fato de que são suficientemente representativos para o esboço aqui proposto.

Além disso, é necessário notar que, embora as considerações desses autores militem em favor de uma revisão da sofística e da retórica em termos mais favoráveis, os autores não partilham os mesmos propósitos e métodos. Colocando-se uma preocupação mais imediata, Poulakos recorreu aos textos antigos com o intuito de inseri-los nas discussões contemporâneas relativas à linguagem e à verdade, ao passo que Schiappa serviu-se de pressupostos teóricos contemporâneos para propor uma reconstrução do horizonte cultural em que retórica e sofística se inseriam. De fato, Schiappa questiona o anacronismo presente na ideia de uma "retórica sofística" e considera que "o rótulo de sofística (*sophistic-anything*) pode ser mais ilusório do que útil (*more misleading than useful*)" (SCHIAPPA, 1991, p. 10). Para ele, não há uma "ideologia consistente" distin-

tiva dos sofistas e defende que certos predicados que eles carregavam poderiam ser atribuídos a outros pensadores do século V a.C. (SCHIAPPA, 1991, p. 10). Por outro lado, Schiappa toma emprestada a Kenneth Burke a ideia de que a "linguagem intitula a realidade" (SCHIAPPA, 1999, p. 23), para defender a importância do emprego da palavra *rhetorike* de Platão em diante.

O fato, porém, é que os pontos de vista levantados nesses debates resultaram numa espécie de modalização do entendimento da história da disciplina.Essa postura se traduziu na adoção de uma perspectiva crítica com relação às opiniões e dados colhidos nas fontes antigas, sobretudo quanto à época de formação da retórica e quanto aos juízos de Platão e de Aristóteles. A identificação dos pontos centrais do "relato padrão" já foi apresentada por Schiappa (1999, p. 3-13). Nas páginas seguintes, será feito um brevíssimo panorama dos momentos iniciais da história da disciplina, conjugando-o com certas ideias revisionistas. O esboço que se apresentarátoma como ponto de partida a representação da fala pública nos textos homéricos até Górgias, isto é, da fase de constituição da retórica enquanto disciplina. Serão apontadas as linhas gerais do relato e alguns dos pontos submetidos à reinterpretação.

2. A eloquência em Homero

Os gregos já cultivavam certo apreço pela eloquência mesmo antes da formalização do ensino sistematizado da elaboração de discursos. Os poemas homéricos dão testemunho dessa disposição: neles,se encontram manifestações de discursos públicos e privados, seja entre os mortais, seja entre os deuses. A representação poética valoriza a capacidade de se expressar e de argumentar como uma virtude e, de modo geral, as personagens épicas mais proeminentes são dotadas dessa capacidade num nível superior. Nos poemas, as ocasiões privilegiadas para o desempenho oratório são as reuniões na ágora, os concílios de heróis e de deuses, além das embaixadas.

Na "Ilíada", algumas personagens se destacam por desempenharem a oratória. Nestor e Odisseu sobressaem pela capacidade de organizar bem seus argumentos e de captaras forças atuantes entre os interlocutores, quando tomam a palavra. Ambos exercem papel de conselheiros e mediadores; e suas palavras são sempre elogiadas, embora nem sempre seguidas. No canto 1, Nestor tenta apaziguar a desavença entre Agamêmnon e Aquiles. Sua "fala mais doce que o mel" (*Il.*, 1, 249) pede que

as partes cedam e sugere a conciliação. Ele pede que Agamêmnon não tome Briseida para si e que Aquiles não afronte o rei mais poderoso (*Il*., 1, 275-284). Mesmo não acatadas, as palavras do ancião são ouvidas com respeito. Mais tarde, depois de perceber o engano em que Zeus o colhera e o acerto da avaliação de Nestor, Agamêmnon reconhece que o ancião estava certo e acata a recomendação dele para enviar uma embaixada e presentes a Aquiles (*Il.*, 9, 113).

A delegação enviada por Agamêmnon é formada por Odisseu, Fênix e Ajax para convencer o herói. Na cena da embaixada, as falas de Odisseu e Fênix são outros exemplos de discursos persuasivos. Mais lógica, a ponderação do primeiro (*Il*., 9, 225-306) tenta convencer Aquiles, apontando que o herói não estava seguindo as orientações paternas e que receberia grandes recompensas, se aceitasse seguir Agamêmnon. Fênix (*Il*., 9, 434-605), recorre aos laços de afetividade que o ligavam a Aquiles e cita o exemplo de Meleagro, que, tendo-se retirado da guerra contra os curetes, voltou apenas quanto este últimos estavam prestes a dominar a cidade, já com quase tudo destruído e sofrendo com isso grandes perdas. No fim, eles não convencem o herói, que replica nos termos estabelecidos por cada interlocutor: à lógica de Odisseu contrapõe o agravo de Agamêmnon (*Il*., 9, 308-429); diante do apelo de Fênix, lembra-lhe que, pelos vínculos que os uniam, este deveria apoiá-lo e não tomar o partido de Agamêmnon (*Il*., 9, 607-19).

As cenas de discussão em conselhos e o episódio da embaixada no canto 9 – ao qual poderia ser acrescentada a cena da embaixada de Príamo no canto 24 – testemunham a prevalência das falas persuasivas de caráter deliberativo, que, aliás, não raro, são carregadas de hostilidade. Assim é a famosa altercação entre Agamêmnon e Aquiles (*Il.*, 1, 121-303), diante da assembleia dos gregos, a respeito da redistribuição do espólio e da usurpação de Briseida. A rispidez das falas e a troca de ofensas indicam uma antiga familiaridade dos gregos com discussões acaloradas, bem anterior às reformas institucionais promovidas pela implantação da democracia no século V e do desenvolvimento da erística como técnica argumentativa. Como observa George A. Kennedy (1999, p. 6), nos poemas homéricos, "raiva, retaliação e ataques pessoais eram aceitáveis em público". Esse traço é reforçado, no canto 2, pelas ofensas de Tersites a Agamêmnon (*Il.*, 2, 211-77). Por outro lado, a interferência de Odisseu na ocasião, agredindo fisicamente o primeiro, marca a hierarquia da sociedade representada por Homero, em contraste com as práticas no ambiente da democracia que se instauraria posteriormente.

Na *Odisseia*, as cenas de concílios estão reservadas aos deuses. Por duas vezes, Atena apela a Zeus para que providencie o retorno de Odisseu a casa (*Od*., 1, 45-79; 5, 7-20). Suas palavras são recebidas como sinal de acinte, mas Zeus acata os pedidos da deusa. Apenas no canto 2, quando Telêmaco convoca os pretendentes de Penélope para pedir que cessem de dilapidar seu patrimônio e deixem o palácio, é possível ver uma discussão na ágora (*Od*., 2, 40-256). O inusitado da reunião, aliás, é referido por Egípcio, pai de um dos assediadores de Penélope (*Od*., 2, 25-8).

Dos poemas homéricos, emerge uma ideia de que a oratória é decorrente do engenho ou da experiência das personagens, não fruto de um modo de instrução bem definido. Fênix declara ter ensinado Aquiles a ser um orador (*Il*., 9, 443), capaz de falar na ágora. No entanto, os dois grandes oradores são Nestor, um experiente rei e comandante de tropas, e Odisseu, cuja astúcia supera a dos demais personagens dos poemas.

Apesar de certa ideia de eloquência estar presente ao longo do texto, é difícil aquilatar o papel desempenhado pelos poemas homéricos no desenvolvimento do ensino da oratória. A tradição mais consolidada não vê qualquer vínculo entre os poemas e sua possível influência sobre a disciplina. Assume-se a ideia de que a retórica nasceu na Sicília no século V a.C. e foi levada à Atenas por Górgias, sem qualquer influência dos textos homéricos. Para Friedrich Blass (1868, p. 4), a retórica só começou "quando se constituiu o primeiro professor e foi criado o primeiro discurso de forma artística", de forma que a história da eloquência só teria começado com Górgias. Os eventos anteriores a isso contam somente a título de preparação.

O mesmo entendimento disciplina pode ser encontrado nos relatos de George Grote, Octave Navarre e Wilhelm Kroll, cujos textos estão entre as principais referências sobre a história da retórica. Grote propõe que a tragédia teria operado a transição para a retórica, a dialética e a filosofia moral, na medida em que abrigava a representação de posições diferentes, inconstantes e conflitantes (Cf. GROTE, 2010 [1850]). Não se aventa a possibilidade da influência dos poemas homéricos sobre a retórica.O ponto de vista de Navarre (1900, p. 73) é o de que a eloquência grega se manteve a mesma de Homero a Heródoto, só tendo sofrido alterações com a intervenção da dialéticanos temos dos sofistas: ela teria criado uma prosa disciplinada, elaborado um conjunto de ideias gerais e estabelecido práticas de análise das ideias (Cf. NAVARRE, 1900). Sobre a épica, Navarre passa em silêncio. Por fim, o texto de Kroll para a *Real-*

Encyclopädie segue o laconismo de Grote. Sem mencionar os poemas homéricos, apenas localiza o início da disciplina na Sicília no século V a.C. À diferença de Grote e Navarre, porém, Kroll adota a tradição segundo a qual os precursores da retórica são Tísias e Corax, não Empédocles.

A questão da eventual influência homérica foi levantada nos debates recentes sobre a disciplina. Por motivo de espaço, serão abordadas aqui apenas as considerações de Thomas Cole e Richard Leo Enos. O primeiro, que define a retóricac omo "uma manipulação autoconsciente, por um falante ou escritor, do seu meio [de comunicação]" com vistas a assegurar a recepção mais favorável possível a sua mensagem (COLE, 1991a, p. X) sustenta que, sob essa forma,a retórica é um "fenômeno típico do quarto século" (COLE, 1991a, p. X). Platão e Aristóteles teriam sido os mais antigos autores a reconhecer a existência dela. A ideia de eloquência que emerge dos poemas homéricos seria "pré-retórica" e as visões sobre a eloquência, "aretóricas". Note-se que essa interpretação acomoda-se à teoria de Eric Havelock, que vê na escrita uma tecnologia que alterou profundamente a cultura dos gregos entre os séculos VIII e IV a.C., tirando-a de uma condição predominantemente oral, para uma essencialmente baseada na escrita. Para Cole, a retórica é consequência da circulação de textos escritos, que teria originado especulações de natureza mais abstrata e um investimento sobre o material linguístico, considerados impossíveis, da perspectiva de Cole, numa cultura oralizada. Como os poemas homéricos representam uma situação prévia ao ambiente da escrita, não poderiam ter sido relevantes no desenvolvimento da disciplina.

Semelhantemente a Cole, Richard Leo Enos reconhece a importância da escrita para o desenvolvimento da retórica. No entanto, sua interpretação, recuando os efeitos desse fator no tempo, mostra-se menos conservadora do que a de Cole. Enos considera que "sistemas de expressão escrita estavam em operação e formando os discursos antes de a retórica ter emergido como uma disciplina popular" (ENOS, 1995, p. X). O autor ressalta que a forma escrita dos poemas homéricos surgena segunda metade no século VIII a.C., sinalizando o final do período da literatura verdadeiramente oral; e acrescenta que, no final do século seguinte, os discursos pensados para expressão oral estavam sendo substituídos por textos escritos. Para Enos, a "Ilíada" e a "Odisseia" representariam os primeiros passos importantes para a história da escrita e da retórica (Cf. ENOS, 1993).

Um ponto importante da teoria de Enos é que ele vê na prática dos rapsodos um elo entre Homero e a retórica sistematizada que emergiu séculos depois na Atenas do período clássico (Cf. ENOS, 1993). Assumindo a tarefa de preservar os poemas homéricos, os rapsodos estabilizaram o texto, recorrendo à escrita como ajuda às apresentações orais (Cf. ENOS, 1993). Para Enos, "os esforços dos rapsodos para preservar a natureza oral dos poemas homéricos (...) justificam a associação deles com a história da retórica" (ENOS, 1993, p. 22), mesmo que se entenda que essa seja apenas uma etapa da evolução da disciplina antes de Corax e Tísias.

3. A emergência da retórica

Os relatos sobre história da retórica partilham a ideia deque a disciplina despontou na Sicília, em meados do século V a.C., fruto das transformações políticas e sociais ali ocorridas. No panorama que Diodoro da Sicília apresenta dos eventos do período na ilha, é possível perceber dois movimentos correlatos. Por volta de 472 a.C., as tiranias vigentes na ilha começaram a ser depostas, cedendo lugar a governos democráticos. Nesse processo, os antigos habitantes expulsos de suas cidades pelos tiranos buscaram reaver suas propriedades e perseguiram os que delas tinham-se apossado (*Diod. Sic*., 11, 76). A situação teria sido resolvida apenas quando houve a distribuição de terras entre os cidadãos e a acomodação dos que haviam recebido as terras dos tiranos.

A retórica emergiu no contexto destes amplos movimentos da sociedade e a tradição preserva duas versões sobre quem teria fundado a disciplina: uma delas concede esse papel a Empédocles; outra o atribui a Corax e Tísias. Pelo resumo biográfico feito por Diógenes Laércio (8, 51-77), é possível perceber que Empédocles foi figura influente nas transformações sociais da ilha. Nesse sentido, teria empregado sua capacidade oratóriana política e praticado sua atividade de ensino nesse âmbito. Não teria promovido grandes formulações teóricas, mas se apoiado em sua experiência (Cf. NAVARRE, 1900).

Segundo a outra versão, Corax e Tísias estariam envolvidos com os processos judiciais surgidos em virtude das disputas pela posse das terras desapropriadas pelos tiranos. Sua esfera de atuação seria a oratória judicial e o nome deles está relacionado com as primeiras teorizações da disciplina. Seu legado teria consistido em ter estabelecido as linhas gerais das partes do discurso judiciário – proêmio (*prooimion*), narração (*diege-*

sis), a argumentação (*agon*) o epílogo (*epilogos*) – em ter elaborado uma arte retórica (*techne*), na qual se define a retórica como "artífice da persuasão" (*peithous demiourgos*), e em ter formulado considerações sobre o verossímil (*eikos*). Como os princípios da disciplina se deram no âmbito da oratória judicial, aceita-se mais amplamente a ideia de que eles teriam sido os fundadores da retórica.

Desse legado, a divisão das partes do discurso é a de caracterização menos problemática. Ao proêmio reserva-se a função de captar a boa disposição dos ouvintes para a causa; à narrativa, a de conferir credibilidade; à argumentação, o papel de provar o que se defende; ao epílogo, a tarefa de resumir e relembrar os fatos. A definição da retórica também não é tão problemática, aceitando-se os termos apresentados no "Górgias", entendendo-se que a retórica, como "artífice da persuasão", não estaria preocupada com questões de ordem moral (Pl., *Grg.*, 455a).

A reconstituição da teoria do verossímil é mais sinuosa. A compreensão tradicional se assenta, sobretudo, nas opiniões de Platão e Aristóteles, que abordam o ponto a partir de um mesmo exemplo, mas trazendo formulações diferentes. No "Fedro", Platão critica a teoria por pressupor que ela se sustenta na mera veiculação da mentira. O filósofo liga o caso a Tísias e o apresenta da seguinte forma (Pl., *Phdr*, 273b): um homem fraco, mas corajoso, assalta um homem forte, mas covarde; levados diante da Justiça, nenhum deles afirma a verdade, mas mente para ganhar a causa. O forte haveria de dizer ter sido atacado por mais de um assaltante; o fraco haveria de insistir em que estavam sós e em que não seria capaz de atacar alguém tão forte quanto seu adversário. Na *Retórica*, Aristóteles aborda o exemplo, imputando-o a Corax, para diferenciar o que é absolutamente verossímil (*haploseikos*) do verossímil relativo (*tieikos*). Um homem fraco acusado de ter cometido violência contra alguém mais forte haveria de alegar que, por ser fraco, não seria capaz perpetrar o crime; um homem forte, acusado de agredir alguém, haveria de alegar que não exerceria violência, porque as suspeitas haveriam de recair sobre si (Arist., *Rh*., 1402a).

Tanto em Platão quanto em Aristóteles, ressuma uma preocupação moral relativa à teoria do verossímil. Platão (*Phdr*., 267a-b) fala do verossímil como recurso do orador para transformar, aos olhos do ouvinte, o grande em pequeno, e vice-versa. Aristóteles (*Rh*, 1402a) reconhece no expediente uma possibilidade de fortalecer um argumento fraco.

Pelo menos desde o século XIX, a crítica tem estado prevenida contra esse tipo de juízo emitido pelos filósofos. No caso de Corax e Tí-

sias, algumas reconsiderações tratam dos pontos mencionados acima. A observação de certas inconsistências entre o relato estabelecido pelas fontes bizantinas sobre Corax e Tísias, base das versões modernas, e os escassos testemunhos legados pelos antigos levou Thomas Cole a suspeitar da existência de Corax. Para ele, Corax seria um apelido de Tísiase, afinal, seriam a mesma pessoa (Cf. COLE, 1991b). No mesmo sentido, Michel Gagarin acredita que o fato de Platão e Aristóteles referirem o exemplo sobre o verossímil a personagens diferentes "não inspira confiança" (GAGARIN, 2007, p. 30) no fato de que se trataria de duas figuras distintas.

Quanto ao verossímil, Michel Gagarin atribui às formulações de Tísiassobreo assunto a responsabilidade por seu renome. Explorando a versão presente na *Retórica*, Gagarin nota que Aristóteles não indica quem teria cometido o crime, nem propõe uma caracterização da índole dos envolvidos, mas só se refere à constituição física deles. Ao invocar sua fraqueza para a defesa, o fraco recorre a um argumento de probabilidade mais simples. O mais forte, ao alegar que não teria cometido o crime, porque todos provavelmente haveriam de acusá-lo, reverte o argumento "ilustrando perfeitamente o ponto de Aristóteles de que o provável, às vezes, não é provável" (GAGARIN, 2007, p. 32). Gagarin defende que o procedimento de reversão da verossimilhança teria sido a grande contribuição de Tísias para a disciplina, aquela que lhe teria valido a fama de ter sido o inventor da retórica.

O autor procura ainda caracterizar a natureza da atividade de Tísias pela análise de uma anedota envolvendo os nomes de Corax e Tísias e a técnica de falar sobre os dois lados de uma causa. Vale dizer que, em outra versão, a mesma narrativa trata de Protágoras e de certo discípulo chamado Euatlo (*Diog. Laert*., 9, 56). Além disso, o ensino da referida técnica está associada ao mesmo Protágoras. Acrescente-se que Gagarin adapta a versão de Sexto Empírico, que não menciona o nome de Tísias. Segundo a anedota, depois de ter ensinado a arte da palavra a Tísias, Corax solicitou-lhe o pagamento devido. Tendo o caso sido levado à justiça, Corax teria alegado que deveria receber em caso de vitória ou de derrota: na vitória, por ter vencido a causa; na derrota, por constar, no acordo feito entre eles, que Tísias deveria pagar ao vencer seu primeiro caso. O mesmo raciocínio teria sido empregado por Tísias para se defender: se vencesse, não precisaria pagar por ter vencido a causa, se perdesse não teria de pagar por não ter ganho sua primeira causa.

Do ponto de vista de Gagarin, o valor desse tipo de anedota, assim como o do exemplo do homem forte e do fraco, não consiste em apontar para a eventual forma de treinamento desse tipo de ensino. Esses relatos seriam meras anedotas desconectadas de situações concretas. No entanto, considerando-se o teor dessas narrativas, seria possível supor que Tísias estaria interessado em desenvolver técnicas para reverter argumentos (Cf. GAGARIN, 2007). Assim, invertendo o pensamento de Platão, que vê em Tísiasapenas um defensor da mentira, Gagarin caracteriza o fundador da retórica como um especulador no campo das técnicas de persuasão.

4. Górgias

Sem que se possa tratar mais amplamente do movimento sofístico na Grécia, baste o que ficou dito na introdução e aborde-se apenas a figura de maior relevo para a disciplina antes de Aristóteles: Górgias. Igualmente oriundo da Sicília, da cidade de Leontinos (atual Lentini), ele ganhou notoriedade em Atenas, para onde foi em 427 a.C. como embaixador. Seu objetivo era convencer a cidade a tomar parte na guerra em favor de Leontinos contra Siracusa. No entanto, sua atuação foi bem intensa e grande foi seu sucesso junto aos atenienses. Embora não se possa determinar exatamente as datas que balizam sua vida, a tradição diz que viveu mais de cem anos. Essa longevidade, aliada ao sucesso de sua atividade de ensino, permitiu que influísse em figuras de gerações distintas como Tucídides e Isócrates, que constam entre seus discípulos.

Dos escritos de Górgias que chegaram até nossos dias e das notícias sobre os que se perderam, vê-se que seu método de ensino foi diferente do relacionado com o nome de Tísias. Enquanto a proposta de ensino deste último prendeu-se ao estudo das partes do discurso e das técnicas de argumentação, a metodologia de Górgiasteria consistido num treino prático, em que o aprendiz memorizava e representava um texto escrito (Arist., *Soph. el*., 183b) e estudava os lugares-comuns dos discursos (*koinoitopoi*, *communes loci*).

Atualmente, reconhecem-se como pertencentes a Górgias dois discursos completos, o "Elogio de Helena" e a "Defesa de Palamedes", aos quais se soma um fragmento da "Oração fúnebre". Há, também, notícias de um conjunto de discursos perdidos, quais sejam: "Discurso olímpico", "Discurso Pítico", "Elogio de Aquiles", "Elogio dos cidadãos de Élis". Menciona-se, ainda, uma *Arte retórica*, de existência incerta, e o *Tratado sobre o não-ser ou Sobre a natureza*.

Costuma-se atribuir a Górgias um papel decisivo para prosa artística em grego. Narrave entende que Górgias transpôs para sua prosa os recursos presentes na poesia lírica. Em Simonides e Píndaro, teria colhido os assuntos e lugares-comuns de seus discursos, suprindo, com a abundância de figuras de estilo, a falta do metro e a musicalidade da poesia (Cf. NAVARRE, 1900). Sua prosa teria assumido um ritmo não encontrado em Heródoto; sua frase teria realizado um grande progresso em comparação coma frase "amorfa e inorgânica" do historiador (NAVARRE, 1900, p. 112-13).

Esse avanço teria ocorrido justamente pelo largo emprego das figuras de linguagem. O repertório incluía uso de palavras compostas, vocábulos raros e arcaicos, empréstimos, glosas, epítetos e metáforas, mas se destacavam especialmente aquelas construções que ficaram conhecidas como as "figuras gorgiânicas": antíteses, isócolons, assonâncias, aliterações, paronomásias e repetição de palavra.

A respeito dessas últimas, observa John Charles Robertson (1893, p. 27) que tanto os críticos antigos quanto os modernos têm-nas associado a um "estilo polido e florido", que deixa a frase ritmada, mas que "contribuem mais para o prazer do que para a sinceridade e a gravidade". Insistindo na relação entre abundância de figuras e carência de ideias, Eduard Norden afirma que "os pensamentos [de Górgias] eram exagerados e pouco naturais, assim como o estilo" (NORDEN, 1995 [1915], p. 68).

Aponta-se, ainda, uma forte relação de Górgias com o gênero epidítico, apesar de Platão vincular sua atividade de ensino com os discursos deliberativo e judiciário (Pl., *Grg.*, 454b). Essa perspectiva deriva, em parte, da grande quantidade de recursos de estilo empregados por Górgias e da natureza lendária dos assuntos tratados em seus textos, que não se ajustam às práticas das assembleias e dos fóruns. Essas características, associadas ao prazer e ao virtuosismo poético, contribuem para a inclusão dos textos no gênero epidítico.

Pelo cruzamento dessas ideias, a tradição compôs uma imagem de Górgias, em que se reconhece sua importância por ter impulsionado a construção da prosa artística grega e se lamentamos excessos que o autor teria cometido neste campo. Blass fala em Górgias como o primeiro mestre do gênero epidítico, mas que "empregou ornamento poético em excesso" (BLASS, 1868, p. 59). Navarre entende que Górgias enriqueceu a língua grega com formas que permitiam a ela exprimir ideias abstratas e

morais, mas que a influência que "ele exerceu vale incomparavelmente mais do que sua obra" (NAVARRE, 1990, p. 119).

Essa apreciação foi reexaminada, nos termos da recente rediscussão disciplina. Uma aproximação das ideias desse redirecionamento pode ser feita pela abordagem dos textos supérstites, especialmente do "Elogio de Helena", de onde se costuma colher os argumentos que sustentam esses novos pontos de vista. Pode ser proveitoso fornecer um resumo desse discurso e da "Defesa de Palamedes" – aqui referidos conforme a edição de Mario Untersteiner –, para se compreender melhor o teor das alegações recentes.

O "Elogio de Helena" apresenta-se como um discurso para defender Helena contra as críticas feitas a ela por sua ida para Troia com Páris. O núcleo da alegação consiste em dizer que ela foi levada de Esparta por alguma forma de coação. Górgias identifica quatro possibilidades: ele teria sido vítima de uma decisão divina, da força, das palavras ou da paixão (Gorg., *Hel*., 6). Contra nenhuma das formas haveria defesa para Helena e, por isso, não deveria ser difamada. Se foram os deuses que decidiram sobre sua vida, não haveria como contrariá-los, porque o homem é mais fraco do que os deuses. No caso de ter sido levada à força, sua condição seria a de vítima de um ato ultrajante e ilegal (Gorg., *Hel*., 7). Se cedeu à persuasão, também foi vítima, porque o discurso é capaz de afetar as almas; embora a força da persuasão não se confunda com a força da necessidade, ela tem poder igual, porque constrange a alma a crer no que se diz e concordar com o que se faz (Gorg., *Hel*., 12). Por fim, se Helena foi tomada pelo desejo por Páris, estaria, igualmente, sob a influência de uma força poderosa e irresistível (Gorg., *Hel*., 19).

Na "Defesa de Palamedes", Górgias construiu um discurso em que Palame desse defende de uma acusação de traição feita por Odisseu. A argumentação empreende uma análise da verossimilhança da própria acusação e pode ser dividida em cinco partes: uma introdução (1-5), a refutação direta da acusação (6-21), uma crítica ao acusador (22-27), uma menção aos juízes (28-36) e a conclusão (37). Após a breve introdução, em que representa a fragilidade de sua posição, Palamedes argumenta que não poderia ter cometido a traição e tenta demonstrar que os argumentos apresentados pela acusação são carentes de lógica. Em seguida, ataca a figura do acusador, alegando que ele não tem provas para sustentar seus argumentos. Aos juízes, Palamedes apela para que considerem sua honrada vida pregressa no momento de formarem seu julgamento e que ponderem adequadamente sobre o caso.

A revisitação desses textos pelos novos intérpretes da retórica antiga pretende refutar tanto a vinculação imediata de Górgias com o gênero epidítico quanto a compreensão de que ele seria apenas um virtuose, cujos textos não comportariam qualquer teor de natureza reflexiva e estariam restritos à mera diversão. Na impossibilidade de resgatar todo o debate, convoquem-se aqui apenas alguns autores e pontos fundamentais.

Falando sobre o "Elogio de Helena", Edward Schiappa menciona o problema da identificação direta entre o texto e o gênero epidítico. Como observa, a classificação dos gêneros em deliberativo, judiciário e epidítico é posterior ao momento de atuação de Górgias. Assim, embora se possa considerar uma *performance* do texto como uma *epideixis*, "uma exibição", e se identifique lexicalmente *epideixis* como *epideitike*, "seria errôneo identificar o "Elogio de Helena" com discurso 'epidítico'" (SCHIAPPA, 1999, p. 117). O autor entende que Górgias, operando no "estágio pré-analítico" da disciplina estaria inovando ao "apropriar-se de certas formas poéticas e criar textos que incorporam certos objetivos retóricos e formas de composição" que ficaram separadas posteriormente (SCHIAPPA, 1999, p. 119). Robert Wardy também recusa a inserção do discurso naquele gênero. Para ele, o "Elogio de Helena" seria antes um "texto verdadeiramente forense – um discurso de defesa" – por meio do qual se promove uma glorificação do *logos*, não propriamente de Helena.

Esse entendimento da mistura de propósitos e de gêneros pode ser transposta para a "Defesa de Palamedes". Como o próprio texto se apresenta como uma defesa de um acusado diante de um tribunal a associação imediata com o gênero epidítico parece simplificadora. De fato, Palamedes busca defender-sedas acusações de traição lançadas contra ele por Odisseu. O acusado desmonta as alegações do herói submetendo-as a uma análise lógica, em que procura mostrar ponto a ponto a falta de fundamento da acusação, ao mesmo tempo que procura dissociar-se da imagem de traidor e que apela ao bom senso dos juízes.A falta de referência a circunstâncias práticas não significa que o texto deixe de recorrer às formas do discurso judiciário. Aqui também se manifesta a mistura de formas poéticas e retóricas, dos eventos lendários com os eventos ligados à vida prática, de que fala Schiappa.

Resta falar da questão do virtuosismo de Górgias. A associação do estilo abundante de Górgias com a vacuidade de ideias, em última análise, remete à tradição platônica que vincula *logos* e razão abstrata,em detrimento do conhecimento empírico e do prazer. Entretanto, pelo menos três observações no revisionismo recente colocam em perspectiva essa

posição. Um deles é apresentado por John Poulakos, que estabelece um elo entre a retórica dos sofistas e o ambiente social grego em que os espetáculos tinham grande importância cultural. Nesse sentido, os empréstimos estilísticos tomados aos poetas eram feitos com vistas a garantir a fama e a popularidade para o orador em suas *performances* (Cf. POULAKOS, 1995). De outra parte, Edward Schiappa aponta que a avaliação de que há um excesso de recursos estilísticos na prosa de Górgias deriva de um "gosto erudito" (SCHIAPPA, 1999, p. 103), pautado pela ideia de moderação. De sua perspectiva, a abundância estilística de Górgias seria uma estratégia comum numa sociedade ainda predominantemente oral, em que os autores recorrem a figuras de linguagem para garantir a memorização e facilitar a *performance* do texto. Por fim, Robert Wardy (1998, p. 29), considerando que as peças de tragédia submetiam ao escrutínio e ao debate política de Atenas sem despir-se do prazer, argumenta que seria equivocado acreditar que um discurso como o "Elogio de Helena" não comportasse uma dimensão séria só porque se preocupa em agradar.

Em conjunto, podem-se entender as observações dos três autores como uma denúncia da linha forte da tradição que não acredita ser possível conciliar no *logos* conhecimento e prazer. Com efeito foi uma preocupação dos estudiosos no final do século XX mostrar que existiu outra forma de entender o *logos*, antes da fixação de sentido imposta por Platão e Aristóteles. No "Elogio de Helena", a palavra aparece investida de outros sentidos e comporta ideias não aproveitadas por aqueles filósofos. No entanto, é impossível abrigar aqui essa discussão. Este trabalho pretendeu apenas sistematizar um pouco o debate sobre a retórica instaurado a partir da década de 1980, apresentando um esboço dos momentos iniciais história da disciplina e das questões recentes que se colocam sobre ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTE. *Rhétorique*. Tome II. Paris: Les Belles Lettres, 1960.

ARISTOTLE. *On sophistical refutations*. *On coming-to-be and passing-away*. *On the cosmos*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1955.

BLASS, Friedrich. *Die attische Beredsamkeit*. Leipzig: Teubner, 1868.

COLE, Thomas. *The origins of rhetoric in Ancient Greece*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1991.

_____. Who was Corax? *Illinois classicalstudies*. Vol. 16, n. 1, p. 65-84, 1991.

DIODORE DE SICILE. *Bibliothèque historique*. Tome IV. Livre XI. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

DIOGENES LAERTIUS. *Lives of eminent philosophers*. Vol. II. Book 6-10. New York: G.P. Putnam's Sons, 925.

ENOS, Richard Leo. *Greek rhetoric before Aristotle*. Illinois: Waveland Press, 1993.

GAGARIN, Michael. Background and origins: oratory and rhetoric before the sophists. In: WORTHINGTON, I. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford: Blackweel Publishing, 2007.

GROTE, George. *A history of Greece*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1850], v. 8.

HOMÈRE. *Iliade*. Tome 1 – chants I – VI. Paris: Les Belles Lettres, 1961. (Vol. 1)

_____. *Iliade*. Tome II – chants VII – XII. Paris: Les Belles Lettres, 1965. (Vol. 2)

_____. *Odyssée*. Tome I – chants I -VII. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

KENNEDY, George Alexander. *Classical rhetoric and its christian and secular tradition from ancient times to modern times*. 2nd ed. rev. and enl Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1999.

NAVARRE, Octave. *Essai sur la rhétorique grecque avant Aristote*. Paris: Hachette, 1900.

NORDEN, Eduard. *Die antike Kunstprosa*: vom VI. Jahrhundert v. Chr. bis in die Zeit der Renaissance. Band I. Stuttgart; Leipzig: Teubner, 1995 [1915].

PLATÃO. *Fedro*. 3. ed. Belém: EdUFPA, 2011.

_____. *Górgias*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

POULAKOS, John. Hegel's reception of the sophists. *Western journal of speech communication*, v. 54, n. 2, p. 160-71, 1990.

_____. Rhetoric, the sophists, and the possible. *Communication monographs*, v. 51, n. 3, p. 215-26, 1984.

_____. *Sophistical rhetoric in classical Greece.* Columbia, SC: University of South Carolina Press, 2008.

_____. Toward a sophistic definition of rhetoric. *Philosophy & rhetoric*, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.

ROBSERTSON, John Charles. *The gorgianic figures in early Greek prose.* Baltimore: Friedwald, 1893.

SCHIAPPA, Edward. Did Plato coin rhetorike. *The American jounal of philology*. Baltimore: John Kipkins University Press, 1990.

_____. Sophistic rhetoric: oasis or miragem? *Rhetoric review*, v. 10, n. 1, p. 5-18, 1991.

_____. *The beginnings of rhetorical theory in classical Greece*. New Haven: Yale University Press, 1999.

_____. Twenty-five years after "Did Plato coin rhêtorikê?": an episodic memoir. *Rhetoric review*, v. 35, n. 1, p. 1-9, 2016.

UNTERSTEINER, Mario. *Sofisti*: testimonianze e frammenti. Fasc. II. Firenze: La Nuova Italia, 1949.

WARDY, Robert. *The birth of rhetoric*. London: Routledge, 1998.

REVISITANDO A CONSTRUÇÃO *AGORA*: UMA ABORDAGEM CENTRADA NO USO

Ramilda Viana Gomes da Silva (UESB)
romyviana@yahoo.com.br
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

A proposta de pesquisa, ora apresentada, tem como objetivo geral investigar, em uma perspectiva sincrônica, as construções com *agora*, na modalidade oral, tomando como amostra os *Corpora* do português popular e do português culto de Vitória da Conquista-BA. Assim, realizamos um estudo fundamentado no aporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Optamos, para análise de dados, por utilizar o Método Misto, pautado no equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa. Direcionamo-nos, pelas seguintes questões-problema: i) Por entendermos que as categorias gramaticais não são fixas, há outras funções, além de advérbio circunstanciador de tempo, desempenhadas pelo item *agora* no português culto e popular de Vitória da Conquista, na modalidade oral?; ii) Há diferenças entre os usos do *agora*no português culto e o português popular?. Aventamos como primeira hipótese que, além do advérbio circunstanciador de tempo, conforme prevê a Tradição Gramatical (TG), o *agora* apresenta polifuncionalidade, desempenhando funções discursivas e conectoras. Em relação à segunda hipótese, espera-se que haja um mesmo uso nos dois *corpora*, embora um seja formado por informantes do português culto e o outro por informantes do português popular. Nossos resultados, ainda preliminares, permite-nos responder que o *agora* desempenha outras funções além de advérbio circunstanciador de tempo, como, por exemplo, funções conectoras, com traços adversativos, conforme dados dos nossos *corpora*.

Palavras-chave:
Advérbio *agora*. Abordagem Construcional. Linguística Funcional Centrada no Uso.

ABSTRACT

The research proposal presented here has as general objective to investigate, in a synchronic perspective, the constructions with now, in the oral modality, taking as a sample the corpora of popular Portuguese and the Portuguese culto de Vitória da Conquista-BA. Thus, we carried out a study based on the theoretical framework of Use-Centered Functional Linguistics (LFCU). We chose, for data analysis, to use the mixed method, based on the equation between qualitative and quantitative methodology. We are guided by the following problem-questions: i) As we understand that grammatical categories are not fixed, there are other functions, in addition to the adverb of time, performed by the item now in the cultured and popular Portuguese of Vitória da Conquista, in the oral modality?; ii) Are there differences in the pattern of uses of the agora between cultured Portuguese and popular Portuguese?. As a first hypothesis, we propose that, in addition to the adverb that circumscribes time, as predicted by the Grammatical Tradition (TG), the now presents polyfunctionality, performing discursive and connecting functions. Regarding the second hypothesis, it is

expected that there is the same pattern of usage in both corpora, although one is formed by informants from educated Portuguese and the other by informants from popular Portuguese. Our results, which are still preliminary, allow us to answer that the now performs other functions in addition to being a time-circumstancing adverb, such as, for example, connecting functions, with adversative traits, according to data from our corpora.

Keywords:
Adverb *agora*. Constructional Approach. Use-Centered Functional Linguistics.

1. Introdução

Esta pesquisa surge do desejo e da necessidade de compreender o que, de fato, está ocorrendo na língua em seus usos concretos, à luz dos postulados do Funcionalismo norte-americano e da Gramática de Construções, na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). O nosso objetivo geral é investigar, em uma perspectiva sincrônica, as construções com *agora*, na modalidade oral, tomando como amostra os *corpora* do português popular (PPVC) e do português culto (PCVC) de Vitória da Conquista-BA.

Tendo em vista a dinamicidade das línguas, um estudo apenas normativo e prescritivo, conforme a Tradição Gramatical (doravante TG) prevê, não consegue contemplar os diversos fenômenos linguísticos encontrados na língua em funcionamento. A título de exemplo do que é encontrado na TG, deparamo-nos com o *agora*, classificado, apenas, como advérbio circunstanciador de tempo:

> Os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam.
> [...]
>
> g) advérbio de tempo*:* ***agora*** (grifo nosso), *ainda, amanhã, anteontem, antes, breve cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde*, etc. (CUNHA, 1994, p. 499)

Revisitando autores que já realizaram estudos com os adverbiais na Língua Portuguesa, especialmente sobre o *agora*, percebemos a inadequação da Gramática Normativa (doravante GN), para a análise da língua em uso, uma vez que esses autores apontam diferentes funções desempenhadas pelo *agora* nos usos concretos da língua, conforme exemplo resgatado do trabalho realizado por Oliveira (2009):

> (01) I: a informação é imediata ... **agora** ... uma coisa que me preocupa ... hoje em dia na TV ... é .. os programas infantis principalmente ... eu vejo que as crianças elas ... assistem e copiam esse modelos da TV né... (D&G, oral, p. 70). (OLIVEIRA, 2009, p. 83)

No exemplo (01), o *agora* desempenha funções conectoras, com traços adversativos e, assim, não pode ser classificado como um advérbio.

Já existem diversos trabalhos sobre o uso de adverbiais na Língua Portuguesa, a saber: Rios de Oliveira e Cezario (2012), Ilogti de Sá (2015), Cezario *et al*. (2018), Cleres (2018), entre outros. Apesar de todos esses trabalhos tratarem, de alguma forma, dos adverbiais, não podem ser conclusivos, uma vez que são apenas alguns recortes em *corpus* de análise específica. Percebemos que tais estudos apontam para a necessidade de ampliação das pesquisas relacionadas aos adverbiais. Assim, entendemos a relevância deste trabalho, uma vez que será mais uma contribuição aos estudos relacionados aos adverbiais, especificamente ao *agora*, que apresenta um amplo campo de pesquisa, em diferentes perspectivas teóricas.

Considerando que as pesquisas acerca dos adverbiais, especificamente o *agora*, na perspectiva da Gramática de Construções e da LFCU, ainda são tímidas, esta pesquisa justifica-se pela realização de um estudo de estruturas mais complexas acerca do uso do *agora*, apresentando uma abordagem detalhada das ocorrências. A pesquisa também trará impactos sociais, uma vez que as pesquisas linguísticas são determinantes para a ressignificação da educação em língua materna e para o enfrentamento dos desafios na atualidade.

2. Alguns pressupostos teóricos: o Funcionalismo norte-americano e a Gramática de Construções, na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

A grosso modo, podemos dizer que há teorias que se encaixam em uma abordagem formalista e outras que se encaixam em uma abordagem funcionalista. Enquanto o Formalismo focaliza a forma linguística, tomando-a como central na investigação das línguas naturais, o Funcionalismo, considerando sempre a língua em uso, focaliza a função linguística, mais especificamente, a descrição das propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Cabe ressaltar que a nossa pesquisa se enquadra em uma abordagem funcionalista. Trataremos a seguir, de forma panorâmica, dos pressupostos teóricos que amparam a nossa pesquisa, abordando o Funcionalismo norte-americano; a Linguística Funcional Centrada no uso (LFCU); e a Gramática de Construções.

2.1. À luz do Funcionalismo Norte-americano

O surgimento da linguística moderna é geralmente associado à publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916. Saussure trouxe a noção de sistema, que, posteriormente, foi substituída por estrutura. Nesse período, a análise linguística estava focada nos elementos internos da língua, em sua estrutura. Cabe ressaltar que o Estruturalismo Linguístico não foi um movimento unificado, apresentando aspectos diversos, de acordo com diferentes autores, conforme pontua Kenedy e Martelotta (2015). Destacamos, aqui, o polo formalista e o polo funcionalista. Enquanto o polo formalista tem como foco a forma linguística e suas características estruturais, o polo funcionalista tem como foco a função linguística e a descrição das propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais.

A linguística moderna nasce predominantemente formalista, com o Estruturalismo e, assim continua, com o Gerativismo. No entanto, outras tendências surgem, em oposição à hegemonia da teoria gerativa-transformacional, como por exemplo, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, entre outras. O Funcionalismo é uma dessas tendências. É importante pontuar que estamos nos referindo, aqui, ao Funcionalismo norte-americano, já que o termo "funcionalismo" abrange diferentes modelos teóricos.

A partir de 1970, o Funcionalismo ganhou força, autores como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón passaram a observar, no estudo da língua, o contexto linguístico e extralinguístico, considerando a língua em seus usos concretos. Nesta perspectiva, a gramática é construída em seus contextos discursivos específicos. A linguagem não é vista simplesmente como instrumento de expressão do pensamento, mas como um instrumento de interação social, com a função de estabelecer relações comunicativas.

Givón (1995) traz os princípios basilares do Funcionalismo: a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve à função cognitiva ou comunicativa; a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o significado é dependente do contexto e não atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável, não rígida; as gramáticas são emergentes; as regras da gramática permitem desvios.

Assim, na concepção de Givón (1995), a língua é vista como um fenômeno social e maleável que sofre pressões constantes de uso, e,

nesse sentido, as formas linguísticas se acomodam às necessidades comunicativas do falante e estão susceptíveis a constantes mudanças e variação. As variações e mudanças linguísticas, por seu turno, são motivadas por fatores linguísticos e contextuais. O sentido é construído dentro de um contexto e as categorias são contínuas, as regras de gramática não são rígidas, o que permite com que novas funções surjam para formas existentes e novas formas emerjam, competindo com outras formas e desempenhando semelhante função.

Isso posto, é possível inserir a nossa pesquisa em uma abordagem funcionalista, já que esta abordagem teórica considera sempre a língua em uso, focalizando a função linguística, que pode variar, uma vez que as regras de gramática não são rígidas.

Para exemplificar, segue uma amostra do nosso *corpus*:

> (01) ENTREVISTADOR: Ainda falando sobre a cidade, você tem vontade de morá em ôtro lugar?
> INFORMANTE: Não. Eu não tenho não. Eu já falei sobre isso. Não tenho... eu tenho vontade de passá temporadas... temporadas eu tenho, **agora** (grifo nosso) morá... morá mesmo não. (Entrevista – *Corpus* PCVC)

Conforme já dito, a Gramática Normativa classifica o *agora* como um advérbio circunstanciador de tempo, não deixando margem para nenhuma outra função. No entanto, os nossos dados comprovam a impossibilidade de uma classificação rígida das categorias gramaticais frente à dinâmica da língua em uso. Na amostra (01), o *agora* não tem a função de advérbio circunstanciador de tempo, como prevê a GT, mas tem a função de um conector com traços adversativos. O informante quer passar temporadas em outro lugar, mas ele quer morar, permanecer em Vitória da Conquista.

Além de estar inserida nessa grande abordagem teórica, que é o Funcionalismo, a nossa pesquisa abraça a perspectiva da LFCU, que é uma tendência funcionalista, conforme veremos na próxima subseção.

2.2. À luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

Conforme denominada, a LFCU é uma teoria funcional centrada nos contextos reais de uso da língua. Ela recebe algumas reorientações, uma vez que há um casamento entre o Funcionalismo Norte-americano (Cf. GIVÓN; HOPPER; TRAUGOTT) e a Linguística Cognitiva (Cf. LAKOFF; LANGACKER; CROFT), recebendo, ainda, contribuições da

Gramática de Construções (Cf. CROFT; GOLDBERG). Cabe ressaltar que alguns teóricos entendem que a Gramática de Construções está dentro da Linguística Cognitiva, ou seja, não fazem essa divisão.

Entendemos a função primária da linguagem como a construção de significados, e que essa construção de significados ocorre no processo de interação, nos usos concretos da língua. Assim como Traugott e Trousdale (2021), adotamos uma abordagem baseada no uso e compreendemos que a estrutura linguística deriva de processos cognitivos gerais, ou seja, a estrutura linguística não é inata, os usos contribuem para a estruturação do sistema. Trabalhamos, assim, com a ideia de um sistema linguístico dinâmico, susceptível de variação e mudança, conforme Bybee (2006; 2010).

Em Bybee (2016), vamos encontrar alguns processos cognitivos de domínio geral que estão envolvidos na linguagem:

> *Categorização* é o mais difundido desses processos, dado que ele interage com os outros. Por categorização, me refiro à similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes são reconhecidos e associados a representações estocadas.
> *Chunking* (agrupamento) é o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais complexas.
> *Memória enriquecida* se refere à estocagem mental de detalhes da experiência com a língua, incluindo detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados.
> *Analogia* é o processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias.
> A lista de processos de domínio geral também inclui a capacidade para fazer *associações transmodais* (grifo nosso), que fornece o elo entre significado e forma. (BYBEE, 2016, p. 26-7)

Por meio desses processos cognitivos de domínio geral, trazidos por Bybee (2016), é possível compreender melhor como as línguas funcionam, como as línguas variam, como as línguas mudam, já que através desses processos surgem novas construções. As considerações da autora contrariam o pensamento formalista, de que a linguagem é restrita a uma parte específica da cognição. Do mesmo modo, a LFCU concebe a estrutura linguística como resultado, também, desses processos cognitivos de domínio geral.

Seguimos na próxima subseção, apesentando alguns pressupostos da Gramática de Construções.

2.3. À luz da Gramática de Construções

Conforme já dito, a nossa pesquisa segue na perspectiva da LFCU, porém, é importante conhecermos um pouco da Gramática de Construções, uma vez que a LFCU tem incorporado aspectos da Gramática de Construções ao seu quadro teórico-metodológico.

Conforme Traugott e Trousdale (2021), em uma abordagem construcional a língua é constituída de pareamentos de forma-significado, ou como também conceituamos, pareamentos de forma-função. Estes pareamentos são denominados construções, que são organizadas em redes. Assim, a unidade básica da gramática é a construção.

A Gramática de Construções emergiu na década de 1980, sendo importante ressaltar que não se trata de um modelo único. Existem várias versões de Gramática de Construções, a saber: Gramática de Construção Berkeley (Cf. FILLMORE, 1988; FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988; FILLMORE; KAY, 1997; FILLMORE, 2013); Gramática de Construção Baseada no Signo (Cf. BOAS; SAG, 2012); Gramática de Construção Cognitiva (Cf. GOLDBERG, 1995; 2003; 2006); Gramática de Construção Radical (Cf. CROFT, 2001); Gramática Cognitiva (Cf. LANGACKER, 1987; 1991; 2005); Gramática de Construção Fluída (Cf. STEELS, 2011); Gramática de Construção Embodied (Cf. BERGEN; CHANG, 2005). Apesar dessa diversidade de modelos da Gramática de Construções, Goldberg (2013) identificou quatro princípios compartilhados por todas essas abordagens e outro compartilhado pela maioria, conforme posto em Traugott e Trousdale (2021):

> (a) A unidade básica da gramática é a construção, um pareamento convencional de forma e significado (cf., p. ex., LAKOFF, 1987; FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988; GOLDBERG, 1995; 2006).
>
> (b) A estrutura semântica é mapeada diretamente na estrutura sintática superficial, sem derivações (Cf. GOLDBERG, 2002; CULICOVER; JAKENDOFF, 2005).
>
> (c) A língua, como outros sistemas cognitivos, é uma rede de nós e elos entre os nós; as associações entre alguns desses nós tomam a forma de hierarquias de herança (relações taxonômicas que capturam o grau em que propriedades de construções de nível mais baixo são previsíveis a partir de construções mais gerais. (Cf., p. ex., LANGACKER, 1987; HUDSON, 1990; 2007 a).
>
> (d) A variação translinguística (e dialetal) pode ser explicada de vários modos, inclusive processos cognitivos de domínio geral (cf., p. ex., BY-

BEE, 2010; GOLDBERG, 2013) e construções específicas da língua (cf., p. ex., CROFT, 2001; HASPELMATH, 2008).

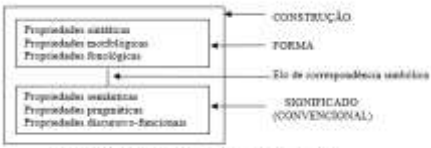
(e) A estrutura da língua é moldada pelo uso da língua (Cf., p. ex., BARLOW; KEMMER, 2000; BAYBEE, 2010.

Os princípios (a), (b), (c) e (d) são compartilhados por todos os modelos citados, já o princípio (e) é compartilhado pela maioria dos modelos. Cabe ainda ressaltar que as abordagens construcionais concebem a gramática como uma estrutura holística, ou seja, não há supremacia de nenhum nível da gramática, os níveis fonológico, morfossintático, semântico e pragmático funcionam juntos.

Diante da diversidade de modelos construcuionais, assumimos os modelos que estão mais de acordo com a nossa pesquisa: a Gramática de Construção Cognitiva (Cf. GOLDBERG, 1995; 2003; 2006) e a Gramática de Construção Radical (Cf. CROFT, 2001).

De acordo com Traugott e Trousdale (2021), a construção é representada pelo modelo básico [[F]] ↔ [[S], no qual F é a abreviatura de forma, que inclui a Sintaxe, a Morfologia e a Fonologia, enquanto S é abreviatura de significado, mais especificamente, Discurso, Semântica e Pragmática. Os autores explicitam ainda que "a flecha de duas cabeças, emprestada de Booij (2010), especifica o elo entre forma e significado, e os colchetes externos denotam que o pareamento forma-significado é uma unidade convencionalizada" (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 36). Para melhor compreensão, observemos a Figura 1:

Figura 1.



Fonte: Croft e Cruse (2004, p. 258).

O pareamento aqui descrito pode ser pensado, ainda, em termos de dimensões gradientes: i) tamanho (atômica, complexa, intermediária); ii) especificidade (substantiva, esquemática, intermediária); e iii) conceito (lexical, procedural, intermediária). Conforme Traugott e Trousdale (2021), há três outros fatores frequentemente discutidos na literatura sobre Gramática de Construções: *esquematicidade*, que diz respeito o quão geral ou subespecificada é uma construção; *produtividade*, refere-se à

generalidade e extensibilidade do tipo construcional; e *composicionalidade*, relacionada ao nível de opacidade/transparência dos componentes, nível de analisabilidade.

Outro ponto a ser ressaltado é a metáfora da rede, já que não é possível falar em Gramática de Construções sem abordar as redes construcionais. Na visão de Goldberg (2003), a totalidade do nosso conhecimento da língua é apreendida através de uma rede de construções; e Croft (2007a) identifica dois princípios fundamentais por trás da Gramática de Construções: um pareamento de estrutura e significado complexos e a associação desses pareamentos em uma rede. É interessante que essa visão de estrutura linguística associada a uma rede está de acordo com a psicologia cognitiva, que também vê outros aspectos do conhecimento organizados em rede. Para a linguística cognitiva toda a arquitetura da língua pode ser descrita formalmente em termos de nós (em uma rede) e suas relações, o que difere das abordagens modulares da estrutura linguística, que estabelecem fronteiras entre os níveis da gramática.

Traugott e Trousdale (2021) trazem, ainda, conceitos importantes para a Gramática de Construção: *construcionalização* e *mudança construcional*. Assim, os autores definem:

> **Construcionalização** é a criação de (combinações) signos $forma_{nova}$ - $significado_{novo.}$ Ela forma novos tipos de nós, que têm novas sintaxe ou morfologia e novo significado codificado, na rede linguística de uma população de falantes. Ela é acompanhada de mudanças no grau de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização de esquemas sempre resulta de uma sucessão de micropassos e, portanto, é gradual. Novas microconstruções podem igualmente ser criadas gradualmente, mas elas também podem ser instantâneas. Microconstruções criadas gradualmente tendem a ser procedurais e micro construções criadas instantaneamente tendem a ser de conteúdo. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 58)

> Uma **mudança construcional** é uma mudança que afeta uma dimensão interna de uma construção. Ela não envolve a criação de um novo nó. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 65)

Dessa forma, podemos dizer que ocorre a construcionalização quando a modança se dá no polo da forma e no polo da função, surgindo um novo nó na rede, uma nova construção. Já a mudança construcional ocorre quando a mudança se dá apenas em um polo, o que não gera um novo nó na rede.

Há muito o que se discutir acerca da Gramática de Construções, apresentamos, aqui, apenas um panorama geral, para dar conta da utiliza-

ção, em nossa pesquisa, de alguns conceitos trazidos por essa abordagem teórica, como por exemplo, o conceito de construção.

Na próxima subseção trataremos, de forma panorâmica, da Gramática de Construções, já que bebemos também nessa fonte para realização da nossa pesquisa.

Na próxima subseção seguimos com a metodologia.

3. Metodologia

Conforme posto na introdução, investigamos a construção *agora*, à luz dos postulados do Funcionalismo norte-americano e da Gramática de Construções, na perspectiva da LFCU, conforme vista em: Bybee (2010); Traugott, Trousdale (2013); Rosário, Oliveira (2016). Ocupamo-nos, nesta pesquisa, em realizar um estudo sincrônico, investigando as construções com *agora*, no Português Culto e Popular de Vitória da Conquista-BA.

Optamos por utilizar o Método Misto, pautado no equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, conforme Cunha Lacerda (2016). Cabe ressaltar que a nossa pesquisa é empírica, baseada em dados reais de língua.

A nossa amostra, para realização da pesquisa, é extraída dos *corpora* das variedades popular e culta do português brasileiro falado na cidade de Vitória da Conquista-BA. Os dados foram coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq. Os *corpora* são compostos por 48 (quarenta e oito) entrevistas. Desse total, 24 (vinte e quatro) entrevistas foram feitas com falantes que tinham 11 (onze) anos ou mais de escolaridade, formando, assim, o *Corpus* do PCVC e as outras 24 (vinte e quatro) entrevistas foram realizadas com informantes sem escolaridade ou com apenas 5 (cinco) anos de escolarização, constituindo o *corpus* PPVC.

Apresentaremos a seguir os resultados da nossa pesquisa, ainda parciais.

4. Resultados e discussão

A nossa pesquisa, em estágio inicial, traz resultados ainda preliminares. Direcionamo-nos, pelas seguintes questões-problema: i) Por en-

tendermos que as categorias gramaticais não são fixas, há outras funções, além de advérbio circunstanciador de tempo, desempenhadas pelo *agora* no português culto e popular de Vitória da Conquista, na modalidade oral?; ii) Há diferenças entre os usos do *agora* no português culto e o português popular?.

Para responder a essas questões, consideramos, para a primeira hipótese que, além do advérbio circunstanciador de tempo, conforme prevê a Tradição Gramatical (TG), o *agora* apresenta polifuncionalidade, desempenhando funções discursivas e conectoras. E, para segunda hipótese,espera-se que haja um mesmo uso nos dois *corpora*, embora um seja formado por informantes do português culto e o outro por informantes do português popular. Vejamos o que é possível responder preliminarmente.Assim como na revisão de literatura, os nossos dados comprovam a impossibilidade de uma classificação rígida das categorias gramaticais frente à dinâmica da língua em uso. Seguem dois exemplos do *corpus* do PPVC:

> (01) ENTREVISTADOR: O senhor me disse que tem irmãos. Quantos irmãos o senhor tem?
> INFORMANTE: Ir... irmão eu só tem um homi, **agora** (grifo nosso) eu tem umas quato irmã mulé. (Entrevista – *Corpus* PPVC)

> (02) ENTREVISTADOR: Qual é a sua religião?
> INFORMANTE: Religião é católca.
> ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho a respeito dela.
> INFORMANTE: Bom eu... é como diz, né... e... eu vô na igreja, **agora** (grifo nosso) eu num sô assim um... um católco praticante... eu semp vô na igreja, rezo... vivo contrito a Deus, o importante é isso, né. (Entrevista – *Corpus* PPVC)

O *agora* do exemplo (01) não é um advérbio circunstanciador de tempo, não está especificando esse momento, agora. O que está posto nos dados é que o informante tem quatro irmãs mulheres, o que revela uma oposição, já que irmão homem, ele tem apenas um. Da mesma forma, no exemplo (02), o *agora* tem a função de um conector com traços adversativos, ou seja, ele vai a igreja, mas não é um católico praticante, os traços adversativos são claros, já que se espera que quem vai a igreja, seja praticante.

Analisamos também dados do *corpus* do PCVC:

> (03) ENTREVISTADOR: Eu ia lhe perguntá agora o que que cê achava disso, mas já foi respondido, né? Tem mais alguma coisa a complementá?
> INFORMANTE: É eu acho... eu vou com... complementá sim. É evidentemente quando a gente vê crianças que têm que trabalhá, tem que trabalhá! {de forma enfática}, isso é uma coisa quase que desumana. Ela não

> frequenta a escola porque ela tem que trabalhá, é claro que eu não tô falando disso, né? Isso aí é algo que nos tempos de hoje já não se admite, né? Mas condenar pai e mãe eh... porque um filho tem que fazê um ou outro serviço, eu não vejo esse escândalo todo não. Acho que não mata ninguém não. **Agora** (grifo nosso) evidentemente que escravizar e explorar o trabalho infantil evidentemente que isso é injustiça, é acima de tudo uma injustiça. (Entrevista – *Corpus* PCVC)

> (04) ENTREVISTADOR: Ainda falando sobre a cidade, você tem vontade de morá em ôtro lugar?
> INFORMANTE: Não. Eu não tenho não. Eu já falei sobre isso. Não tenho... eu tenho vontade de passá temporadas... temporadas eu tenho, **agora**morá... morá mesmo não. Vitória da Conquista. (Entrevista – *Corpus* PCVC)

No exemplo (03), mais uma vez, a construção *agora* apresenta traços adversativos. O informante não vê problema que a criança faça um serviço ou outro, porém, não concorda que a criança seja escravizada, explorada, o *agora* está substituindo, nesse contexto, o "mas", o "porém", enfim, as chamadas conjunções adversativas. O exemplo (04) também confirma a função conectora com traços adversativos da construção *agora*. O informante quer passar temporadas em outro lugar, mas ele quer permanecer morando em Vitória da Conquista.

Dessa forma, fica evidenciado nos exemplos analisados que o *agora* desempenha funções conectoras, com traços adversativos e, assim, não pode ser classificado apenas como um advérbio, já que, segundo a TG, "Advérbios são palavras que se juntam a verbos, para imprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade: (...)" (CUNHA, 1994, p. 499). O *agora*, aqui analisado, não se relaciona a verbos ou adjetivos, mas estabelece marcas de oposição entre orações.

5. Algumas considerações

A nossa pesquisa, em seu estágio inicial, com resultados ainda preliminares, permitiu-nos responder a primeira questão e confirmar a primeira hipótese: a construção *agora* desempenha outras funções além de advérbio circunstanciador de tempo, como, por exemplo, funções conectoras, com traços adversativos, conforme dados dos nossos *corpora*. Em relação à segunda hipótese, ainda não é possível responder se o *agora*, com funções não previstas pela TG, aparece com maior frequência no português popular, uma vez que há a necessidade de análise de quantida-

de maior de dados, mas é possível afirmar que aparece nas duas modalidades: PPCV e PCVC.

Entendemos que seja preciso levar as pesquisas linguísticas para dentro da sala de aula. Cabe ao professor, nesse contexto, reconhecendo a heterogeneidade linguística como uma característica inerente às línguas, colocar o aluno no lugar de reflexão acerca da língua materna e, assim, contribuir para um ensino que considere a relevância da língua em funcionamento para o enfrentamento dos desafios atuais, inclusive o de inserção das falas desses alunos em análises linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CEZARIO, M. M. C. *et al*. Os advérbios: aspectos históricos e usos atuais. In: LOPES, C.R.S. *História do português brasileiro*: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018. (v. 1. 416p.)

CLERES, D. S. *Construções com agora em jornais do século XIX*: uma perspectiva centrada no uso. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFRJ, 2018.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. 12. ed. Brasília: FAE, 1994.

ILOGTI DE SÁ, E. C. *Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé*: Ordenação dos Circunstanciais Temporais e Aspectuais no Português e no Francês/Érika Cristine Ilogti de Sá. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2015.

LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística*. Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, p. 83-101, dez de 2016.

OLIVEIRA, M. J. *Conectores adversativos na fala do natalense*: uma análise funcionalista com implicações para o ensino. Dissertação (Mestrado) – Natal, UFRN, 2009.

RIOS DE OLIVEIRA, M.; (Org.); CEZARIO, M. M. C. (Orgs). *Adverbiais*: aspectos gramaticais e pressões discursivas. Niterói; UFF, 2012 v. 1. 291p.

ROSÁRIO, I. C. OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, São Paulo, 60 (2), p. 233-59, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

SUFIXOS FORMADORES DE PROFISSÃO: AS RELAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO E SEUS REFLEXOS NA LÍNGUA

Lívia Abrantes Gomes[60] (IFRJ)
liviaabrantesg@gmail.com

RESUMO

A pesquisa se dedicou a avaliar a relação do prestígio das profissões e seus sufixos, procurando fazer a comparação entre profissões equivalentes ou do mesmo campo de atuação com sufixação diferente e, a partir da qualificação das profissões como valorizadas ou subalternizadas, pretendeu considerar a diferença quantitativa entre umas e outras. Dessa forma, buscou-se analisar a utilização da questão social do trabalho aplicada à morfologia das carreiras e ocupações e houve, como destaques, a avaliação do sufixo *"-eiro"*, que é majoritariamente utilizado na nomeação de funções de baixa remuneração e prestígio, e a dificuldade de identificar um sufixo equivalente para as profissões socialmente reconhecidas. Convém ressaltar que os sufixos de profissão estão a serviço de nomear um novo referente a partir da base a que se ligam; em outras palavras, exercem função semântica (BASÍLIO, 1987; 2011; GONÇALVES, 2011).

Palavras-chave:
Morfologia lexical. Relação de prestígio. Sufixos de profissão.

RESUMEN

La investigación se dedicó a evaluar la relación del prestigio de las profesiones y sus sufijos, tratando de hacer una comparación entre profesiones equivalentes o del mismo campo de actividad con diferentes sufijos y, a partir de la calificación de las profesiones como valoradas o subordinadas, se pretendió considerar la diferencia cuantitativa entre ellos. De esta manera, se buscó analizar el uso de la cuestión social del trabajo aplicada a la morfología de carreras y ocupaciones y se destacó, la evaluación del sufijo "-eiro", que es mayormente utilizado en la designación de bajas – funciones retribuidas y prestigiosas, y la dificultad de identificar un sufijo equivalente para las profesiones socialmente reconocidas. Cabe señalar que los sufijos de profesión se utilizan para nombrar un nuevo referente a partir de la base a la que se vinculan; es decir, ejercen una función semántica (BASÍLIO, 1987; 2011; GONÇALVES, 2011).

Palabras clave:
Morfología léxica. Relación de prestigio. Sufijos de profesión.

1. Palavras iniciais

Na sociedade, na qual vivemos, em que o capitalismo rege nossas relações familiares, amorosas e trabalhistas, o trabalho carrega quase que majoritariamente o estigma de tarefa cansativa, indesejada e obrigatória,

[60] Agradeço ao IFRJ pelo apoio e financiamento através do Programa Prociência.

sendo também designado de acordo com o grau de escolaridade do cidadão; o que, num país onde se aprofunda o sucateamento e os cortes na educação e a maioria da população sequer tem acesso ao nível superior, significa um cerceamento das opções, principalmente, para a parte mais pobre (mais abundante) da população.

Além disso, hoje segundo o IGBE, a taxa de informalidade trabalhista corresponde a 40% da população, enquanto os desempregados somam 10 milhões, sendo então um país onde sequer há emprego para todos, que dirá aquele emprego dos sonhos. Dessa forma, a escolha da profissão deixa de ter o caráter mágico da pergunta que toda criança ouve lá pelos seus 10 anos de idade: "o que você quer ser quando crescer?" e passa a corresponder à triste realidade dos trabalhos informais e/ou menos valorizados agarrados pelo desespero da necessidade de sobrevivência e não pelo gosto à tarefa.

Tendo em vista esse contexto, passam a existir também as relações de trabalho mais exploradas e subalternizadas e aquelas, com maior prestígio social, que tendem a ser ocupadas historicamente por aqueles que sempre tiveram melhores oportunidades de estudo, condição financeira etc. Então, a língua, como reflexo da sociedade, acompanha esse processo identificando as profissões, nesse sentido, através de suas estruturas morfológicas. Por isso, é necessário fazer uma profunda avaliação das relações linguísticas em torno das condições econômicas. Na pesquisa, pretendeu-se considerar o estudo dos sufixos e seus papéis na designação das profissões enquanto mais ou menos prestigiadas e subalternizadas e, ao longo do processo, avaliou também a disparidade entre aquelas valorizadas e as desvalorizadas.

2. Mapeamento de sufixos de profissão: a análise dos dados

A partir de um mapeamento dos mais diversos tipos de profissão, por meio de buscas em listagens das profissões, percebe-se a existência de 5 grandes grupos, terminados em "-ico", "-eiro", "-ista", "-logo" e "-or". Dentre esses sufixos, os maiores diálogos e desdobramentos da pesquisa estão centralizados em "-ico", "-eiro" e "-ista", porque são os que mais explicitam a situação social da língua em relação ao cenário das profissões. No entanto, vale apontar a avaliação de que o sufixo "-logo" concentra boa parte das profissões as quais necessitam de muito conhecimento técnico, como geólogos, antropólogos etc. Mesmo que não valorizados financeiramente ou no senso comum como profissões ideais, en-

caixam-se sempre no padrão de reter determinado conhecimento acadêmico sobre seu objeto de trabalho.

Já o sufixo "-eiro", como analisado e utilizado por Fernando Veríssimo, em uma crônica, é característico das ocupações menos valorizadas – o "eiro é sinal de que elas não têm status". É certo que alguns pontos fora da curva existem, mas são poucos e cada um tem suas explicações históricas, como é o caso do "banqueiro" e a história da profissão que designava as bancas de vendas e pertences e não aos bancos de hoje em dia (instituições bancárias) e de "engenheiro", que fazia referência originalmente a quem trabalhava no Engenho de açúcar.

A partir disso, surge a pergunta: Qual o sufixo que compreende apenas as profissões mais prestigiadas? Segundo Faria (2018), em seu *texto* "Da historicidade dos sufixos formadores de nomes de profissões: uma análise discursiva", quem cumpre esse papel é o sufixo "-ista". No entanto, ao se analisarem vários dados, percebe-se que diversas são as profissões que fogem à regra, em contraste com as poucas em "-eiro". São exemplos de profissões com "-ista" que não denota prestígio: "flautista", "trapezista", "arquivista", "malabarista", "aderecista", "saxofonista", "massagista", "figurinista", "florista", "equilibrista", entre outras. Nota-se também uma significante concentração de profissões dos setores artístico e cultural em que se utiliza "-ista", como músicos, artistas de circo e de ornamentação (caso dos figurinistas, aderecistas etc.).

Outro sufixo que se aproximou do papel que tem o "eiro", como indicador do prestígio, foi o "-ico" uma vez que ele concentra palavras como "médico", "físico", "químico", "matemático", "botânico" e outras mais, profissões de maior reconhecimento social, porém um grande desvio do padrão também se repete aqui com dados como "músico", "mímico", "mecânico", "técnico", entre outros que fogem à regra.

Uma avaliação importante feita no processo de coleta de dados e de classificação foi a enorme diversidade de profissões e o fato de uma pequena parte ser realmente prestigiada socialmente; existindo, assim, profissões desvalorizadas do ponto de vista social e/ou econômico, distribuídas entre todos os sufixos estudados, com "-ico" temos mímico e técnico; "-ista", florista e trapezista,"logo", tarólogo; "or", pintor. Poucas foram as classificadas como valorizadas e, dentre elas, muitas ainda eram, na verdade, especializações de uma mesma profissão, como as especialidades da medicina, cardiologista, neurologista etc.; a avaliação foi feita qualitativamente e com base na avaliação do senso comum, mas pretende-se verificar, futuramente, a confirmação disso a partir de uma

pesquisa de coleta de dados e da realização de testes. Chegou-se à conclusão, na pesquisa, de que nenhum sufixo serve à nomeação de profissões só valorizadas socialmente no português.

Defende-se, neste artigo, a hipótese de que isso se dá por conta do modo de produção capitalista, pela forma que as necessidades burguesas regem o trabalho e a relação das pessoas com ele. No Brasil de hoje, em que apenas 21% da população entre 25 e 34 anos têm ensino superior completo e 40% destes não conseguem emprego qualificado, segundo a OCDE e a consultoria IDados a partir dos levantamentos do IBGE, a área de trabalho não tem sido uma escolha que pode ser feita por todos.

Além disso, a realidade é que 60 milhões de brasileiros convivem com a insegurança alimentar, 47% do país não tem acesso ao saneamento básico e 40% da população preta e parda não tem acesso a cinemas ou museus nas suas cidades. Dessa forma, o povo brasileiro trabalha para sobreviver, se alimentar e pagar suas contas quando consegue, motivado pela máquina do capital e com a corda em seu pescoço. Não existe o trabalho criativo, feito pelos homens para atender suas próprias necessidades e desempenhado com carinho e de maneira fraterna; existe apenas a produção descontrolada, alienante e que tem como único objetivo concentrar cada vez mais a riqueza do país e do mundo nas mãos dos grandes empresários.

Todos esses pontos levantados fazem parte do cotidiano dos brasileiros, e a língua é construída a partir da experiência desses. Ora, as pessoas, geralmente, não almejam, de forma ideal, ser um trabalhador "do tipo *-eiro*" (pedreiro, garimpeiro); então, é natural que novas profissões surjam e tomem sufixos como "-ista" e "-ico" (florista, mecânico…), muito utilizados para profissões de prestígio, para nomear novas tarefas mesmo que tão proletarizadas quanto copeiro, lixeiro e leiteiro por terem menor reconhecimento cultural e/ou menor remuneração. Mesmo que inconscientemente, sabemos o significado dos termos formadores das palavras, o suficiente para que os "blogueiros" prefiram ser chamados de "digital influencers", por exemplo.

Tabela de exemplificação dos desvios de padrão dos sufixos “ico” e “ista” para profissões de prestígio social:

Ista	Prestígio	Ico	Prestígio
Cardiologista		Médico	
Anestesista		Químico	
Nutricionista		Matemático	
Economista		Físico	
Aderecista		Mecânico	
Massagista		Mímico	
Flautista		Mágico	
Figurinista		Técnico	
Equilibrista		Músico	

Na tabela, verifica-se uma demonstração de que há dados de profissões valorizadas e desvalorizadas tanto com a afixação de “-ista” como com a utilização de “ico”. Assim, não é possível fazer uma generalização quanto ao prestígio.

Média salarial: Arquiteto x Pedreiro.

Média salarial: *Chef* de cozinha x Cozinheiro.

Média salarial: Médico x Enfermeiro.

Nas três médias salariais colocadas, verifica-se que a profissão com o sufixo "-eiro" é mais desvalorizada socialmente do que outra profissão do mesmo campo de atuação. Assim, com "-eiro" é possível relacionar uso de sufixo e prestígio social fazendo generalizações que são desmentidas apenas por pouquíssimas exceções, como "engenheiro" e "banqueiro", que podem ser explicadas historicamente.

3. Considerações finais

A partir das análises feitas durante a pesquisa, fica visível o papel das relações econômicas no processo de formação das palavras designadoras de profissão. Pretendeu-se apresentar, na pesquisa, principalmente o papel dos sufixos nessas caracterizações e a disputa linguística colocada pelos próprios falantes e desenvolvedores da língua pela valorização das ocupações de trabalho através do uso de determinados sufixos e desprezo de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Formação e classes de palavras no português Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FARIA, Michel Marques de; MEDEIROS, Vanise Gomes de. Da historicidade dos sufixos formadores de nomes de profissões: uma análise discursiva. *Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 3, n. 2, p. 46-64, 2018.

GONÇALVES, C. A. Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação. São Paulo: Contexto, 2011.

Outras fontes:

BRASIL DE FATO: UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO. Site do Brasil de Fato. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/06/30/ibge-com-40-1-de-informalidade-e-queda-na-renda-taxa-de-desemprego-recua/. Acesso em 19 set. 2022/. Acesso em: 19 set. 2022.

G1: O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Site do G1, 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/08/11/no-brasil-40percent-dos-jovens-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-qualificado.ghtml/. Acesso em: 19 set. 2022.

G1: O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Site do G1, 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/07/06/mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-sofrem-com-inseguranca-alimentar-diz-fao.ghtml/. Acesso em: 19 set. 2022.

G1: O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Site do G1, 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/google/amp/jornal-nacional/noticia/2019/12/10/pesquisa-do-ibge-mostra-como-e-desigual-o-acesso-a-cultura-e-ao-lazer.ghtml - amp_tf=De%20%251%24s&aoh=16619145804765&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com e https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php/. Acesso em 19 set. 2022.

SUMÁRIO DE CULPA OITOCENTISTA BAIANO: EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA, ASPECTOS CODICOLÓGICOS E PALEOGRÁFICOS

Fabrício dos Santos Brandão (UFBA e IFBAIANO)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

A presente proposta concentra-se na laboriosa atividade filológica de edição de textos, com o intuito não só de salvaguardar a documentação manuscrita dos estragos do tempo, do manuseio indevido, como também, contribuir para as pesquisas filológicas e linguísticas no Brasil em geral e, na Bahia, em particular. Nesta perspectiva, o *corpus* selecionado para esta análise é um processo-crime de agressão física, praticado por José Torquato Ferreira em José Antonio da Hora, documento manuscrito em 97 fólios, escrito no recto e no verso em sua maioria, lavrado entre 1885e 1886 na Vila de Santana do Catu no Brasil oitocentista, o qual se encontra no acervo do judiciário cedido pelo Fórum Desembargador Wiltonde Oliveira ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), ambos sediados em Catu-BA. Como método de abordagem do manuscrito em questão, propõe-se uma análise filológica, inicialmente, uma edição semidiplomática de um dos documentos constantes no Sumário de culpa, isto é, do Auto de exame e corpo de delito, acompanhada de uma breve descrição paleográfica e codicológica para que sepossa compreender melhor como se configurava a produção das fontes escritas no âmbito do judiciário brasileiro oitocentista (quem escrevia,em quais condições, seguindo quais orientações e modelos).

Palavras-chave:
Aspectos codicológicos. Aspectos paleográficos. Edição semidiplomática.

RESUMEN

La presente propuesta se centra en la laboriosa actividad filológica de edición de textos, con el objetivo no sólo de salvaguardar la documentación manuscrita de los estragos del tiempo, del manejo inadecuado, así como, contribuir a lainvestigación filológica y lingüística en Brasil en general y en Bahía en particular. En esta perspectiva, el *corpus* seleccionado para este análisis es un proceso penal de agresión física, practicado por José Torquato Ferreira en José Antonio da Hora, documento manuscrito en 97 folios, en su mayoría escritos en el recto y en el reverso, producido entre 1885 y 1886 en la Vila de Santana do Catu en el Brasil del siglo XIX, que se encuentra en la colección judicial proporcionada por el Forum Desembargador Wilton de Oliveira al Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBAIANO), ambos con sede en Catu-BA. Como método de aproximación al manuscrito en cuestión, se propone un análisis filológico, inicialmente, una edición semidiplomática de uno de los documentos contenidos en el Sumario de culpabilidad, esto es, del Exame y cuer pode delito, acompañada de una breve descripción paleográfica y codicológica para que puedas comprender mejor cómo se configuró la producción de las fuentes escritas en el ámbito de la judicatura brasileña del siglo XIX (quien escribió, bajo qué condiciones, siguiendo qué pautas y modelos).

Palabras clave:
Aspectos codicológicos. Aspectos paleográficos. Edición semidiplomática.

1. Introdução

O conjunto documental que compõe o objeto deste trabalho faz parte do acervo do judiciário cedido pelo Fórum Desembargador Wilton de Oliveira ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, ambos sediados em Catu-BA. Trata-se de umSumário de culpa[61], datado de 1885, em que se objetiva através dessa fase processual, formar a culpa do(s) réu(s) envolvido(s). Em linhas gerais, representa um conjunto de diligências (investigações e levantamento de provas) essenciais para que se determine a culpabilidade do(s) indivíduo(s), com o propósito de que se estruture a concepção do juiz diante do fato criminoso, para então, poder julgar e aplicar a pena.

Em síntese, o processo-crime inicia-se com a autuação pelo escrivão Aurélio Vespasiano Vilella, da Denúncia e do Inquérito Policial que a fundamentou. Importa destacar que é uma petição de autoria da Promotoria Pública da Comarca de Alagoinhas, por intermédio do seu promotor Jayme Lopes Villas Boas, versando sobre a apuração e persecução penal do crime de ofensa física praticado por José Torquato Ferreira em José Antônio da Hora, previsto no artigo 201 do Código Criminal do Império de 1830.

A petição de denúncia realizada em 10 de abril de 1885 é o documento inaugural da ação sumária que se baseia na investigação do chefe de polícia, Joaquim Candido do Rego, a qual se deu por meio do Auto de exame e corpo de delito, Auto de prisão em flagrante e dos Autos de perguntas ao ofensor e ao ofendido. De acordo com o Inquérito Policial, por volta das 15 horas do dia 23 de março de 1885, José Torquato Ferreira foi preso em flagrante por ter cometido o crime de ofensa física e ferimentos em José Antônio da Hora, em lugar denominado Ladeira das pedras na Vila de Santana do Catu.

Pelas descrições constantes nos autos, o réu e a vítima já nutriam desafetos de longa data e naquela ocasião quando voltava para casa encontrou José Antônio da Hora na residência do comerciante Jacob Ben-

[61] É o *corpus* da pesquisa de doutoramento, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita, sob a orientação da professora Doutora Risonete Batista de Souza.

zaquim e logo em seguida foi provocado com palavras injuriosas e em decorrência disso agrediu fisicamente a vítima e por ela também foi agredido. O processo judicial se estende até 16 de abril de 1886 com a absolvição de José Torquato Ferreira.

Considerando-se este ponto inicial de situar o leitor em um breve resumo quanto ao objeto deste artigo, explora-se,na sequência,o tema do lugar de produção das fontes textuais e a possibilidade de construção do conhecimento histórico da época e da sociedade em que os documentos se desenvolveram. Este tipo de discussão tem sido recorrente no campo historiográfico e pode alicerçar metodologicamente a pesquisa filológica no que tange à construção de sentidos dos textos, tanto na dimensão de sua materialidade (suporte) como da realidade extratextual (como eram produzidos, em quais condições, como foram guardados e com qual finalidade).

Aliado a isso, realiza-se uma edição fac-similar e semidiplomática de um dos fólios contido no Auto de exame e corpo de delito como método de abordagem filológica, objetivando, como afirma Gonçalves (2018, p. 155), que "vencido o desafio da apresentação da leitura do manuscrito, através da própria mediação estabelecida pelo texto editado, o trabalho filológico pode disponibilizar aos historiadores e interessados o conhecimento das narrativas históricas".

2. O lugar de produção e a construção de sentidos das fontes textuais

> Um texto pode mentir sobre muitas coisas – particularmente através da habilidade e da capacidade de dissimulação do seu autor – mas ele não pode deixar de falar sobre o lugar que o produziu. Ao texto que revela o seu lugar de produção, por outro lado, só podemos chegar através de problemas historiográficos – científicos e críticos – que são colocados às fontes. (BARROS, 2020, p. 8)

Para o referido historiador, debruçar-se inicialmente sobre o lugar de produção da fonte escrita tem se tornado cada vez mais imprescindível nas abordagens que consideram a construção de sentidos do documento para além da malha textual. Isto se deve ao fato de o lugar de produção propiciar uma melhor compreensão do significado cultural que assume os textos escritos, antecipando de certa forma quais são as condições insti-

tucionais e linguísticas necessárias para que um gênero textual se torne possível dentro de um determinado domínio discursivo[62].

Como lembra Barros (2020, p. 8), identificar e avaliar o lugar de produção "é o primeiro passo de uma metodologia que já está bem consolidada entre os historiadores". Porém, faz a advertência que para se chegar ao lugar de produção dos textos escritos com maior rigor científico e criticidade é necessário situá-los na época em que foram produzidos, no lugar (social e geográfico) sujeito a determinadas circunstâncias de seus produtores, isto é, as condições de produção e recepção que os tornaram possíveis dentro de uma época e sociedade.

Por isso, situar os documentos no espaço-tempo de suas produções e correlacioná-los com outras fontes têm sido um profícuo aspecto analítico de contextualização documental na agenda do debate historiográfico e cada vez mais evidente nos trabalhos de edição de textos por parte da Filologia Textual.

Nesta perspectiva, quando se tratam de textos de sincronias muito recuadas, como os do judiciário oitocentista brasileiro, é preciso problematizar as fontes, considerando os seguintes elementos: quem escrevia, em quais condições, seguindo quais parâmetros e orientações e com quais finalidades. Estas premissas se articulam com o que propõe o paleógrafo italiano, Armando Petrucci (2003), quando destaca que compete ao investigador buscar na análise para qualquer tempo histórico em que foi escrito o documento, responder as seguintes indagações:

> Qué? En qué consiste el texto escrito, qué hace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción.
> Cuándo? Época en que el texto en sí fue escrito en el testimonio que estamos estudiando.
> Dónde? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción.
> Cómo? Com qué técnicas, com qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto.
> Quién lo realizo? A qué ambiente sociocultural pertenecía el ejecutor y cuál era en su tiempo y ambiente la difusión social de la escritura.
> Para qué fue escrito ese texto? Cuál era la finalidad específica de ese testimonio en particular y, además, cuál podia ser en su época y en su lugar de producción la finalidad ideológica y social de escribir. (PETRUCCI, 2003, p. 7-8)

[62] Conforme Marcuschi (2005, p. 23), utilizamos "[...] a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos".

Tomando como base o que expressam os autores mencionados pode-se asseverar que há um conjunto de coordenadas que definem o lugar de produção de um texto que perpassa desde o mapeamento da época (data e o lugar geográfico do documento) até a instituição produtora das fontes escritas. Com isso, ao estudar a documentação do judiciário do século XIX no Brasil, especialmente, na Bahia, caberá ao pesquisador trazer à baila essa exterioridade que se faz presente direta ou indiretamente no manuscrito e que não pode ser deixada de lado em suas análises.

Por exemplo, mergulhar na linguagem jurídica legislativa, ou seja, os códigos, as leis, as regulamentações que orientam e até prescrevem como os atos processuais devem ser constituídos é de suma importância para entender como se configuram os gêneros textuais dentro de um processo-crime, possibilitando entender que os textos materializados se definem muito mais pelas funções institucionais e comunicativas do que pelas suas peculiaridades estruturais e linguísticas, reforçando o pensamento de Barros (2020).

Com isso, no caso do *corpus* em discussão é preciso situá-lo no período em que se desenvolveu, por este motivo, faz-se necessário lançar o olhar para o âmbito do judiciário oitocentista à luz do Código do Processo Criminal de 1832 e suas regulamentações. Pois, segundo Pierangelli (1983), a importância do CPC (1832) se deve tanto pela definição dos papéis de atuação dentro da organização judiciária de então, como das orientações dadas na condução dos autos, ou melhor, das formas processuais.

Assim, o referido código encontrava-se estruturado em duas partes, a saber, na primeira parte, tratava desde as várias disposições preliminares até as pessoas encarregadas da administração da justiça criminal, pormenorizando a quem competia cada função nos distritos, nos termos, ou seja, a cada operador do direito (escrivão, juiz, promotor e delegado). Na segunda parte, tratava da forma processual, desde a prescrição, a acareação, a confrontação, o interrogatório e os ritos da ação se sumária e/ou ordinária.

Essa divisão de competências entre os operadores do direito é significativa porque permite ao pesquisador entender quantas mãos interferem no texto escrito e de que maneira, oferecendo subsídios para o tema da circulação e da trajetória documental. Do ponto de vista da materialidade textual, a análise filológica pode-se valer desses *corpora* para compreender como determinadas intervenções foram realizadas no documen-

to, se simultâneas ou posteriores à produção textual e se foram realizadas pelo mesmo produtor ou por terceiros.

O CPC de 1832 não só definiu quem estava apto a cada fase processual, como também estabeleceu as condições e o modo de produção dos textos em muitos momentos, evidenciando como institucionalmente as atribuições já se encontravam bem consolidadas no período imperial brasileiro, muito diferente do que ocorria no período colonial, em que um mesmo juiz tinha várias competências, como sublinha Pierangelli (1983).

Assim sendo, a forma como os documentos circulavam e como nessa trajetória muitas mãos poderiam aparecer no manuscrito revela que existiam momentos em que a fonte escrita, para além de quem escreve (o escrivão), também deveria ser validada pela autoridade superior, isto é, nem sempre o *scriptor* é o mesmo a dar oficialidade ao documento. Entender esse funcionamento da estrutura do Poder Judiciárioelucida os vários instantes de produção dos gêneros textuais no processo-crime e corrobora diretamente no labor de leitura crítico-filológica quanto à apresentação dos textos e dos seus escreventes.

Sobre essa peculiaridade da circulação e da trajetória dos autos, apresenta-se um recorte de alguns gêneros textuais no Sumário de Culpa para evidenciar como dois contextos de produção são sinalizadores não só da(s)mão(s) autorizada(s) para aquela situação textual específica, como também, da forma como deveria ser disposto o texto dentro da mancha escrita. Desta maneira, tem-se o seguinte: no primeiro, o mesmo punho responsável pela produção escrita é o que valida o documento e, no segundo, o responsável pela elaboração não coincide com o seu legitimador, como se nota no quadro a seguir.

Quadro 1 – Exemplos de partes constituintes do processo por gênero.

Gênero textual	**Responsável pela escrita**	**Responsável pela legitimação jurídica**	**Fólio**
Denúncia	Promotor- Jayme Lopes Villas Boas	Juiz municipal- Ernesto Paiva Leite	2r, 2 v
Auto de exame e corpo de delito	Escrivão – Aurélio Vespasiano Vilella	Delegado- Joaquim Candido do Rego	5r, 5v; 6r, 6v
Certidão	Escrivão – Aurélio Vespasiano Vilella	Escrivão – Aurélio Vespasiano Vilella	7r
Conclusos	Delegado- Joaquim Candido do Rego	Delegado- Joaquim Candido do Rego	11r

Fonte: Elaborado pelo autor.

Devido à amplitude do tema, o objetivo aqui é apresentar um recorte de como a construção de sentidos dos textos, mais especificamente, no campo do judiciário brasileiro em um lugar-tempo determinados e dá através dos vestígios deixados pelos seus produtores no suporte material e da relação destes com outros documentos, exigindo que cada fase processual, ou melhor, que cada gênero textual-discursivo seja compreendido em suas particularidades composicionais, estruturais e sua finalidade comunicativa.

Em suma, o conhecimento da tramitação, produção e o destino dado ao processo judicial permitem sob o prisma de sua materialidade perceber que "(...) guardam os vestígios dessa trajetória no tempo através das inúmeras marcas de uso e de guarda e das modificações que recebem ao longo do tempo pelos mais diversos sujeitos (...) testemunham relações culturais que podem ser percebidas em seus suportes" (ALMADA, 2014, p. 136).

Essa constituição histórica das fontes é um trabalho árduo e complexo, sobretudo quando não há, no que tange à estrutura interna de determinado gênero, um modelo para esse tipo de descrição. No caso do processo-crime em análise, as consultas aos códigos e manuais jurídicos coetâneos ilustram uma dessas possibilidades de contextualização histórica do texto escrito em sua dimensão mais ampla, pois de modo mais estritoé ainda necessário situá-lo dentro de um lugar social e geográfico mais específico (Vila de Santana do Catu nas últimas décadas do século XIX), para melhor entender como homens e mulheres protagonizaram suas narrativas.

Um exemplo do *corpus* que reforça muito bem como o suporte em que se lavrou o documento carrega essas marcas e vestígios do uso, das alterações e da guarda é a questão da sequência dos autos, isto é, como foram encartados. Este é um aspecto interessante porque sinaliza que algumas intervenções, como o caso da renumeração de alguns documentos não representa um lapso cometido pelo *scriptor*.

Na verdade, esse tipo de reordenação também está associado à divisão de tarefas estabelecida no âmbito do judiciário do Brasil no século XIX, quando atribuiu a instrução criminal como uma fase administrativa (a do inquérito) anterior à judicialização e exclusivamente executada na esfera policial. Segundo Mendes (2008), a reforma judiciária de 1871 estabeleceu quais eram as atribuições policiais e judiciais através do artigo 4º da lei nº 2.033, de 20 de setembro de 1871.

Essa separação das atuações entre a figura do delegado e do juiz vedou a formação de culpa no campo policial, mas a nova lei conferiu à polícia o labor de "em seus distritos proceder às diligências necessárias para a verificação da existência do mesmo crime, descobrimento de todas as suas circunstâncias e dos delinquentes", para na sequência encaminhar ao promotor público "com os autos de corpo de delito e indicação das testemunhas mais idoneas, todos os esclarecimentos colligidos", conforme destaca o art. 10, § 1º da Lei n. 2.033/1871.

Por essa razão, tais documentos, sobretudo aqueles posteriores à regulamentação mencionada, quando passavam a tramitar no processo judicial recebiam uma nova numeração. Isto justifica a reordenação atribuída pelo escrevente toda vez que nos autos se anexam documentos já sequenciados em outros momentos de suas produções, mostrando-se um considerável dado para se entender que a correção da numeração não se deve a quaisquer descuidos do *scriptor*, em verdade, demonstra dois distintos contextos do documento: o da sua escrita em si e o da sua inserção,como ocorre no *corpus*.

Figura 1: Fragmento fac-similar do f.3r (Inquérito policial).

Fonte: Sumário de Culpa, 1885/IFBAIANO *campus* Catu.

Conforme se observa, não é preciso que a ordem dos documentos dentro de um processo-crime coincida cronologicamente com a sua tramitação, até mesmo porque existem documentos previamente construídos, como o supracitado inquérito e outros que são anexados no decorrer das fases processuais, como os requerimentos e procurações. Este tipo de descrição, como lembram Lose e Souza (2020, p. 27), não pode "relegar esses dados ao segundo plano, menos ainda ignorá-los, para a boa qualidade das conclusões a serem obtidas" quer sejam sobre dados de língua ou da historicidade do texto.

Esse modo de produção mostra quais os caminhos que foram percorridos por cada documento incorporado natramitação processual, se foram inseridos, melhor dizendo, encartados em circunstâncias diferentes da sequência temporal ou se ao mesmo tempo, quem são seus produtores e qual o local de trabalho.

3. Da descrição à edição filológica do Sumário de culpa de 1885

A fixação dos textos e de todas as etapas que envolvem a leitura crítico-filológica tem colocado a transdisciplinaridade como um dos traços mais marcantes da Crítica Textual (Cf. CAMBRAIA, 2005). O referido autor salienta que o conjunto de operações filológicas demandadas na recuperação do patrimônio cultural escrito de um dado povo e época "(...) obriga o trânsito por diversas áreas do conhecimento" (CAMBRAIA, 2005, p. 22).

Nessa relação, áreas como a Paleografia, a Codicologia, a Diplomática, a Linguística impactam mais diretamente o exercício do crítico textual. Mas, considerando esta discussão, é imprescindível acrescentar a Historiografia contemporânea e o Direito como instrumentais teóricos para além dos apontados por Cambraia (2005).

No que tange à Paleografia, conforme o autor supra, alguns elementos são indispensáveis na descrição, como: a classificação da escrita, localização e datação, a descrição sucinta de características da escrita e do sistema de sinais abreviativos; descrição dos outros elementos não-alfabéticos; os pontos de dificuldades no ato de ler e as soluções encontradas.

No tocante à Codicologia, elementos como a numeração, o uso de reclame, a presença de capas nos autos e das marcas d'águas são elementos necessários para compreender as formas de produção documental.

3.1. Aspectos codicológicos e paleográficos

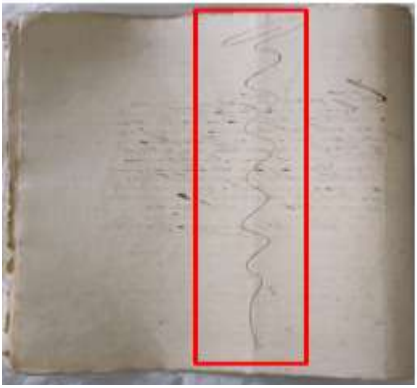
O Sumário de culpa se encontra armazenado sob a cota[63]: Estante 01, Caixa 04 e Documento 12, no espaço do Programa Ciência Itinerante sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – *campus* Catu. É um processo-crime materializado em diferentes gêneros textuais, que se inicia com a autuação da denúncia e se encerracom a sentença de absolvição em 13 de abril de 1886.

Portanto, segue completo e disposto em 97 fólios, sendo que apenas 79 deles possuem mancha escrita no recto e no verso e os demais não possuem, a saber: 1 v, 3v, 7v, 12v, 19v, 36v, 45v, 56v, 59v, 66v, 68v, 72v, 77v, 78v, 84v, 87v, 93v e 97v, totalizando dezoito fólios. Nos que se encontram em branco, com exceção das capas dos autos (f.1v), do in-

[63] Termo utilizado por Cambraia (2005) em seu "guia básico de descrição codicológica".

quérito policial (f.3v) e do exame de sanidade (f.45v), os seus *scriptores* utilizam um ou dois longo(s) traço(s) sinuoso(s), certamente, como mecanismo para se evitar a introdução tardia de informações nos respectivos fólios ou ainda para demarcar o seu não uso, como se nota a seguir.

Figura 2: Existência de um longo traço sinuoso na vertical do centro do f.7v.



Fonte: Sumário de Culpa, 1885/IFBAIANO *campus* Catu.

O processo-crime é composto no geral por in-fólios[64], resultantes da folha dobrada uma vez (quatro páginas) e apenas cinco dos fólios presentes são in-planos, ou seja, se encontram em um fólio simplesmente, portanto, duas páginas (o recto e o verso), a saber: f.1r e v (capa dos autos), 2r e v (petição de denúncia), 3r e v (capa do inquérito policial), f.20r e v (notificação ao carcereiro) e f.45 r e v (capa da petição do exame de sanidade).

O documento é predominantemente escrito em papel almaço com pauta, apenas os fólios 1, 45, 47 e 48 se apresentam sem pauta e com uma gramatura mais espessa. Quanto à procedência dos papéis utilizados e identificados através das marcas d'água, tem a prevalência da fabricante inglesa Smith & Meyner Fiume, seguida da fabricante portuguesa Prado Thomar e somente os fólios 72 e 77 não apresentam quaisquer marcas d'água que indiquem a sua proveniência.

Os fólios 72 (termo de recebimento) e 77 (juntada), respectivamente, lavrados em 25 de outubro de 1885 e 31 de março de 1886, já se enquadram no período em que se começa a escassear a apresentação de

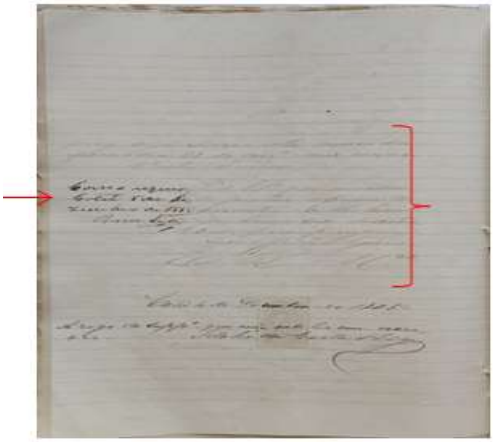
[64] Adoção determos usados por Cambraia (2005) e Dias (2018) para a descrição dos manuscritos presente na pesquisa.

filigranas, isto é, 1870, conforme aponta os estudos de Garcia (2008). Além disso, tem uma gramatura menos espessa que os outros fólios presentes no processo-crime.

Esse exame codicológico em torno das marcas d'água serve não só para identificar a origem do papel, datar os documentos não datados, bem como para indicar quais fabricantes se fizeram mais presentes em um determinado período, por inúmeros motivos que vão desde os custos até as políticas de acesso ao suporte material.

Quanto a outros aspectos da materialidade empregada na escrita, nota-se que provavelmente o instrumento utilizado foi a pena de ave, muito recorrente no período, propiciando o traçado das letras mais suavemente em virtude de um fácil deslizamento no suporte. A tinta oscila entre um tom castanho mais escuro e mais claro, assemelhando-se à cor da tinta ferrogálica, ocasionando o esmaecimento em alguns fólios, como se verifica a seguir.

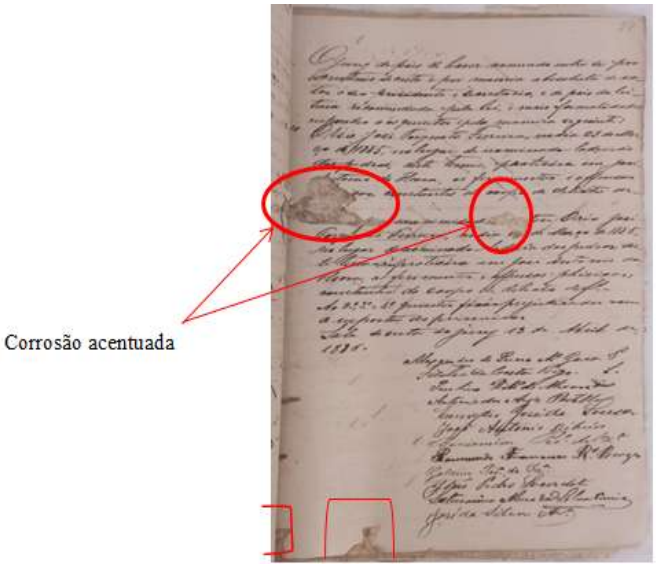
Figura 3: Contraste da tinta no f. 74v.



Fonte: Sumário de Culpa, 1885/IFBAIANO *campus* Catu.

Ainda se percebe, no manuscrito, outras marcas provocadas pela ação do tempo no suporte, como manchas e a deterioração material, provocada por traças, comprometendo parcialmente o conteúdo ali registrado, conforme se vê na figura abaixo.

Figura 4: Marcas de corrosão no f. 94r.



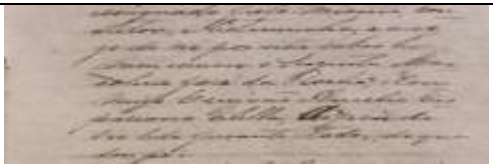
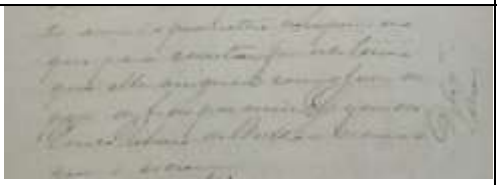
Fonte: Sumário de Culpa, 1885/IFBAIANO *campus* Catu.

Outro aspecto que merece ser destacado em linhas gerais é o exame paleográfico do manuscrito, porque possibilita enxergar não só as idiossincrasias da escrita de cada escrevente, mas também, o que é comum a todos. Dito isto, foram identificados quatorze[65] punhos que manuscrevem nos autos, a saber: dois escrivães, um promotor, um carcereiro, dois oficiais de justiça, um delegado, um juiz municipal, um juiz da comarca, um representante do réu, um representante da vítima (soldado de polícia), um médico e outros dois punhos não identificados. Apesar de um número expressivo de punhos, em grande parte são os operadores do direito que deixam sua caligrafia registrada nos autos.

À guisa de ilustração, apresentam-se algumas dessas mãos nos autos:

[65] Nesse computo não foram considerados os que apenas emitiram assinaturas de conferência no decorrer de determinadas peças dos autos.

Quadro1: Exemplo dos dois principais punhos no processo-crime.

SCRIPTOR	FAC-SÍMILE	FÓLIO
Escrivão Aurelio Vespasiano Vilella		9r
Escrivão Gracindo Pinto Ribeiro de Bulhões		48r

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses exemplos têm-se algumas características comuns entre esses e presentes nos demais escreventes ao longo do documento, como: a inclinação de seu traçado à direita, indicando que eram destros; o tipo de letra empregado, ou seja, a cursiva; os grafemas possuem formas contínuas e com ligaduras sugestivas de traçado realizado com segurança. Assim, com maior ou menor familiaridade com o que era predicado em termos de escrita para o período, observa-se que se tratava de mãos hábeis.

3.2. A edição filológica de um dos autos

Como já abordado, a prática de editar textos representa um importante instrumento de recuperação e difusão do patrimônio escrito de uma determinada sociedade e época. Porém, como aponta Brandão (2020):

> A edição textual é a mais desafiadora e substancial etapa realizada pelo filólogo, porque a depender do tipo de análise que se objetiva por parte dele, resultarão os diferentes modelos editoriais acessíveis ao público especializado ou não. Com isso, além das dificuldades encontradas por ele no processo de leitura do manuscrito, é de sua competência, antes de iniciar quaisquer procedimentos teórico-metodológicos, pensar qual é a finalidade da edição para quem é destinada. A partir daí, é possível definir qual o tipo de edição que melhor se adequa aos objetivos pretendidos na pesquisa. (BRANDÃO, 2020, p. 693)

Neste trabalho, especialmente, pelo intuito de oferecer dados de língua concernentes ao período em que se produziu o manuscrito, optou-se por realizar dois tipos editoriais: a edição fac-similar, ou seja, a reprodução fotográfica do manuscrito e a edição semidiplomática, caracterizada pelo grau médio de intervenção do editor, em que o ponto mais marcante da mediação com o documento é o desenvolvimento das abreviaturas, como aponta Cambraia (2005).

Então, para a execução das edições fac-similada e semidiplomática foram feitas fotografias digitais do manuscrito e estabelecidos alguns critérios de transcrição, os quais são descritos a seguir.

3.2.1. Critérios adotados na descrição e transcrição semidiplomática

Alguns critérios apontados em Queiroz (2007) e que têm servido de parâmetro em diferentes grupos de pesquisa no Brasil são aqui adotados, a conhecer:

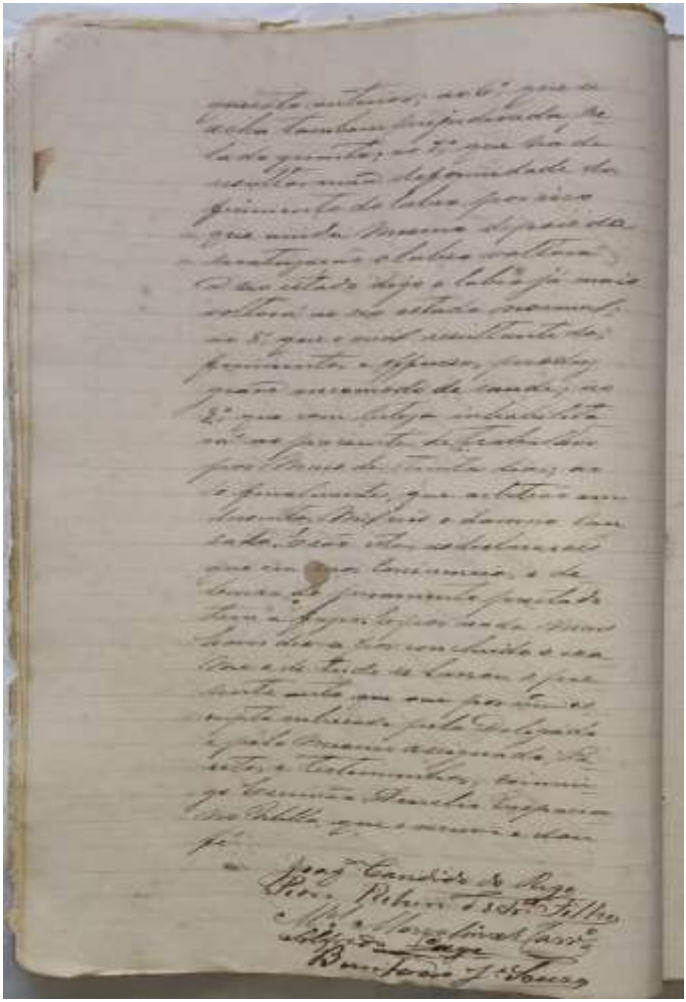
> • Para a descrição, observaram-se:
> 1) Número de colunas;
> 2) Número de linhas da mancha escrita;
> 3) Tipo de escrita e características da escrita;
> 4) Tipo de papel;
> 5) Data do manuscrito.
>
> • Para a transcrição, foram feitas as seguintes opções:
> a) Respeitar fielmente o texto: grafia, linhas, fólios etc.;
> b) Indicar o número do fólio à margem direita e em negrito;
> c) Numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do documento.
> d) Desdobrar as abreviaturas alfabéticas ou não, registrando-se em itálico as letras suprimidas. (QUEIROZ, 2007, p. 34)

O sexto fólio aqui escolhido representa as últimas descrições do Auto de exame e corpo de delito que mencionam as marcas das agressões físicas praticadas por José Torquato Ferreira, resultantes na deformidade permanente nos lábios de José Antônio da Hora. Esta narrativa se encontra escrita no verso, em papel almaço pautado, disposta em única coluna, ocupando as 33 linhas da pauta e em razão das assinaturas a margem inferior é utilizada como continuidade do registro.

As linhas com mancha escrita se distribuem entre 31mm x 13mm. A escrita é cursiva, de caligrafia regular, inclinada à direita, de traçado rápido e de fácil leitura. Edita-se apenas o verso porque apresenta ele-

mentos considerados característicos do tipo editorial semidiplomático, ou seja, o desenvolvimento de sinais abreviativos (Cf. CAMBRAIA, 2005). A seguir mostram-se a edição fac-similar seguida da edição semidiplomática do sexto fólio verso do Sumário de culpa (1885).

Figura 1: Fac-símile do fólio 6v.



Fonte: Sumário de Culpa, 1885/IFBAIANO *campus* Catu.

quesito anterior; ao *sext*o, que se
acha tambem prejudicada pe-
la do quinto; ao *sétim*o, que ha de
resultar uma deformidade do
ferimento do labeo, por isso
que ainda mesmo depois da
sicatrização o labeo voltará
a seo estado digo o labeo já mais
voltará ao seo estado normal;
ao *oitav*o, que o mal resultante dos
ferimentos e offensas produz
grave incomodo de saude; ao
*non*o, que com certeza inhabilita-
rá ao paciente trabalhador
por mais de trinta dias; ao
*décim*o finalmente, que arbitrão em
dusentos mil reis o damnocau-

sado. E são estas as declaraçoẽs
que em suas consciencias e de-
baixo do juramento prestado
tem a fazer. E por nada mais
haver deo-se por concluido o exa-
me e de tudo se lavrou o pre-
sente auto que vai por mim es-
cripto rubricado pelo Delegado
e pelo mesmo assignado; Pe-
ritos e testemunhas, commi-
go Escrivão AurelioVespasia-
no Vilella, que o escrevi e dou
fé.

Joaqu*i*m Candido do Rego

Pedro Ribeiro de Ar*auj*o Filho

M*ano*el Marcolinode Carv*alh*o

Alfredo Lage

Bonifacio J*os*e Souza

4. Considerações finais

Reitera-se que relacionar a realidade extratextual do Sumário de culpa associada ao Código do Processo Criminal de 1832 e suas regulamentações posteriores podem contribuir na ampliação do escopo teórico-metodológico da Filologia Textual na medida em que informações valiosas são oferecidas ao crítico textual para situar e descrever o contexto mais imediato de produção do documento, ou melhor, a época e a sociedade em que se desenvolveu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Marcia. *Cultura escrita e materialidade*: possibilidades interdisciplinares de pesquisa. Pós: Belo Horizonte, v. 4, n. 8, 2014, p. 134-47

BARROS, José D'Assunção. *A Fonte Histórica e seu lugar de produção*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

BRANDÃO, Fabrício dos Santos. Os documentos manuscritos do judiciário em Sant'Anna do Catu oitocentista: olhares interdisciplinares. *Revista Philologus*, ano 26, n. 76, v. 2, p. 688-702, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

BRASIL. *Código do Processo Criminal de Primeira Instância*. Lei de 29 de novembro de 1832. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-29-11-1832.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 2.033, de 20 de setembro de 1871*. Altera diferentes disposições da legislação judiciária. 1871a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2033.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textua*l. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

DIAS, Elizangela. *De uma página a outra*: o reclame em livros manuscritos e impressos dosséculos XVI a XIX. São Paulo: Miró, 2018.

GARCIA, Rosicleide. *Estudo paleográfico e codicológico dos documentos de Capivari do século XIX*. 2008. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/05_9.pdf. Acesso em: 18 jul.2021.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Leitura crítico-filológica de Resolução de 1822: revoltas, vigilância, violência e punição na Bahia do século XIX. *Filologia e Linguística Portuguesa* (*On-line*), v. 20, n. 2, p.

153-74, 2018. Disponível em: https http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/151476/152539. Acesso em: 10/04/2020.

LOSE, Alícia Duhá; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Para uma Filologia na pesquisa em Linguística Histórica. *Revista Letras* (UFSM/ONLINE), v. 30, p. 11-32, 2020. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42058. Acesso em: 20/08/2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDES, Regina Lúcia Teixeira. A invenção do inquérito policial brasileiro em uma perspectiva comparada. *Revista da SJRJ*. Rio de Janeiro, n. 22, p. 147-69, 2008. Disponível em: https://www.jfrj.jus.br/sites/default/files/revista-sjrj/arquivo/dos_invencao_inquerito_policial_brasileiro.pdf. Acesso em: 22 set.2022.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura*: primera lección de paleografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

PIERANGELLI, José Henrique. *Processo penal*: evolução histórica e fontes legislativas. São Paulo: Jalovi, 1983.

TRAÇOS LINGUÍSTICOS DE CONSERVAÇÃO NO PORTUGUÊS FALADO EM RIO DAS RÃS

Jodalmara Oliveira Rocha Teixeira (UESB)
mmara.teixeira@hotmail.com
Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
adavgvstvm@gmail.com
Marian dos Santos Oliveira (UESB)
marian.oliveira@uesb.edu.br

RESUMO

Na história das diferentes civilizações, há, sempre, interações entre elas, ocasionando, em cada uma, alterações no modo de agir e pensar desenhadas por suas respectivas sócio-histórias e que aparecem refletidas no léxico. Nesse percurso, Palavras que surgem e caem em desuso, "num processo contínuo e natural de neologia e obsolescência", são o reflexo mais perfeito dessas mudanças (PRETI, 1998). Para Megale e Toledo Neto (2005), a possibilidade da presença de traços conservadores em uma variedade linguística é fortemente condicionada a fatores sociais como baixa escolaridade e isolamento geográfico. Partindo desses pressupostos, tomamos como objeto de estudo a variedade do português falada no quilombo de Rio das Rãs, localizado no oeste baiano, no intuito de identificar, descrever e analisar marcas de conservação presentes nos níveis fonológico e lexical do português falado naquela comunidade. Para esse fim, seguindo a metodologia laboviana, utilizamos como *corpus* de análise *O Português Afro-brasileiro*, constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ancorados nos fundamentos da Lexicologia (BIDERMAN, 1978; 1998; 2001; VILELA, 1957; 1979; 1994), da Linguística Histórica (MATTOS E SILVA, 2004; 2006; 2008;) e da Sociolinguística (LABOV, 1972; 1982).

Palavras-chave:
Lexicologia. Rio das Rãs. Traços de conservação.

ABSTRACT

In the history of different civilizations there are always interactions between them, causing, in each one, changes in the way of acting and thinking designed by their respective socio-histories and that are reflected in the lexicon. In this course, words that appear and fallin to disuse, "in a continuous and natural process of neology and obsolescence", are the most perfect reflection of these changes (PRETI, 1998, p. 119). For Megale and Toledo Neto (2005), the possibility of the presence of conservative traits in a linguistic variety is strongly conditioned to social factors such as low education and geographic isolation. Based on these assumptions, we took as object of study the variety of Portuguese spoken in the quilombo of Rio das Rãs, located in western Bahia, Brazil, in order to identify, describe and analyze conservation marks present in the phonological and lexical levels of the Portuguese spoken in that community. For this purpose, following Labovian methodology, we used as *corpus* of analysis O Português Afro-brasileiro, constituted by the Research Group on Historical Linguistics and Social

Functionalism of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, anchored on the foundations of Lexicology (BIDERMAN, 1978; 1998; 2001; VILELA, 1957; 1979; 1994), Historical Linguistics (MATTOS E SILVA, 2004; 2006; 2008;), and Sociolinguistics (LABOV, 1972; 1982).

Keywords:
Lexicology. Conservation traits. Rio das Rãs.

1. Introdução

A vertente rural do português popular do Brasil, em linhas gerais, compartilha muitos traços com a variedade popular desta nossa língua, em toda a sua dimensão, mormente com aquela falada nas pequenas cidades interioranas, pouco marcadas por intensos processos de urbanização. Não obstante essa semelhança facilmente verificável, há que se reconhecer o caráter conservador da variedade rural em relação à variedade popular urbana. Quanto menos influência de grandes centros urbanos houver, os falantes das pequenas cidades e zonas rurais do Brasil carregarão em sua língua(gem) traços mais conservadores, conforme demonstram as pesquisas desenvolvidas por Castro (1967), Antunes (2005), Almeida (2006), Coelho (2010) e Souza (2014), por exemplo. Tal característica configura-se como resultado de um isolamento linguístico e cultural em relação aos grandes centros urbanos por um longo período.

Castro (1967, p. 26), ao discutir a influência das línguas africanas na linguagem popular baiana, sublinha que as zonas rurais são arcaizantes por natureza, onde se fala "(...) um português de substrato quinhentista, aspecto que de resto conservam todos os falares rurais do Brasil". Sobre tal substrato, esclarece a pesquisadora:

> [...] atuaram aloglotas, neste caso os escravos africanos que se meteram a falar a língua, que, se de um lado contribuíram para torná-la mais variada e expressiva, por outro lado contribuíram para torná-la ainda mais arcaizante. (CASTRO, 1967, p. 26)

Esse conservadorismo característico do português popular rural é marcado, sobretudo, por peculiaridades fonético-fonológicas e lexicais pertencentes a estágios pretéritos da língua portuguesa, datados entre os séculos XIII ao XIX.

Isto posto, tomamos como objeto de estudo, neste trabalho, a variedade do português falada no Quilombo de Rio das Rãs, Bahia, no intuito de identificar, descrever e analisar marcas de conservação presentes nos níveis fonológico e lexical do português falado naquela comunidade.

A análise aqui apresentada, segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Lexicologia (Cf. BIDERMAN, 1978; 1998; 2001; VILELA, 1957; 1979; 1994), da Linguística Histórica (Cf. MATTOS E SILVA, 2004; 2006; 2008;) e da Sociolinguística (Cf. LABOV, 1972; 1982), baseia-se em dados coletados do *corpus* O Português Afro-brasileiro, constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Verificamos, especificamente, que há, no vernáculo do Quilombo de Rio das Rãs, traços do português arcaico já descritos entre os séculos XIII e XV, que apontam para a hipótese de conservação linguística, sustentada no fato de que, por ser dinâmica, toda língua em uso é conservadora e inovadora, e porque fatores como o isolamento geográfico relativo, o acesso limitado ou ausente à educação, à tecnologia e aos meios de comunicação, situação na qual se encaixa a comunidade de Rio das Rãs, poderiam favorecer a conservação de aspectos do português falado no Brasil em períodos bastante recuados no tempo.

Com este trabalho, pretendemos ampliar o debate sobre aspectos relacionados à conservação e/ou inovação das variedades da língua portuguesa e contribuir para o conhecimento da diversidade linguística do Português falado no Brasil.

2. Considerações sobre o arcaísmo

Segundo Mattos e Silva (2009, p. 18), nas variedades rurais brasileiras, encontram-se vocábulos que parecem ter desaparecido do português culto. Conforme a autora, "(...) os arcaísmos, menos estudados que os neologismos, ao parecerem extintos, reaparecem pelo menos em variedades rurais brasileiras (MATTOS E SILVA, 2009, p. 18)".

Embora menos estudados, conforme observa a autora, o conceito de arcaísmo, palavras arcaica, termo arcaico, no entanto, é fartamente tratado na literatura pertinente, como já o fizera Fernão de Oliveira (2000 [1536]), em sua *Gramática da linguagem portuguesa*, referindo-se a eles como "dições velhas".

Para Camara Junior (1977), numa dada sincronia, é possível a convivência de construções que refletem estágios diferentes da língua, e define os arcaísmos como

> [...] vocábulos, formas ou construções frasais que saíram do uso na língua corrente e nela refletem fases anteriores nas quais eram vigentes. Do ponto de vista da língua comum e sua norma, diz-se que há arcaísmos em falares regionais, em que se mantêm por tradição oral formas e construções que a língua comum abandonou e não entram no seu uso normal. (CAMARA JUNIOR, 1977, p. 58)

Não obstante as várias definições, um aspecto do arcaísmo comum nos autores pesquisados é que ele é o emprego de formas ou expressões que deixaram de ser usadas ou que são mais raras num determinado estado de língua. Para evitar uma adjetivação imprecisa (expressões "novas" e "velhas", período "antigo" etc.) e um julgamento subjetivo em torno da "idade" das expressões, preferimos considerar o critério cronológico e tomar como marco divisório entre os períodos arcaico e moderno da língua o século XVI, tal como sugerido por Coutinho (1976) e também adotado por Mattos e Silva (2004; 2006; 2008).

Desse modo, consideramos como arcaísmos aspectos gramaticais e lexicais comuns entre os séculos XIII e XV, os quais, por motivos vários, perderam espaço ao longo do tempo, não sendo mais usuais na variedade padrão, ficando restritos à linguagem popular ou do meio rural.

Na próxima seção, apresentamos alguns casos de metaplasmos e retenções lexicais encontrados em nossa amostra, com vistas a exemplificar o caráter conservador da variedade da língua portuguesa por nós investigada.

3. Aspectos arcaizantes do português falado em Rio da Rãs

Originalmente denominado Mocambo do Pau Preto, Rio das Rãs foi um dos primeiros quilombos da Bahia. Após ter experimentado um período de violentos conflitos pela posse de suas terras, iniciado em 1974, a comunidade foi oficialmente reconhecida como remanescente de quilombo em 1996 pela Fundação Palmares (Cf. CARVALHO, 1993).

Em razão de ter se mantido em relativo isolamento geográfico, cultural e linguístico desde o princípio de sua sócio-história, diretamente relacionada ao processo de ocupação do sertão baiano e ao tráfico negreiro interno, a comunidade carrega em seu falar traços de conservação verificáveis, sobretudo, nos níveis fonológico e lexical. Alguns desses traços são aqui apresentados por tipo, e exemplificados com dados de nosso *corpus*, apenas com o intuito de se promover uma visão mais ampla do conjunto levantado.

A análise ora apresentada, segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Lexicologia (Cf. BIDERMAN, 1978; 1998; 2001; VILELA, 1957; 1979; 1994), da Linguística Histórica (Cf. MATTOS E SILVA, 2004; 2006; 2008;) e da Sociolinguística (Cf. LABOV, 1972; 1982), baseia-se em dados coletados do *corpus* O Português Afro-brasileiro, constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Esse *corpus* foi composto a partir das ocorrências de fala de 24 (vinte e quatro) informantes pertencentes à comunidade quilombola de Rio das Rãs, situada no município de Bom Jesus da Lapa, oeste do Estado da Bahia, selecionados de acordo com fatores extralinguísticos preestabelecidos, a saber: sexo (masculino/feminino); escolaridade (analfabetos/0 a 2 anos de escolaridade/3 a 5 anos de escolaridade); faixa etária (jovens – 25 a 35 anos/ adultos – 45 a 55 anos/ idosos – 65 anos ou mais) e estada fora da comunidade (6 meses a 1 ano).

Entre os arcaísmos identificados, há uma frequência maior de metaplasmos, que podem ser definidos, segundo os propósitos deste estudo, nos moldes de Coutinho (1976, p. 143), como "modificações fonéticas que os vocábulos sofreram ao longo da sua evolução" sem, contudo, lhes causar diferença de significado. Os metaplasmos são divididos pelo autorem quatro grupos: por permuta, por aumento, por subtração e por transposição. Dependendo da posição em que ocorrem, recebem nomes específicos, cujo detalhamento, por hora, não é escopo desta pesquisa.

Os exemplos a seguir correspondem a construções encontradas em nosso *corpus*, tomando por base o cotejo com obras do chamado período arcaico da língua portuguesa ou indicações de arcaísmos apresentadas por Silva Neto (1979) e Coutinho (1976), por exemplo, que seguem o critério cronológico na demarcação das fases da língua portuguesa.

Vejamos, adiante, alguns casos de metaplasmos encontrados em nossa amostra.

a) **Aférese** (subtração no início da palavra):

(1) Eh, a gente, a coleta da gente aqui é assim. Cada família faiz um buraco assim na terra, ou intão **ruma** aquele balde, arruma aquele balde e vai mazenano o lixo, vai mazenano aquele lixo ali, aí vai chegá naquele meis, aí chegá e quemar aquele lixo, quemar ou intão enterrar. (M.M.S.F., 29 anos, M, Rio das Rãs)

(2) [...] meu pai já otro dia, ele por causa das vista, ele já não dá uma **sinatura** [...]. Agora não sei porque, não sei porque não,

porque a vó minha foi uma vó muito sufrida, ela foi uma pessoa muito sufrida, ela foi uma pessoa já foi inté **marrada** de corda [...]. (I.C.S.S., 28 anos, F, Rio das Rãs)

b) **Síncope** (subtração no interior da palavra):

(3) Trazia mandioca era de... barco... e a gente ia, a gente pra nós pegava... e aí os home trazia as mandioca e as mulhé ia peganobotano na bacia, na gamela, no saco, botava na cabeça e ia botar na casa de farinha lá ô... ajudava os home carregar... pá poder nós **rapá** ô, se não se nós não ajudasse não... ia passar o dia todo e não **rapava**, né. (A.N.S.B., 45 anos F, Rio das Rãs)

(4) [...] eu já peguei nimufada, era aquele trem redondo, é, a, a, enche assim de capim, e aí trocava aqueles **birro**, tinha um bucado de **birro**, a gente troca, depois faz aquelas renda, né? (A.D.S., 66 anos M, Rio das Rãs)

c) **Apócope** (subtração no final da palavra):

(5) **Ante** de eu casaá, trabalhaá, eu arrumei otro, e aí, foi cinco namorado, namorei quatro e no cinco eu casei. (M.A.X., 30 anos, F, Rio das Rãs)

(6) Hoje em dia você pranta o milho, pranta abroba, pranta o feijão, e acaba você, **na** pegano nada. Nem as paia pros bicho cumê hoje em dia, **nã** tá quase, hum, **nã** tá teno. Que **nã** tá dano. (M.M.S.F., 29 anos, M, Rio das Rãs)

d) **Prótese** (aumento no início da palavra):

(7) Eu ia, lavava, botava pra secar a blusinha da pescaria, por ali mesmo ele já **arrudiava**, panhava a ropa e vistia pra vim pumei de gente. (L.F.S.S,70 anos, F, Rio das Rãs)

(8) (...) menino só faltava rancar o solado do pé,correno atrás de galinha pra pegá. Pra vendê aqueles lanchero, que **evinha** naquelas barca, que tinha de primera, né? (L.F.S, 70 anos, F, Rio das Rãs)

e) **Epêntese** (aumento no interior da palavra):

(9) Aí, aí, os pessoal precura de barco. Procura de barco e **despois** de vinte e quatro hora o corpo aboia. O corpoaboia o siguinte que é. Se eu não me engano foi dois dia pra achá o corpo. (G.F.S., 29 anos, M, Rio das Rãs)

(10) Meu esposo foi muito, a remo, de barco pra Lapa. Ia e vinha. Pra gente comprar uma coisa era a maió **dificulidade**, pra fazer uma ferinha pra trazê pra casa. Nã tinha onde. (L.F.S.S. 70 anos, Rio das Rãs)

f) **Paragoge** (aumento no final da palavra):

(11) Ele achô o corpo (...). Depois de vinte e quatro hora, o **féli** estora, aí a boia. Aí a pessoa acha e bota no barco e pega (...). (G.F.S., 29 anos, M, Rio das Rãs)

g) **Metátese** (troca da posição de fonemas na mesma sílaba):

(12) Muié, no tempo que paria, também não usava **prefume** [...]. (V.A.S., 70 anos, F, Rio das Rãs)

(13) Eu me lembro uma veiz que tava lá em casa, aí veio a inchente e muito difícil cama, hoje a gente diz cochão, mais antigamente a gente não tinha condições era de grama que era, botava grama, era, fazia o cochão que era, cama, coisa errada coisa que era quatro furquilha e fazia, quando a gente deitava e **drumicia** os pé e manhecia o dia, o rio já tava dento de casa, na inchente (...). (G.F.S., 29 anos, M, Rio das Rãs)

Junto aos metaplasmos em destaque nos exemplos acima, citamos algumas unidades lexicais identificadas no acervo vocabular dos moradores de Rio das Rãs, que se encontram presentes nas obras lexicográficas consultadas, mantendo, em todas elas, a mesma forma e acepção: *acudi(r)*: estar disposto a auxiliar; *alumia(r)*: iluminar; *aparta(r)*: afastar; *bota(r)*: por em algum lugar; *causo*: acontecimento; *finado/a*: falecido/a; *labuta(r)*: lidar, trabalhar; *peleja(r)*: batalhar, lutar; *zela(r)*: cuidar. Além de conservar o sentido, em quase sua totalidade, o que aponta para a predominância de manutenção semântica, os nossos dados nos possibilitam, por um lado, entrever o caráter conservador do português falado em Rio das Rãs e, por outro, as mudanças ocorridas. Por conseguinte, não são apenas um importante subsídio para o conhecimento da língua em uso na comunidade estudada, mas também para uma melhor apreensão e compreensão das formas que persistem ao longo dos tempos.

5. Conclusões

Os metaplasmos e itens lexicais identificados como arcaicos no falar da comunidade investigada, por um lado, atestam o caráter conser-

vador da linguagem e, por outro, através das imagens para as quais apontam, evidenciam a influência do fenômeno de modernização tardia por que passa o Quilombo de Rio das Rãs, *locus* desta pesquisa.

Os usos aqui apontados, ainda presentes na linguagem popular "roceira" daquela comunidade e de tantas outras, rurais e quilombolas brasileiras, carecem de mais investigações, para um melhor conhecimento e entendimento do uso efetivo das variedades do português falado no Brasil. Esperamos, pois, contribuir com alguns passos dados nessa direção e incentivar novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: ____. *As ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande-MS: UFMS, 1998.

_____. *Teoria Linguística*: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino*: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712–1728. 8 v.

CARVALHO, José Jorge de (Org.). *Laudo antropológico sobre a comunidade rural negra do Rio das Rãs*. Coordenação. Brasília, Nov. 1993.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A sobrevivência das línguas africanas no Brasil: sua influência na linguagem popular da Bahia. *Afro-Ásia*, n. 4-5, Salvador, 1967. DOI: 10.9771/aa.v0i4-5.20350. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20350. Acesso em: 30 abr. 2022.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222p.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico*. Fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo; Parábola, 2008.

_____. O conceito relativo de neologismo e arcaísmo: um estudo pancrônico. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H.F.; SOLEDADE, J. (Orgs). *Do português arcaico ao português brasileiro*: outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 11-20

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Traços de língua antiga conservados nas trilhas das bandeiras. In: DIETRICH, W.; NOLL, V. (Orgs). *O português do Brasil – perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt/Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2004. p. 27-54

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal; 1970 [1956].

VILELA, Mário. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

UM BRE ESTUDO SOBRE CRUZAMENTO VOCABULAR: ANÁLISE DA PRODUTIVIDADE E CRIATIVIDADE DO FALANTE

Manoel Francisco Felismino Freires[66] (UFRJ)
manoelfrancisco@letras.ufrj.br

RESUMO

Diversas palavras são criadas, constantemente, no contexto social em que estão inseridos os falantes de uma língua. Podemos verificar que existe uma representação de sentimento do locutor, isto é, está presente uma necessidade de se expressar emocionalmente e, para isso, o falante cria novas palavras que podem surgir a partir da mescla entre dois vocábulos. Procuramos observar como esse processo se configura estruturalmente e quais são as suas principais características. Esse fenômeno é conceituado como um processo morfológico não concatenativo de formação de palavras, ou seja, na formação, não há encadeamento entre as palavras. Dessa forma, verificamos que os cruzamentos vocabulares podem ser formados por interposição (entranhamento), um recurso muito produtivo na língua; combinação truncada (truncamento), responsável pelas formações mais isoladas e por analogia (reanálise ou substituição sublexical), fenômeno mais raro de se realizar. Assim, concluímos que há diversas características próprias aos cruzamentos vocabulares como: fundem-se com um único acento, ou seja, há apenas uma palavra prosódica; são regidos pela semelhança fônica das bases; representam expressões de emoções; caracterizam seres, ações, estados (léxico). Para a coleta de dados, utilizou-se o contexto social que vivemos, assim como redes sociais, jornais de grande circulação, sites, entre outros.

Palavras-chave:
Cruzamento vocabular. Morfologia Lexical. Produtividade e criatividade.

ABSTRACT

Several words are constantly created in the social context in which the speakers of a language are inserted. We can verify that there is a representation of the speaker's feelings, that is, there is a need to express themselves emotionally and, for this, the speaker creates new words that can arise from the mixture of two words. We seek to observe how this process is structurally configured and what are its main characteristics. This phenomenon is conceptualized as a non-concatenative morphological process of word formation, that is, in the formation, there is no chaining between words. In this way, we verified that the vocabulary crossings can be formed by interposition (engrainment), a very productive resource in the language; truncated combination (truncation), responsible for the most isolated formations and by analogy (reanalysis or sublexical substitution), a rarer phenomenon to be performed. Thus, we conclude that there are several characteristics of vocabulary crossings, such as: they merge with a single accent, that is, there is only one prosodic word; they are governed by the phonic similarity of the bases; represent expressions of emotions; characterize beings, actions, states (lexicon). For data collection, the social context in which we live was used, as well as social networks, widely circulated newspapers, websites, among others.

[66] Agradeço ao IFRJ pelo apoio e financiamento através do Programa Prociência.

Keywords:
Vocabulary crossing. Lexical Morphology. Productivity and creativity.

1. Palavras iniciais

Durante a pesquisa, analisamos os cruzamentos vocabulares, verificando como são formados e como costumam se manifestar no cotidiano. Para isso, nos baseamos em aportes teóricos que nos guiaram para a análise de diferentes tipos dessa ocorrência morfológica como; Alves (1990), Andrade (2008), Basilio (2005) Clements & Humes (1995), Gonçalves (2003; 2006; 2019) e Mollica e Roncarati (2003). Procuramos observar como esse expediente morfológico se configura estruturalmente e quais são as suas principais características.

Esse fenômeno é conceituado como um processo morfológico não concatenativo de formação de palavras, ou seja, na formação não há encadeamento entre as palavras. Além disso, verificamos as diversas características comuns aos cruzamentos vocabulares e se o processo de produtividade e criatividade é inato ao indivíduo através de dados inéditos, não citados nos textos do aporte teórico, que evidenciam a presença de uma gramática interna do falante de uma língua, visto que, mesmo sem estudar geralmente o fenômeno na escola, são produzidos dados de cruzamentos vocabulares constantemente.

2. Os cruzamentos vocabulares: análise de dados

Primeiramente, buscamos encontrar e analisar dados inéditos, ou seja, que não haviam sido citados nas obras lidas anteriormente. Coletamos esse corpus em redes sociais, jornais de grande circulação, sites e no cotidiano dos falantes (como nome de estabelecimentos comerciais). Investigamos através dos dados, como esse processo se realiza e quais são as suas semelhanças e singularidades.

Dessa forma, notamos que os cruzamentos vocabulares podem ser formados por 1)interposição (entranhamento lexical), um recurso muito produtivo na língua; 2) por combinação truncada (truncamento), responsável pelas formações mais isoladas e 3) por reanálise (substituição lexical), fenômeno mais raro de se realizar. Outrossim, podemos verificar diversas características comuns ao cruzamento vocabular, como mencionado anteriormente.

Ademais, percebemos, durante a pesquisa, que pode haver a ocorrência de fenômenos simultâneos como o cruzamento vocabular com uma siglagem e que o cruzamento vocabular não acontece apenas entre palavras simples, mas, também, entre uma palavra simples e uma composta, como veremos em exemplo deste artigo. Essas singularidades não tinham sido vistas, até o momento, nos trabalhos consultados para a realização da pesquisa. Portanto, por meio da pesquisa, descobrimos que os cruzamentos vocabulares podem ocorrer simultaneamente a outro processo morfológico concatenativo (composição) ou não concatenativo (siglagem).

Imagem 1.

Na imagem 1, observa-se, nesse exemplo, que devido à semelhança fonológica entre as palavras, existe uma sobreposição do segmento [l], pois há um compartilhamento de estruturas segmentais iguais. A fusão é profunda de tal maneira que não é possível distinguir de qual palavra pertence a estrutura em comum [l], pois a quebra acontece neste fonema comum em ambas as palavras. A palavra que resulta desse cruzamento gera inúmeras relações de correspondência de um para muitos entre as formas base e a cruzada, segundo Gonçalves (2019). Nesse sentido, nota-se um caso de impregnação lexical, em que as palavras matrizes manifestam algum tipo de similaridade fônica estrutural.

Imagem 2.

Outro aspecto a ser notado é que as palavras, geralmente, não são do mesmo tamanho, isto é, não possuem o mesmo número de sílabas em sua composição. Dessa forma, a palavra com menos sílabas manifesta-se com seu total de número silábico, não perdendo nenhuma parte de sua estrutura segmental como percebemos na imagem 2.

Ademais, verificamos que, na base mais longa (Maurício) há perda de segmentos, mas, apesar desse fator, na forma base "Maurício", há cooperação para a construção do significado do cruzamento vocabular através de sua estrutura métrica e silábica. "Maurisom" significa loja de som que pertence ao Maurício.

Imagem 3.

Agora, usamos o exemplo da imagem 3 para abordar um outro tipo de Cruzamento Vocabular intitulado de truncamento. Esse processo, ao contrário do entranhamento, não se utiliza de ambimorfemia, ou seja, não há compartilhamento de material fonológico – haja vista que a semelhança fônica raramente acontece.

Observa-se que, no caso das palavras não serem do mesmo tamanho, a que tem o maior número de sílabas sofre truncamento e a que tem menor número de sílabas se concatena, geralmente, a el,a como em Ubachuva (Ubatuba + chuva). No entanto, quando há equivalência no número de sílabas, ambas sofrem truncamento, como no clássico do futebol gaúcho entre os times Grêmio e Internacional, que é chamado de Grenal. Geralmente, o resultado do truncamento corresponde a uma combinação, na maioria das vezes, explícita dos significados de ambas as palavras (Cf. GONÇALVES, 2019).

3. Considerações finais

Os dados indicaram que acontece um processo de produtividade e criatividade constante, evidenciando como o falante é um ser criativo, pois está, a todo momento, produzindo diversos dados inéditos a partir de um padrão morfológico-semântico. Isso acontece de forma espontânea, pois, na maioria das vezes, o interlocutor não se dá conta desse processo, evidenciando que ele acontece devido à presença de sua gramática interna, pois está sempre produzindo dados inéditos, mesmo sem ter um conhecimento prévio do processo, isto é, sem ter aprendido na escola.

Verificamos que esse processo é muito produtivo, reflete o uso atual da língua e deve ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa tanto no Ensino Médio quanto nas Universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.

ANDRADE, Katia Emmerick. *Uma Análise Otimalista Unificada para Mesclas Lexicais do Português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CLEMENTS, George N.; HALLE, M. HUME, Elizabeth V. The Internal Organization of Speech Sounds. *GOLDSMITH, J. The Handbook of Phonological Theory.* London: Blackwell, 1995.

GONÇALVES, C. A. V. *Morfologia*. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. A ambimorfemia de cruzamentos vocabulares: uma abordagem por ranking de restrições. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1, p. 169-83, 2006.

_____. Cruzamento vocabular em português: a questão das fronteiras com outros processos e formação. In: MOLLICA, M. C.; RONCARATI, C. (Org.). *Anais do III Congresso da Abralin*. Niterói: UFF – Centro de Estudos Gerais, v. 1, p. 824-31, 2003.

UMA ÓTICA DISCURSIVA SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA

Décio Dias dos Reis (IFTO)
decioreis@ifto.edu.br
Edinho Benésio Santos (IFTO)
edinho.santos@ifto.edu.br
Regina Dias Araújo (SEDUC-TO)
diasaraujoregina@gmailcom
Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)
luislla@gmail.com
Marcone Pereira da Silva (IFPA)
marcone.pereira@gmail.com
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO e UFT)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo demonstra uma ótica discursiva sobre a importância da educação no combate à violência, por meio de uma perspectiva crítica e social. Investiga-se o papel da escola, bem como a sua influência na vida do homem e na construção do meio social, uma vez que este espaço é sempre contextualizado com a realidade. O objetivo da pesquisa foi compreender discursos e conceitos acerca da influência da escola como agente capaz de atribuir valores fundamentais de respeito ao próximo e à dignidade humana, inclusive os discursos contra a violência escolar. Como metodologia, utilizou-se a revisão bibliográfica, as considerações das políticas públicas e os fragmentos de postagens nas redes sociais. Dentre os resultados obtidos, tem-se o estímulo à reflexão e ao engajamento social na construção de uma educação plural que transcenda os muros da escola e assegure a aprendizagem contínua e o desenvolvimento efetivo dos sujeitos, com dignidade e bem-estar coletivo.

Palavras-chave
Discurso. Atribuições da educação. Combate à violência.

ABSTRACT

This article demonstrates a discursive perspective on the importance of education in the fight against violence, through a critical and social perspective. The role of the school is investigated, as well as its influence on human life and on the construction of the social environment, since this space is always contextualized with reality. The objective of the research was to understand discourses and concepts about the influence of the school as an agent capable of attributing fundamental values of respect for others and human dignity, including discourses against school violence. As a methodology, the literature review, public policy considerations and fragments of posts on social networks were used. Among the results obtained, there is the stimulus to reflection and social engagement in the construction of a plural education that transcends the

walls of the school and ensures continuous learning and the effective development of subjects, with dignity and collective well-being.

Keywords
Speech. Combating violence. Attributions of education.

1. Considerações iniciais

A aprendizagem é inerente ao ser humano, porém, a escola nem sempre existiu. Durante muito tempo, a tarefa de educar era meramente da família e do meio social, porém, o seu surgimento em massa como é discorrido por Alves (2001), é possível ser ligado a ideologia de dominação referente ao período da revolução industrial onde demandava-se por mão de obra qualificada para o sistema capitalista, ou atrelada a concepção da escola servir como depósitos de crianças enquanto que os pais se encontravam ocupados trabalhando, ou simplesmente um meio de inculcar a ideologia da classe dominante.

Por conseguinte, esses aspectos evidenciam que o ato educativo exercido pela a equipe gestora e corpo docente de uma escola devem ser exercidos de forma clara sobre a estrutura de ensino, realidade em que estão inseridos, as normas e políticas legais para que não se tornem instrumentos de manipulação e reprodução das ideologias externas, mas sim cumprindo um papel social no processo educativo (Cf. BOURDIEU, 1999).

Desta forma, o sistema de gestão escolar democrática que busca instrumentos de participação social rompe com a concepção reprodutora da escola, de uma organização de ensino autoritária, pois como sinaliza Libâneo (2001), essa reorganização pressupõe o desenvolvimento de um modelo de educação mais participativa e transformadora, assim ressignificando a função social da escola, como em casos de problemas como a violência escolar.

O presente artigo se justifica em compreender discursos e conceitos acerca da influência da escola como agente capaz de atribuir valores fundamentais de respeito ao próximo e à dignidade humana, inclusive os discursos contra a violência escolar. Destaca-se que é necessário investigar o papel da escola, bem como a sua influência na vida do homem e na construção do meio social, uma vez que este espaço é sempre contextualizado com a realidade.

2. Percurso metodológico da pesquisa

Metodologicamente, realizou-se a análise do discurso fundamenta para a compreensão dos fragmentos na rede social *Instagram*. Este processo, de acordo com Ferreira (2004), substancia-se no recorte ou fragmentação de uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação. Em suas concepções, cada texto é um conjunto de fragmentos discursivos que ora se interrompem ora se aglomeram, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, vislumbrados nos objetivos da pesquisa.

Destaca-se que, para Gregolin (1995), empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. A este respeito, observa-se:

> Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com crítica e inventividade. (GREGOLIN, 1995, p. 20)

Ainda como metodologia, utilizou-se a revisão bibliográfica. Nota-se que em seus tratados, Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade dispor ao pesquisador o contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas.

Ademais, a pesquisa bibliográfica não se configura como uma mera repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem o caráter de propiciar o exame de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem. Segundo Minayo (2009), o que caracteriza a pesquisa bibliográfica é o conjunto de procedimentos previamente planejados que buscam soluções para determinado objeto e

problema de pesquisa, como neste caso específico que busca tratar do papel social da escola no combate à violência.

3. A função social da educação

A gestão democrática e a perspectiva da função social renovadora da escola apontada por Pérez Gómez (1998), no que diz respeito à construção da educação plural e não unitária, de tal modo que, a partir do momento que a equipe gestora se abre para o diálogo com a comunidade escolar na construção desse ambiente, é viável que se desenvolva uma diversidade pedagógica que atenda a especificidade de cada aluno, oferecendo meios para que todos se desenvolvam independente da classe social. Vence-se, desta forma, o quadro escolar competitivo e autoritário, construindo um espaço de solidariedade.

Observando-se a categoria em que a educação e a escola buscam a 'formação humana e integral', é recorrente a presença de conceitos como: orientação de condutas; educação para a vida; desenvolvimento de habilidades para o trabalho e para a convivência social de modo dual e equitativo; tornar os educandos seres pensantes, conforme preceitua Biesta (2013).

E com isso, pontua-se também as diferentes formas de atuações das escolas, conforme segue:

> Embora haja muitos tipos de escola, e com as mais variadas e até antagônicas finalidades, há, entre todas elas, um laço muito forte e que as faz atuantes em um processo que chamo de escolarização. A obediência a uma lei de alcance nacional regula desde a frequência de todos os jovens futuros cidadãos à escola, passando pela seleção dos conteúdos adequados, até a formação do verdadeiro exército docente responsável pela manutenção das características do ensino que interessam ao programa de governo do Estado – o laço fundamental do processo de escolarização. (CORRÊA, 2006, p. 23)

Nota-se, por conseguinte, uma aproximação com o conceito de formação proposto por outros estudiosos os quais afirmam sobre o papel social da escola:

> […] a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito,principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 48)

Frisa-se que autores como Arendt (2007; 2014), Corrêa (2006), Nascimento (2007), Marrach (1996) e Masschelein e Simons (2017), são referências teóricas que, embora com diferentes perspectivas epistêmicas de pensar o campo da educação e escolarização, contribuem para a construção de uma problematização e compreensão ampla das noções de função social da escola.

4. Trabalhando o conceito de violência escolar

A atitude de apresentar definições de violência escolar não é um fato tão simples. Uma dessas dificuldades consiste no fato de que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas, como na consideração que segue:

> Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribuium caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY, 2005, p. 53)

Contudo, há outro aspecto mais sutil e de difícil apreensão no conceito de violência e, por conseguinte, no termo violência escolar, face definição do que se entende por violência simbólica, como se demonstra nos encaminhamentos:

> Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento seinsinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (ODÁLIA, 2004, p. 22-3)

A este respeito, Olweus (1993) estabelece que *bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares. Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, o que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, ou pode perceber-se como sendo física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador. E para tanto, a figura 1, que segue evidencia vocábulos frequentes sobre a temática e suas consequências.

Figura 1: Representação do *bullying* por meio de vocábulos.

Fonte: Marinho (2019).

A análise da figura 1 e os conceitos de Berger (2007), fazem perceber que o *bullying* tem sido classificado em diferentes tipos que incluem o físico, verbal, relacional e eletrônico. O primeiro, o tipo físico, envolve socos, chutes, pontapés, empurrões, bem como roubo de lanche ou material. A tendência é que este tipo de ataque diminua com a idade.

Em seguida, o tipo verbal inclui práticas que consistem em insultar e atribuir apelidos vergonhosos ou humilhantes. Este tipo é mais comum do que o tipo físico, principalmente com o avanço da idade.

Por sua vez, o tipo relacional é aquele que afeta o relacionamento social da vítima com seus colegas. Ocorre quando um adolescente ignora a tentativa de aproximação de um colega deliberadamente. Este tipo se torna mais prevalente e prejudicial a partir da puberdade, uma vez que as crianças aprimoram mais suas habilidades sociais e a aprovação dos pares se torna essencial.

Por último o tipo eletrônico, ou *cyberbullying*, ocorre quando os ataques são feitos por vias eletrônicas. Este tipo inclui *bullying* através de e-mail, mensagens instantâneas, salas de bate-papo, web site ou através de mensagens digitais ou imagens enviadas pelo celular.

Assim, para Fante (2005), torna-se necessária a tomada de consciência das graves consequências desse fenômeno que merece a atenção de pesquisadores, professores e profissionais que atuam nas escolas, pais e comunidade em geral.

5. O papel da escola no combate à violência

Preliminarmente, Cante (2014) afirma que a formação inicial e continuada é fundamental na preparação dos professores para o enfren-

tamento dos desafios vividos na escola, inclusive, a violência escolar. Além disso, urge que novas práticas educativas sejam pensadas, onde o aluno saiba que existe o direito, mas também o respeito e o dever. Nesse sentido, é importante o papel da família, ao ensinar valores éticos e sociais a crianças e jovens para viver e conviver em sociedade.

Por outro lado, a violência na escola é um tema bastante complexo e que envolve a sociedade como um todo. Diante deste contexto, compreende-se que a violência e a indisciplina são realidades presentes na maioria das escolas, levando a situações de desequilíbrio no funcionamento escolar, o que resulta em prejuízos para o desenvolvimento do aluno, da mesma forma que seus efeitos afetam a prática docente e até mesmo a saúde do professor (Cf. SODRÉ; MOURA; ALEXANDRE, 2012).

Segundo Soares (2013), percebe-se o quanto a violência escolar prejudica o trabalho do professor, pois à medida que são alvos de ameaças, agressões e desrespeitos, tem dificuldade em lidar com tal situação, uma vez que a maioria dos alunos (agressores) não aceita a imposição de normas ou orientações a serem cumpridas. São esses alguns fatores que desestimulam professores a seguirem em frente na profissão., conforme a análise que segue na figura 2:

Figura 2: Postagem sobre consequências da violência escolar.

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

A figura 2 foi retirada da rede social *Instagram*, cuja postagem se deu no dia 10 de novembro de 2021, tendo um total de 36 (trinta e seis) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, que se encaminham para a compreensão de que essa prática traz consequências tanto para o agressor como para a vítima, comprometendo à sua saúde física e emocional, além de trazer se quelas imediatas do tipo depressão, angústia, baixa estima, stress, repetência e evasão.

Destaca-se, conforme explanado anteriormente, e ainda segundo Espelage et al. (2013), a violência sobre os professores tem sido associada a aumento da insegurança, a sintomas físicos e emocionais, a níveis elevados de estresse, a relacionamentos pessoais deteriorados, assim como desempenho insatisfatório no trabalho.

Dessa forma, é necessária a elaboração de políticas públicas com o envolvimento de todos os agentes interessados na educação dos alunos (pais, professores, diretores e governos municipais, estaduais e federal). Tais políticas devem ser desenhadas levando em consideração a localização geográfica e a realidade socioeconômica em que a escola e seus participantes estão inseridos.

6. Considerações finais

As explanações levaram à conclusão que se torna necessário que os educadores se preocupem com as formas de planejar, de lecionar e avaliar os alunos e se auto avaliar com base no seu fazer pedagógico, para que possam através de sua ação desempenharem uma educação transformadora. Inclusive fomentando à família o seu papel junto aos estudantes.

Demonstrou-se um viés conclusivo que existem delimitações que, a nosso ver, ditam e estabelecem modos de perceber e de estar na escola, que, na maioria dos casos, podem vir a ser contingenciados por relações de forças externas e desconexas ao campo pedagógico, como é o caso da política, da economia e da violência – que é um grave entrave à escola.

A violência escolar afeta professores, estudantes e todos que convivem no meio educacional. E por isso, compreendeu-se no tocante às ações de prevenção contra o *bullying*, que devem incluir em primeiro lugar o conhecimento, por parte de toda a comunidade escolar, acerca do fenômeno.

Por fim, devem ser instituídas políticas públicas que priorizem a redução e prevenção do *bullying* nas escolas de todo o país. É necessário investimento e treinamento de profissionais da área da educação para elaboração e execução de programas de prevenção ao *bullying*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2005.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS, 2001.

ARENDT, H. *Entre Passado e Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, H. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. Trad. de César Augusto R. de Almeida; Antônio Abranches; Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: Science forgoten? *Developmental Review*, 27, p. 90-126, 2007.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futurohumano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, P.A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANTE, V. B. *Sou professora e fui agredida*: a formação do professor para enfrentar a violência daescola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014. 151f.

CORRÊA, Guilherme. Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

ESPELAGE, D.; ANDERMAN, E. M.; BROWN, V. E.; JONES, A.; LANE, K. L.; MCMAHON, S. D.; REDDY, L. A.; REYNOLDS, C. R. Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, v. 68, n. 2, p. 75-87, 2013.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas eeducar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, M.C.L. *Análise de Discurso e Psicanálise*: uma estranha intimidade. Porto Alegre, Correio da APPOA, 2004.

GREGOLIN, M. R. F. V. Análise do Discurso: conceitos e aplicações. *Alfa Revista de Linguística*, n. 39, p. 13-22, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo-SP: Atlas, 2003.

MARINHO, J. *Violência escolar*: o que nos diz a tragédia de Suzano (2019). Artigo CENPEC. Disponível em https://envolverde.com.br/viole. Acesso em 06set2022.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRADELLI, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2009. p. 9-29

NASCIMENTO, R. Sofisma é imprescindível à democracia ou como mentir apenas dizendo verdades ou ainda "sorria! você está sendo filmado!". *Verve – Revista Semestral Autogestionária do NUSOL*, n. 11, 2007. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/verve/article/v, Acesso em: 23 out2022.

ODALIA, N. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLWEUS, D. *Bullying at school*. What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOARES, M. B. Representações sociais de violência contra professores na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. 180f.

SODRÉ, C. M. O.; MOURA, M. L.; ALEXANDRE, I. J. Violência no espaço escolar. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 2, p. 315-27, Mato Grosso, Mai/Jul. 2012.

VERTENTES CRÍTICAS: INTERFACES ENTRE FILOLOGIA E ARQUIVÍSTICA NA ORGANIZAÇÃO DE ACERVOS DO ATTC[1]

Manoela Nunes de Jesus (UFBA)
manoelanunesdejesus@hotmail.com
Rosa Borges (UFBA)
borgesrosa66@gmail.com

RESUMO

A Filologia, ao estudar diferentes tipos de documentos em todos os seus aspectos, desde o suporte material até os processos de produção, transmissão, circulação e recepção, é responsável pela edição e crítica de textos (documentos/testemunhos/monumentos) (BORGES; SOUZA, 2012). Essa ciência utiliza os conhecimentos e ferramentas de outras disciplinas, como a Arquivística, a Crítica Genética, a Sociologia dos Textos e as Humanidades Digitais, para analisar a materialidade e a historicidade textual (BORGES *et al*., 2021). Neste artigo, objetiva-se apresentar a organização de três acervos do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), com base na metodologia adotada pelo grupo de pesquisa (SANTOS, 2018), considerando a produção e recepção dos textos, observando as ações dos agentes que deixaram suas marcas na materialidade textual. Tais acervos possuem textos teatrais que foram censurados durante a ditadura militar na Bahia e trazem informações sobre a sociedade da época, o teatro baiano e a classe teatral, marcada pela repressão, tortura e prisão arbitrária. Quanto à abordagem científico-metodológica, recorreu-se à Filologia em diálogo com a Arquivística (BORGES, 2013; 2019; MOTA, 2012; 2017; OLIVEIRA, 2007) para organizar e realizar a leitura do conjunto documental que faz parte dos acervos em questão.

Palavras-chave:
Arquivística. Filologia. Acervos de dramaturgos.

ABSTRACT

Philology, by studying different types of documents in all their aspects, from the material support to the processes of production, transmission, circulation and reception, is responsible for the editing and criticism of texts (documents/testimonies/monuments) (BORGES; SOUZA, 2012). This science uses the knowledge and tools of other disciplines, such as Archival Science, Genetic Criticism, Sociology of Texts and Digital Humanities, to analyze the materiality and historicity of texts (BORGES *et al*., 2021). In this article, the objective is to present the organization of three collections of the Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), based on the methodology adopted by the research group (SANTOS, 2018), considering the production and reception of the texts, observing the actions of the agents that left their marks in the textual materiality. Such collections have texts that were censored during the military dictatorship in Bahia and bring information about the society of the time, the Bahian theater and the theatrical class,

[1] O presente artigo é resultado de uma Comunicação realizada mediante o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

marked by repression, torture and arbitrary arrest. Regarding the scientific-methodological approach, Philology was used in dialogue with Archival Science (BORGES, 2013; 2019; MOTA, 2012; 2017; OLIVEIRA, 2007) to organize and read the set of documents that are part of the collections in question.

Keywords:
Philology. Archival Science. Playwrights' collections.

1. Introdução

A Filologia, ao estudar diversos tipos de documentos, tenham eles caráter histórico, religioso ou literário, em todos os seus aspectos, desde o suporte material até as etapas de produção, transmissão, circulação e recepção, sofreu reformulações, no que concerne aos seus propósitos e métodos, tornando-se polissêmica ao longo de seu percurso (CARVALHO, 2003). Enquanto ciência responsável pelos exercícios de leitura, edição e interpretação, a Filologia nunca deixou de admitir como seus objetos de investigação, simultaneamente, cultura, língua e texto (BORGES; SOUZA, 2012), comprometendo-se com a "guarda" do patrimônio escrito de uma determinada sociedade e, por conseguinte, com a atualização de sua memória.

É válido pontuar que essa ciência estabelece uma relação disciplinar interativa com vários campos do saber, como a Arquivística, a Crítica Genética, a Sociologia dos Textos e as Humanidades Digitais, a fim de analisar os textos, sejam eles manuscritos, impressos, datiloscritos ou digitoscritos, antigos, modernos ou contemporâneos, em sua materialidade e historicidade (BORGES *et al.*, 2021). A Arquivística, por exemplo, tem por propósito o conhecimento dos princípios, normas, técnicas e métodos que envolvem a localização, identificação, organização e utilização dos documentos e das informações presentes em arquivos (MOTA, 2012, 2017), os quais são tidos como "lugares e temp(l)os de memória", segundo Oliveira (2007, p. 375).

Por meio do diálogo entre a Filologia e a Arquivística, objetiva-se apresentar a organização dos acervos de três dramaturgos, Ildásio Tavares, Aninha Franco e Emília Biancardi Ferreira, que integram o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC),[2] a partir da metodologia adotada pelo

[2] O ATTC foi organizado pelo Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET), Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Borges, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para mais informações sobre o Arquivo, acesse o site da ETTC: http://www.textoecensura.ufba.br/.

grupo de pesquisa (SANTOS, 2018; BORGES, 2021), considerando a produção dos textos e sua recepção, observando as ações dos agentes que fazem parte desses processos.

2. Organização dos acervos

O Arquivo Textos Teatrais Censurados reúne os acervos de mais de sessenta dramaturgos baianos ou que viveram na Bahia durante a ditadura militar, isto é, no período de 1964 a 1985, para serem acessados em meio digital (BORGES *et al*., 2021). No ATTC, encontram-se textos teatrais, matérias de jornal, documentação censória, entrevistas, trabalhos acadêmicos que tratam dos textos das peças teatrais censuradas, a exemplo de monografias, dissertações, teses, artigos e comunicações em eventos. Esse arquivo possui materiais que integram tanto acervos pessoais quanto públicos, como o Lugares de Memória (LM), localizado na Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA, a Escola de Teatro da UFBA (ETUFBA), o Espaço Xisto Bahia (EXB) e o Arquivo Nacional no Distrito Federal (AN-DF) (Fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), Série Teatro).

A massa documental, além de indexada, como mostram as figuras 1, 2 e 3, apresenta-se em uma ficha com os seguintes dados: AUTOR, QUANTIDADE, CÓDIGO de arquivamento, TÍTULO, ANO, ACERVO, FICHA-CATÁLOGO (com as iniciais do autor e do texto teatral), VISUALIZAR IMAGENS (com o código para visualizar os testemunhos do texto teatral) e OUTROS DOCUMENTOS que se vinculam ao texto teatral (Cf. Figuras 4, 6 e 8). Tal material também está inventariado em um quadro, no qual constam informações como a QUANTIDADE de documentos no acervo, a REFERÊNCIA do documento, conforme as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e o CÓDIGO de arquivamento (Cf. Figuras 5, 7 e 9).

Os documentos são catalogados por série e subsérie, registrados por um código composto dos elementos a seguir: NOME DO DRAMATURGO e TÍTULO do texto abreviados; SÉRIE, em algarismos arábicos, com dois dígitos; SUBSÉRIE referenciada por letras do alfabeto; NÚMERO DO ITEM, também em algarismos arábicos, com quatro dígitos; e ANO, abreviado nos dois últimos dígitos. Para cada texto teatral, relacionam-se seus testemunhos, identificados por "T" e numerados em sequência, o que ajuda a complementar o código, que ficará deste modo: ITM01a0001-67T1 (IT = Ildásio Tavares; M = *Medo*; 01 = série Produção

Intelectual; a = subsérie Texto Teatral; 0001 = número do item no acervo; 67 = 1967; T1 = Testemunho 1) (BORGES, 2021).

Como já citado, cada item documental do ATTC, em cada um de seus acervos, é reunido de acordo com as séries, a saber: 01 Produção Intelectual; 02 Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias; 03 Documentação Censória; 04 Esboços, Notas e Rascunhos; 05 Documentos Audiovisuais e Digitais; 06 Correspondência; 07 *Memorabilia*; 08 Adaptações e Traduções; 09 Estudos; e 10 *Varia*. Em cada série, destacam-se as subséries, que são indicadas por letras do alfabeto, como ocorre, por exemplo, com a série 05 Documentos Audiovisuais e Digitais, subdividida nas subséries 05a Fotografias, 05b Programa do Espetáculo, 05c Panfletos, 05d Cartazes,[3] 05e Gravações e 05f Disco (SANTOS, 2018; BORGES, 2021).

As figuras 1, 2 e 3 ilustram o sistema de indexação para os textos teatrais, matérias de jornal e documentação censória no ATTC, respectivamente:

Figura 1: Sistema de indexação para textos teatrais.

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Figura 2: Sistema de indexação para matérias de jornal.

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

[3] Corrige-se aqui um erro, a falta da letra "d", dividindo os documentos que integravam a subsérie "c", "Panfletos e Cartazes", ficando assim: 05c Panfletos e 05d Cartazes.

Figura 3: Sistema de indexação para documentação censória.

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Em primeiro lugar, foi feita a organização do Acervo Ildásio Tavares (AIT), formado por sete textos teatrais e seus respectivos testemunhos: 1) *O Barão de Santo Amaro* (2 testemunhos); 2) *Caramuru ou Toda verdade sobre as mudanças do fidalgo D. Diogo Álvares Côrrea em terras de Pindorama* (12 testemunhos, sendo 9 completos e 3 fragmentos); 3) *Lídia de Oxum* (7 testemunhos); 4) *Medo: três peças em um ato*/*A Beleza Oculta do Lugar Comum*/*Homem e Mulher* (*Funeral Doméstico*: 6 testemunhos; *Medo*: 5 testemunhos; e *A Morte do Agregado*: 7 testemunhos); 5) *Mulher de Roxo* (14 testemunhos, sendo 9 completos e 5 fragmentos); 6) *O Vendedor de Joias* (4 testemunhos); e 7) *Canção de Natal* (criação coletiva) (1 testemunho).

As figuras 4 e 5 apresentam como os documentos são catalogados e inventariados no AIT:

Figura 4: Fragmento da ficha do AIT.

Ildásio Tavares (link para perfil) – **IT**							
Qtd.	**Código**	**Título**	**Ano**	**Acervo**	**Ficha-catálogo**	**Visualizar imagem**	**Outros documentos**
6	ITVJ01a0006-87	*O Vendedor de Joias*	1987	LM	IT.VJ	ITVJ01a0001-87T1	
			[198-]	LM		ITVJ01a0002-[8-]T2	
			[19--]	ETUFBA		ITVJ01a0003-ndT3	
			2004	ATTC/ Coleção Dramaturgia da Bahia		ITVJ01a0004-04T4	

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Figura 5: Fragmento do inventário do AIT.

O VENDEDOR DE JOIAS		
Quantidade de documentos no acervo	Referência	Código
Produção Intelectual		
01	TAVARES, Ildásio. *O Vendedor de Joias*. [Salvador], 1987, 80 folhas. Lugares de Memória.	ITVJ01a0001-87T1
02	TAVARES, Ildásio. *O Vendedor de Joias*. [Salvador], [198-], 89 folhas. Lugares de Memória.	ITVJ01a0002-[8-]T2
03	TAVARES, Ildásio. *O Vendedor de Joias*. [Salvador], [19--], 86 folhas. Escola de Teatro da UFBA.	ITVJ01a0003-sdT3
04	TAVARES, Ildásio. O vendedor de joias. *In*: TAVARES, Ildásio. *Lídia de Oxum; Homem e mulher; Mulher de roxo; Caramuru; O vendedor de joias*. Salvador: SCT, 2004. p. 161-256. ATTC.	ITVJ01a0004-04T4
SUBTOTAL 04		

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Em seguida, fez-se a organização do Acervo Aninha Franco (AAF), com dez textos teatrais e seus respectivos testemunhos: 1) *Os Cafajestes* (1 testemunho); 2) *Capitulação* (2 testemunhos); 3) *D. Maria I, a Louca, em Ritmo de Aventura* (1 testemunho); 4) *Feio Não Tem Caráter ou Cuidado com Essa Gente de Sua Casa* (3 testemunhos); 5) *Oficina Condensada* (1 testemunho); 6) *O Poder* (1 testemunho); 7) *A Rainha* (1 testemunho); 8) *Sabará* (2 testemunhos); 9) *A Sarna* (1 testemunho); e 10) *Os Sete Pecados Captados* (2 testemunhos). As figuras 6 e 7 exibem a ficha e o inventário que disponibilizam a massa documental do referido acervo:

Figura 6: Fragmento da ficha do AAF.

Aninha Franco (link para perfil) – AF							
Qtd.	Código	Título	Ano	Acervo	Ficha-catálogo	Visualizar imagem	Outros documentos
2	AFC01a0002-80	*Capitulação*	1980	ETUFBA	AFC	AFC01a0001-80T1	Documentação Cenário
			1980	COREG-AN-DF (DCDP)/ ETUFBA		AFC01a0002-80T2/ AFC03c0001-80	

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Figura 7: Fragmento do inventário do AAF.

CAPITULAÇÃO		
Quantidade de documentos	**Referência**	**Código**
	Produção Intelectual	
01	FRANCO, Aninha. *Capitulação*. [Salvador], 25 out. 1980, 6 folhas. Escola de Teatro da UFBA.	AFC01a0001-80T1
02	FRANCO, Aninha. *Capitulação*. [Salvador], 25 out. 1980, 6 folhas. COREG-AN-DF (DCDP)/Escola de Teatro da UFBA.	**AFC01a0002-80T2** AFC03c0001-80
	Documentação Censória	
	FRANCO, Aninha. *Capitulação*. [Salvador], 25 out. 1980, 6 folhas. COREG-AN-DF (DCDP)/Escola de Teatro da UFBA.	**AFC03c0001-80** AFC01a0002-80T2
SUBTOTAL 02		

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Por fim, organizou-se o Acervo Emília Biancardi Ferreira (AEBF), que dispõe de três textos teatrais e seus respectivos testemunhos: 1) *Dez Anos de Viva Bahia* (3 testemunhos); 2) *Lemba-lembê* (1 testemunho); e 3) *ODÔ-IÁ Bahia* (1 testemunho). As figuras 8 e 9 demonstram a catalogação e inventariação dos documentos do acervo.

Figura 8: Fragmento da ficha do AEBF.

Emília Biancardi Ferreira (link para perfil) – **EBF**

Qtd.	Código	Título	Ano	Acervo	Ficha catálogo	Visualizar imagem	Outros documentos
1	EBFOB01a0001-72	*ODÔ-IÁ Bahia*	1972	COREG-AN-DF (DCDP)/ EXB	EBF.OB	EBFOB01a0001-72T1/ EBFOB03c0001-72	Documentação Censória

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Figura 9: Fragmento do inventário do AEBF.

ODÔ-IÁ BAHIA		
Quantidade de documentos no acervo	**Referência**	**Código**
	Produção Intelectual	
01	FERREIRA, Emília Biancardi. *ODÔ-IÁ Bahia*. Salvador, 1972. 28 folhas. COREG-AN-DF (DCDP)/Espaço Xisto Bahia.	**EBFOB01a0001-72T1** EBFOB03c0001-72
	Documentação Censória	
	FERREIRA, Emília Biancardi. *ODÔ-IÁ Bahia*. Salvador, 1972. 28 folhas. COREG-AN-DF (DCDP)/Espaço Xisto Bahia.	**EBFOB03c0001-72** EBFOB01a0001-72T1
01	SOLICITAÇÃO (DE CENSURA). Salvador, 09 jun. 1972. Encaminhado ao Sr. Diretor do Serviço de Censura de Diversões Públicas (Brasília-DF). Assinou: Emília Biancardi Ferreira, diretora da peça. COREG-AN-DF (DCDP)/Espaço Xisto Bahia.	EBFOB03a0002-72
SUBTOTAL 02		

Fonte: Elaborado pelas autoras. ATTC.

Adiante, traz-se a quantidade total de documentos por série de cada um dos três acervos:

Quadro 1: Total de documentos por série.

ACERVO / SÉRIE	AIT	AAF	AEBF
Produção intelectual	47	12	
Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias	27		2
Documentação Censória	44	7	6
Documentos Audiovisuais e Digitais		1	
Estudos		4	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3. Leitura crítico-filológica dos documentos dos acervos

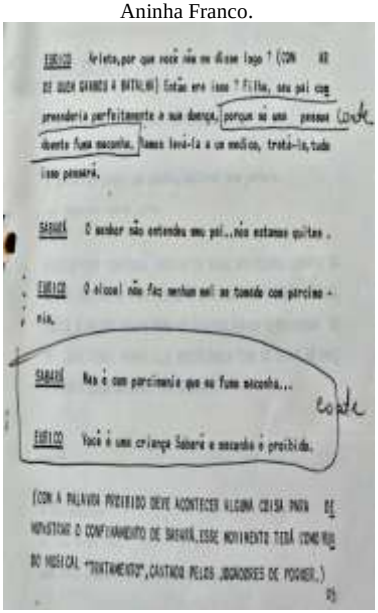
O objeto de estudo desta pesquisa é, portanto, os textos teatrais que foram escritos, adaptados e/ou traduzidos por dramaturgos baianos ou que viveram e produziram na Bahia durante a ditadura militar, de 1964, ano do golpe de Estado, a 1985, ano das eleições diretas para presidência (ZACHARIADHES, 2009). Logo, essa documentação, que forma não só a memória do teatro baiano no contexto do regime ditatorial, mas também a memória da própria ditadura e daqueles que foram a favor ou contrários a ela, possui uma dimensão literária, histórica e sócio-política (BORGES, 2019). Tais textos revelam, mediante os vestígios deixados na escrita e nos cortes, uma sociedade que enfrentou as ações hostis da censura, permitindo a renovação da trajetória do oprimido, da classe teatral, e do opressor, do censor, que, em prol dos bons costumes e da segurança nacional, limitava a criatividade dos artistas, inclusive com amparo legal.[4]

De acordo com Borges (2014, p. 250), "a produção teatral – textos e espetáculos – foi alvo da repressão ideológica, moralista, social e política (...)", a qual se manifestava, por exemplo, no veto de passagens dos textos,

[4] A prática censória pautava-se em diferentes leis e decretos, como a "Lei 5.536/68 (lei de censura de diversões públicas), o Decreto 20.493/46, a Lei de Segurança Nacional – Decreto-lei 898/69 e o Decreto-lei 1.077/70" (ALMEIDA; BORGES, 2018, p. 150).

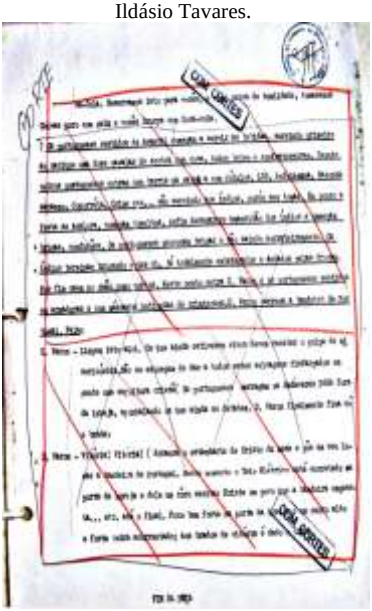
na não liberação para a realização das peças e, até mesmo, na liberação parcial. Para marcar os cortes realizados nos textos teatrais, que dependiam de censura prévia, certificado de censura e ensaio geral para serem apresentados, os censores usavam giz de cera, lápis de cor e/ou caneta (Cf. Figuras 10 e 11), bem como carimbos com as expressões "Corte" ou "Com Cortes" (Cf. Figura 11). Empregavam-se, também, os carimbos da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) e da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) do Departamento de Polícia Federal (DPF) (Cf. Figuras 11 e 12), que sinalizavam a recepção das produções dramáticas por órgãos distintos para análise e aprovação.

Figura 10: Cortes na peça *Sabará*, de Aninha Franco.



Fonte: FRANCO, [1981], f. 5.

Figura 11: Cortes na peça *Caramuru*, de Ildásio Tavares.



Fonte: TAVARES, [1975], f. 22/26.

Figura 12: Carimbos da SBAT e da DCDP na peça *A Rainha*, de Aninha Franco.

ATO PRIMEIRO.

RAINHA - Lacaios, tragam os meus chocalhos, o Bobo da Corte, a Holanda
sa, e o Meu Pedido de Casamento.
LAC.I - Majestade, perdoai-nos,
LAC.II - mas os chocalhos estão em greve,
LAC.I - o Bobo da Corte foi para o Rio de Janeiro,
LAC.II - e o vosso Meu Pedido de Casamento foi rejeitado!

A RAINHA persegue os LACAIOS I e II pelo salão do Palácio. E estes cor
rem espavoridos.

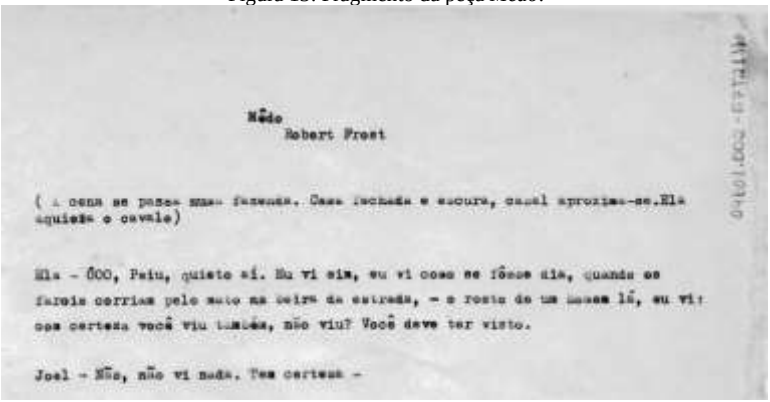
Fonte: FRANCO, 1975, f. 1/2.

Além da censura, agressões de atores e invasões de espetáculos eram frequentes, mas o teatro, graças à intervenção de diretores, produtores, atores, entre tantos outros, continuou voltando-se cada vez mais para assuntos sociais e denunciando as atrocidades cometidas pelo governo, ainda que sutilmente. Conforme Leão (2009, p. 80), mesmo diante da pressão exercida pelo autoritarismo, os artistas procuram caminhos para "(...) superar os limites das linguagens exclusivas e engendram pesquisas temáticas e formais que possam dialogar com a realidade e o imaginário do país e suas relações com o mundo (...)". A partir disso, é possível afirmar que dramaturgos como Ildásio Tavares, Aninha Franco e Emília Biancardi Ferreira contribuíram, cada um a seu modo, tanto para o desenvolvimento do teatro na Bahia quanto para a sobrevivência do mesmo no cenário em questão.

Novelista, dramaturgo, ensaísta, poeta e compositor, Ildásio Tavares viveu 70 anos, entre 1940 e 2010, e publicou vários trabalhos, como o livro *A Arte de Traduzir* e a ópera *Lídia de Oxum*, além de ter elaborado uma vasta obra poética e 46 músicas, gravadas por grandes nomes da MPB (COLEÇÃO, [200-]). À frente de seu tempo, esse artista destacava-se pela sua consciência e responsabilidade social, introduzindo e debatendo aspectos relativos ao racismo, machismo, desigualdade social, entre outras questões, em suas produções (HARFUSH, 2019). Dentre os espetáculos realizados por Ildásio, citam-se as peças *Caramuru*, submetida à Censura em 1975 e encenada em 1978 no Teatro Castro Alves, em Salvador, e

Medo: três peças em um ato[5] (Cf. Figura 13), censurada e apresentada em 1976 no Teatro Gamboa, também na capital baiana.

Figura 13: Fragmento da peça *Medo*.



Medo
Robert Frost

(A cena se passa numa fazenda. Casa fechada e escura, casal aproxima-se.Ela aquieta o cavalo)

Ela - Ôoo, Paiu, quieto aí. Eu vi sim, eu vi como se fôsse ela, quando os faróis correm pelo muro na beira da estrada, - o rosto de um homem lá, eu vi: com certeza você viu também, não viu? Você deve ter visto.

Joel - Não, não vi nada. Tem certeza -

Fonte: Tavares (1967, f. 1).

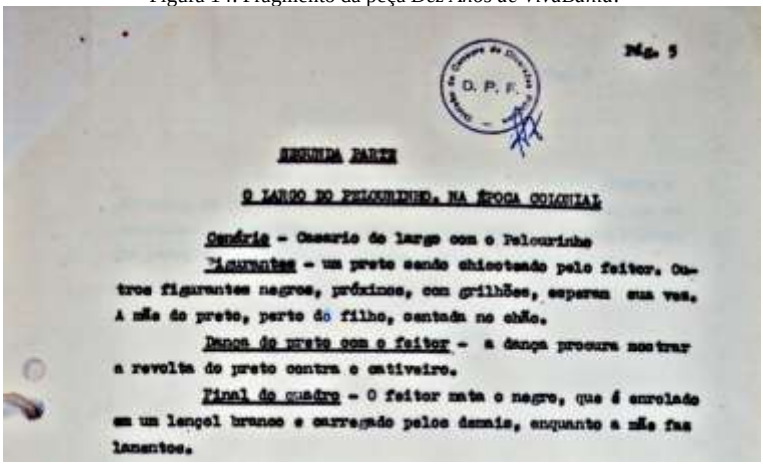
Nascida em 1951, Aninha Franco, por sua vez, é escritora, dramaturga, poeta e uma das idealizadoras do Theatro XVIII, inaugurado em 1997 na cidade de Salvador e modelo na democratização da cultura, sobretudo por propiciar atividades artísticas por valores mais acessíveis (ANINHA..., 2015). Essa autora sempre apresentou em seus projetos, frutos de anos de leitura e pesquisa, um compromisso não apenas estético, como também político, questionando os padrões estabelecidos socialmente, dando visibilidade para aqueles que estão à margem da sociedade. Aninha Franco é responsável por espetáculos como *Oficina Condensada* (1993) e *Os Cafajestes* (1994), que, ao discutirem a situação das mulheres dentro de uma realidade machista, foram levados para diversas cidades brasileiras e assistidos por inúmeros espectadores (PEREIRA, 2009).

Já Emília Biancardi Ferreira nasceu em 1932 e atua como educadora, dramaturga e pesquisadora de música folclórica, sendo especialista nas manifestações culturais da Bahia e criadora do grupo folclórico *Viva Bahia*, fundado em 1962 e reconhecido no Brasil e exterior (TRAJETÓRIA, 2008). Seu trabalho insurgente e plural, presente nas mais variadas formas de arte, mas, principalmente, na música e no teatro, é marcado pela urgência de reconstruir a memória e as experiências dos africanos e

[5] O texto teatral "Medo: três peças em um ato" foi escrito por Ildásio Tavares a partir da tradução de três poemas do escritor norte-americano Robert Frost.

afrodescendentes em território brasileiro. Isso pode ser notado na peça *Dez Anos de VivaBahia* (Cf. Figura 14), de 1973, que reflete sobre a realidade do negro que, ao tornar-se escravizado, fora do seu país de origem, traz consigo suas danças, culinária e religião, colaborando para a constituição da nossa cultura (DUARTE, 2013).

Figura 14: Fragmento da peça *Dez Anos de VivaBahia*.



Pg. 5

D. P. F.

SEGUNDA PARTE

O LARGO DO PELOURINHO, NA ÉPOCA COLONIAL

Cenário - Cenário do largo com o Pelourinho

Figurantes - um preto sendo chicoteado pelo feitor. Outros figurantes negros, próximos, com grilhões, esperam sua vez. A mãe do preto, perto do filho, sentada no chão.

Dança do preto com o feitor - a dança procura mostrar a revolta do preto contra o cativeiro.

Final do quadro - O feitor mata o negro, que é enrolado em um lençol branco e carregado pelos demais, enquanto a mãe faz lamentos.

Fonte: Ferreira ([1973], p. 5).

Por estarem inseridos dentro do tempo e do espaço de determinados sujeitos, adquirindo, nesse contexto, a sua forma e significação (BORGES; SOUZA, 2012), os textos teatrais, assim como os documentos ligados a eles, podem despertar o interesse de diferentes estudiosos. Essa ideia é enfatizada por Borges (2013, p. 1), que destaca a relevância desses documentos para editores, críticos, arquivistas, entre outros pesquisadores, dado que "(...) os arquivos são os espaços que contêm a memória cultural, incluindo-se aí as manifestações de língua e literatura (...)". Desse modo, é fundamental assegurar, para além da recuperação e conservação desses materiais, a sua disponibilização e difusão, inclusive por meio do uso de recursos e programas informáticos (MOTA, 2018), com o propósito de favorecer a produção científica no Brasil e a manutenção da memória da população.

4. Considerações finais

No presente artigo, buscou-se apresentar a organização de três acervos do Arquivo Textos Teatrais Censurados (AIT, AAF e AEBF), levando em conta a produção e recepção dos textos teatrais, assim como a participação de escritores/dramaturgos e censores nesses processos de transmissão, pois, enquanto os primeiros fizeram de sua obra um meio de luta e resistência diante de uma conjuntura de violência e repressão, assumindo uma postura social e política engajada, os últimos, ao defenderem o regime ditatorial e a prática censória, vetavam expressões/trechos das produções dramatúrgicas ou impediam sua encenação.

O trabalho com a massa documental desses acervos do ATTC, em perspectiva filológica, permitiu fazer dialogar, ainda, textos, pré-textos, paratextos, o que nos dá a oportunidade de falar em literatura dramática, história, teatro e tantos outros assuntos lidos nos documentos de arquivo, especialmente no contexto cultural e sócio-político que abarca tais produções e as ações deixadas em sua materialidade, as quais estão evidentes tanto nos cortes, feitos com diferentes instrumentos de escrita, quanto nos carimbos.

A relação entre a Filologia e a Arquivística mostrou-se primordial para o labor filológico na medida em que permitiu a organização desse conjunto documental e, em seguida, a sua leitura, a qual tem potencial para possibilitar, por sua vez, novas pesquisas sobre os textos teatrais e até reencenações dos mesmos. Essas composições dramáticas, ao trazerem à tona a história, muitas vezes ignorada e/ou desconhecida, de um Brasil que sofreu com as prisões arbitrárias, as torturas e outros eventos durante o período da ditadura militar, podem tornar a população mais consciente acerca dos fatos ocorridos na época e suas consequências para o teatro baiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de; BORGES, Rosa. Escritas e sujeitos na cena dramatúrgica baiana. In: LOSE, A.D.; SOUZA, A.S. de (Orgs). *Paleografia e suas interfaces*. Salvador: Memória & Arte, EDUFBA, 2018. p. 143-58. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26224. Acesso em: 08 set. 2022.

ANINHA Franco. *Sesc São Paulo*, São Paulo, jan. 2015. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/8696_ANINHA+FRANCO. Acesso em: 14 jul. 2022.

BORGES, Rosa. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In: BORGES, R. *et al*. *Edição do texto teatral na contemporaneidade*: metodologias e críticas. Salvador: Memória & Arte, 2021. p. 13-49. Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Arquivo Textos Teatrais Censurados: diálogos entre Crítica Textual, Crítica Genética, Crítica Sociológica e Arquivística. In: Congresso Internacional: Nuevos Horizontes de Iberoamérica, 1, 2013, Mendoza. *Anais* [...]. Mendoza: UNCUYO, 2013. p. 1-13

_____. Diálogos entre Filologia e Arquivística: acervos de dramaturgos baianos. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 23, 2019, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019. p. 180-95

_____ *et al*. *Edição do texto teatral na contemporaneidade*: metodologias e críticas. Salvador: Memória & Arte, 2021. Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES, R. *et al*. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-59

_____. Texto e censura no teatro baiano: o trabalho filológico em cena. In: LOPES, C.; LEÃO, R.M. de (Orgs). *Tempos de dramaturgia*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 243-60

CARVALHO, Rosa Borges dos Santos. A Filologia e seu objeto: diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, v. 9, n. 26, p. 44-50. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2003.

DUARTE, Rosinês de Jesus. A escrita feminina em tempos de ditadura na Bahia: uma leitura de "Dez Anos de VivaBahia" de Emília Biancardi Ferreira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 13., 2013, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2013. p. 1-9.

FERREIRA, Emília Biancardi. *Dez Anos de Viva Bahia*. [Salvador], [1973], 23 páginas.

FRANCO, Aninha. *A Rainha*. [Salvador], 1975-1976, 24 folhas.

FRANCO, Aninha. *Sabará*. [Salvador], [1981], 30 folhas.

HARFUSH, Vinícius. Coleção Ildázio Tavares é inaugurada nesta quinta no MAM. *Jornal Correio*, 05 set. 2019. Seção Entretenimento. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/colecao-ildazio-tavares-e-inaugurada-nesta-quinta-no-mam/. Acesso em: 16 ago. 2022.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Transas na cena em transe*: teatro e contracultura na Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOTA, Mabel Meira. *Da trama do arquivo à trama detetivesca de Irani ou As Interrogações, de Ariovaldo Matos*: leitura filológica do arquivo e edição do texto. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Salvador-BA, 2012. 220p.

_____. *Filologia e Arquivística em tempos digitais*: o arquivo hipertextual e as edições de *A escolha* ou *O desembestado* de Ariovaldo Matos. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Salvador-BA, 2017. 284p.

_____. O Arquivo Hipertextual de 'A Escolha ou o Desembestado', de Ariovaldo Matos: Filologia e Arquivística em tempos digitais. In: Congresso Internacional em Humanidades Digitais, 1, 2018, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: CPDOC; FGV, 2018. p. 337-346

OLIVEIRA, Antônio Braz de. Arquivística literária: notas de memória e perspectiva. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, v. 8, p. 373-382. Porto Alegre: AIL, maio 2007.

PEREIRA, Ana Cristina. Sucesso teatral baiano dos anos 90, 'Os cafajestes', é remontado. *Jornal Correio*, 28 set. 2009. Seção Entretenimento. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/sucesso-teatral-baiano-dos-anos-90-os-cafajestes-e-remontado/. Acesso em: 16 ago. 2022.

SANTOS, Rosa Borges dos. Dramaturgia censurada em arquivo digital: acervos e edição. In: ALMEIDA, I.S. de; BARREIROS, P.N.; SANTOS, R.B. dos (Orgs). *Filologia e humanidades digitais*. Feira de Santana: UEFS, 2018. p. 103-130.

TAVARES, Ildásio. *Caramuru.* [Salvador], [1975], 26 folhas.

_____. *Medo.* [Salvador], 1967, 3 folhas.

ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). *Ditadura militar na Bahia*: novos olhares, novos objetos, novos horizontes. Salvador: EDUFBA, 2009.

Outras fontes:

COLEÇÃO. *Coleção Ildásio Tavares*, Salvador, [200-]. Disponível em: https://colecaoildasiotavares.com.br/. Acesso em: 14 jul. 2022.

TRAJETÓRIA. *Coleção Emília Biancardi*, Salvador, 2008. Disponível em: http://colecaoemiliabiancardi.blogspot.com/2008/09/trajetria.html. Acesso em: 18 jul. 2022.